

# **Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro**

Patrícia Raquel Costa Santos

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia orientada pela Professora  
Doutora Dulce Maria Magalhães

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Dulce Maria Magalhães  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Natália Maria Azevedo  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria José Araújo  
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

Classificação obtida: 17 valores



**Patrícia Raquel Costa Santos**

**Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia orientada pela Professora  
Doutora Dulce Magalhães

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

*Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

**Sumário**

|  |    |
|--|----|
| Agradecimentos .....   | 5  |
| Resumo .....   | 6  |
| Abstract .....   | 7  |
| Resumé .....   | 8  |
| Índice de anexos .....   | 9  |
| Introdução .....   | 10 |
| Capítulo I - Juventude(s) e escolarização: discussões teóricas .....                                       | 13 |
| 1.1. A condição social juvenil e o vínculo à escolarização .....   | 13 |
| 1.2. Desigualdades e heranças sociais na escola .....  | 18 |
| 1.2.1. A resposta da territorialização – o Programa TEIP .....   | 25 |
| Capítulo II - Viver e interagir na (e com a) escola .....  | 29 |
| 2.1. Disposições e sentidos (des)iguais .....  | 29 |
| 2.2. Indisciplina e conflito .....   | 33 |
| Capítulo III – E depois da escola? .....   | 36 |
| 3.1. Projetos de futuro e aspirações profissionais .....   | 36 |
| 3.2. Complexificação dos itinerários de transição escola-trabalho .....                                    | 38 |
| Sintetizando... ..   | 40 |
| Preposições Teóricas Iniciais .....  | 42 |
| Capítulo IV - Percursos Metodológicos: a pesquisa de terreno .....   | 44 |
| 4.1. A investigação qualitativa .....  | 46 |
| 4.2. Campo empírico .....  | 48 |
| 4.3. Técnicas a operacionalizar .....  | 49 |
| Capítulo V. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, escola-sede de um<br>mega agrupamento ..... | 52 |
| 5.1. Breve apresentação da EBSRF.....  | 52 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.2. Um agrupamento TEIP .....  | 58  |
| Capítulo VI – Olhares sobre a escola na perspectiva dos alunos: sentidos (des)iguais e projetos de futuro ..... | 59  |
| 6.1. Narrativas sobre o espaço escolar .....  | 59  |
| 6.1.1. Condições e infraestruturas da EBSRF .....   | 59  |
| 6.1.2. Relações pedagógicas .....   | 61  |
| 6.2. Sentidos atribuídos à escola e o vínculo à convivialidade .....  | 63  |
| 6.2.1. Dinâmicas inerentes às redes de sociabilidades na EBSRF: dos grupinhos ao «nós-eles» .....               | 66  |
| 6.3. Experiência e práticas escolares: ocupação dos espaços-tempos na escola ...                                | 68  |
| 6.3.1. Diferentes apropriações do espaço .....  | 72  |
| 6.3.2. Ocupando o tempo a não fazer nada .....  | 73  |
| 6.4. Representações sobre a indisciplina .....  | 74  |
| 6.5. Perspetivas e projetos de futuro .....   | 76  |
| Capítulo VII – O corpo docente e as suas visões sobre a escola e as práticas estudantis .....                   | 81  |
| 7.1. Lecionar na EBSRF: condições e ambiente escolar .....  | 81  |
| 7.2. Visões sobre uma escola-sede de um agrupamento TEIP: uma questão burocrática .....                         | 84  |
| 7.3. Representações sobre as disposições e vivências escolares dos alunos da EBSRF .....                        | 86  |
| 7.4 A indisciplina na escola .....  | 89  |
| 7.5. A participação dos pais na vida escolar dos filhos .....   | 92  |
| 7.6. Representações sobre os projetos de futuro dos alunos da EBSRF .....                                       | 94  |
| Considerações finais .....  | 100 |
| Referências bibliográficas .....  | 104 |
| Anexos .....  | 108 |

## **Agradecimentos**

Quero deixar o meu agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível. Em particular,

À Professora Doutora Dulce Magalhães, pela orientação e por todo o apoio que sempre demonstrou, pelas suas palavras de força e coragem, em momentos que bem sabemos nem sempre terem sido fáceis, mas que apesar disso sempre esteve presente, tornando-se numa inspiração. Por ter sempre acreditado em mim e ter contribuído para o meu desenvolvimento académico ao longo destes 5 anos;

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, mais concretamente à Diretora M<sup>a</sup> José, à Professora Alexina, e aos professores e funcionários da escola, pela disponibilidade e carinho com que sempre me receberam;

Aos alunos que tive oportunidade de conhecer e que me permitiram “entrar na vida deles”, partilhando comigo as suas histórias, alegrias e desabafos;

À minha família (pai, mãe, irmão e avô Berto) por sempre acreditarem em mim e me terem ensinado a nunca desistir dos meus sonhos. No que depender de mim, nunca irei deixar pôr em causa o orgulho que vocês têm por mim;

E um obrigado às pessoas que tornam a minha vida especial todos os dias, Vítor, Cátia M., Nair, Cátia S., e Teresa. Sem vocês nada seria igual. Obrigada por todos os momentos vividos convosco e em especial, pela compreensão que demonstraram ao longo deste ano, pelas saídas, cafés, e conversas adiadas. Sem o vosso apoio, a vossa presença, as vossas palavras de aconchego carregadas positividade isto também não seria possível. Não pelo menos da mesma forma.

## **Resumo**

Com este trabalho de investigação pretendemos estudar a relação que hoje os jovens estudantes estabelecem com a escola. Para tal, analisamos a realidade vivida por um conjunto de alunos que frequentam o 9º e o 12º ano de escolaridade, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada no concelho do Porto, escola-sede de um agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Num contexto de democratização do ensino e de padrões de convivialidade e socialização diversos, próprios da escola de massas, procuramos conhecer que sentidos os jovens atribuem à escola, nomeadamente captando as desigualdades que possam estar subjacentes a esta relação, e as suas implicações na construção de projetos de futuro. Estarão na escola adormecidas as desigualdades sociais de partida? Será que estas deixam de se manifestar na construção de sentidos que os jovens atribuem à escola? Ou, pelo contrário, exercem efeito condicionante? E que importância terão também na idealização/construção de projetos de futuro? Procuramos responder a estas e outras questões no decorrer desta investigação a partir de uma abordagem qualitativa, em que a partir das palavras dos próprios sujeitos da ação, os alunos e o corpo docente, percebemos como eles interpretam a realidade em que se inserem.

Concluimos que apesar de desiguais, os sentidos que os alunos atribuem à escola possuem alguns traços comuns, que vão desde uma apropriação instrumentalista da escola até à fraca adesão ao projeto escolar manifestada a partir da baixa participação nas atividades extracurriculares; e que apesar de se encontrarem condicionados à partida pelos meios sociais de origem e de estarem muito conscientes da atual situação de crise socioeconómica que o país atravessa, eles vão construindo projetos de futuro, diversificados, mas onde a vontade de emigrar se torna cada vez mais evidente.

**Palavras-chave:** Escola, desigualdades sociais, sentidos, indisciplina, projetos de futuro.



## **Abstract**

With this research work we intend to study the relationship young students have with school. In order to do that, we analyze the reality of a set of students between 9th and 12th grade from Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, in Oporto city, head school of a group of Educational Territories of Priority Intervention schools.

In a context of democratization of education and diversified standards of conviviality and socialization, typical of mass schools, we seek to acknowledge which meanings teenagers give to school, namely understanding the dissimilarities that may be in the origin of this relation and their implications on building projects for the future. Do these inequalities not have an effect in schools? Do they not really affect young people's sense of school? Or, on the other hand, do they work as a condition on that meanings? And what relevance will they have on the idealization/building of future projects? We try to answer these and other questions throughout this study from a qualitative approach by perceiving them from the subjects in question: the students themselves and the faculty, seeing how they interpret their reality.

We can conclude that despite the differences, the meanings students attach to school have traits in common, going from appropriation of the school as an institution that provides them instruments for life to the rare adhesion to the scholar project manifested from extracurricular activities' low involvement; and that, besides being conditioned from the beginning by their social context and being highly aware of the current socioeconomical crisis of our nation, they keep on trying to build various projects for the future, still with a growing and clearer desire of emigration.

**Keywords:** School, social inequalities, meanings, indiscipline, projects for the future.

## **Résumé**

Avec cette investigation nous avons l'intention d'étudier la relation que les jeunes étudiants aujourd'hui ont avec l'école. À cette fin, nous analysons la réalité d'un groupe d'étudiants entre le 3ème et le Terminale dans Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situé dans la cité de Porto, école-siège d'un groupe d'écoles de TEIP (Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaire).

Dans un contexte de démocratisation de l'éducation et des normes de convivialité et socialisation, typiques des écoles de masses, nous cherchons savoir quel signifiant les jeunes assignent à l'école, réaliser inégalités qui peuvent sous-tendre cette relation et quelles implications ça peut avoir pour la construction des projets de futur. Seront les inégalités sociales scolaires en dormance dès le début? Ne s'exprimeront plus dans la construction du sens que les jeunes attachent à l'école? Ou, au contraire, auront un effet de conditionnement? Et quelle importance auront également pour l'idéalisation /construction de futurs projets ? Nous cherchons à répondre à ces questions et d'autres dans le cours de cette enquête à partir d'une approche qualitative, dans lequel des mots des sujets de l'action, les élèves et les professeurs, nous nous rendons compte comment ils interprètent la réalité dans laquelle ils opèrent.

Nous concluons que, dépite inégales, les signifiants que les étudiants attribuent à l'école ont caractéristiques communes, allant d'une appropriation instrumentaliste de l'école à une mauvaise adhésion au projet de l'école qui se manifeste à partir de la faible participation à des activités parascolaires; et que, malgré étant conditionnés à correspondre à la source de ses médias sociaux et sont très conscients de la crise socio-économique actuelle que connaît le pays, ils vont construire des projets futurs, diversifiée, mais où le désir d'émigrer devient de plus en plus évidente.

**Mots-clés:** l'école, les inégalités sociales, le signifiant, l'indiscipline, les projets futurs.

## **Índice de Anexos**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1 – Guião de entrevista aos alunos do 9º ano .....                  | 109 |
| Anexo 2 – Guião de entrevista aos alunos do 12º ano .....                 | 112 |
| Anexo 3 – Guião de entrevista à Diretora da Escola .....                  | 115 |
| Anexo 4 – Guião de entrevista aos Diretores de Turma (9º e 12º ano) ..... | 118 |
| Anexo 5 – Guião de entrevista ao Animador Sociocultural .....             | 120 |
| Anexo 6 – Guião de entrevista à Psicóloga .....                           | 122 |
| Anexo 7 – Guião de Observação .....                                       | 124 |
| Anexo 8 – Análise vertical da entrevista nº1 .....                        | 125 |
| Anexo 9 – Análise vertical da entrevista nº 2 .....                       | 128 |
| Anexo 10 – Análise vertical da entrevista nº3 .....                       | 130 |
| Anexo 11 – Análise vertical da entrevista nº4 .....                       | 132 |
| Anexo 12 – Análise vertical da entrevista nº5 .....                       | 135 |
| Anexo 13 – Análise vertical da entrevista nº6 .....                       | 137 |
| Anexo 14 – Análise vertical da entrevista nº7 .....                       | 139 |
| Anexo 15 – Análise vertical da entrevista nº8 .....                       | 141 |
| Anexo 16 – Análise vertical da entrevista nº9 .....                       | 143 |
| Anexo 17 – Análise vertical da entrevista nº10 .....                      | 145 |
| Anexo 18 – Análise vertical da entrevista nº11 .....                      | 147 |
| Anexo 19 – Análise vertical da entrevista nº12 .....                      | 149 |
| Anexo 20 – Análise vertical da entrevista nº13 .....                      | 151 |

## **Introdução**

Com este trabalho procuramos compreender a diversidade de sentidos existentes face à escola e a sua influência na construção de um projeto de vida futuro. Este fenómeno trata-se então, do nosso objeto de estudo. Para isso procuramos perceber como se estruturam as relações dos jovens com a escola, perto de jovens estudantes do 9º e do 12º ano de escolaridade, duas fases de transição, que constituem a população alvo desta investigação, e que frequentam a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada perto do centro histórico do Porto, um antigo liceu emblemático na cidade. Porém, este estabelecimento de ensino está hoje enquadrado nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Sabemos à partida que as escolas abrangidas por este programa estão, geralmente, situadas em meios sociais desfavorecidos, designadas como escolas *problemáticas* ou lugares de conflito permanente; no entanto, onde está também presente uma diversidade de sentidos atribuídos à escola, fruto da própria multiplicidade de origens socioeconómicas que caracterizam os seus públicos escolares. Por outro lado, lugares onde proliferam estereótipos subjacentes à própria designação de *escolas TEIP* e estigmatizações sociais que se desenvolvem dentro das próprias escolas, aspetos que revelam antes de mais, desigualdades presentes no sistema de ensino que são transportadas do contexto envolvente para dentro dos palcos da escola. De facto, a democratização do ensino que se verificou no contexto português, vincadamente, a partir da Revolução de abril de 1974, abriu as portas da escola a todas as camadas sociais, tornando-a num espaço social híbrido onde interagem diferentes atores sociais, que se apropriam e sentem a escola de forma diferente. Por outro lado, perante um mercado de trabalho cada vez mais sobrelotado e competitivo, e face a taxas de desemprego assustadoramente elevadas, nomeadamente, desemprego jovem e qualificado, torna-se importante compreender que relação os jovens estabelecem com a escola, o que os motiva a estudar e que destinos sociais pensam tomar com os diplomas escolares. Neste sentido, enquanto uns vivem o projeto escolar de forma positiva, outros encaram-na como uma imposição, com profundo desinteresse e apatia, questionando a sua utilidade. É muitas das vezes, esta insatisfação que faz emergir os conflitos como inevitáveis. Referimo-nos à indisciplina escolar. Parece-nos pertinente, mais do que defini-la e descobrir as razões que estão na sua origem, perceber as implicações destes atos que são *cometidos* na escola, e denominados por *comportamentos indisciplinares*, na construção de trajetórias futuras por parte dos jovens. Não deixa ainda, de ser interessante perceber como as escolas têm vindo a lidar com este fenómeno. No fundo é, a nosso ver, uma temática que merece largas discussões teóricas, tratando-se de um tema da atualidade, onde nos deparamos com inúmeros discursos que emergem sobre a crise da escola. A esta instituição tudo se ordena e parece que pouco se tem

agradecido. Parece-nos importante desconstruir estes discursos e contribuir para o entendimento das relações que os jovens criam na escola, e de que forma esta relação molda a construção dos seus projetos de futuro, relações que surgem aparentemente, tão diversas e desiguais.

Iniciámos o nosso trabalho questionando, como é que os alunos vivem as suas experiências na escola? Que sentidos lhe atribuem e como aderem à cultura escolar? Estas são as questões de partida principais que orientam o nosso estudo, subdividindo-se em algumas subquestões que nos inquietam: quão homogêneos ou desiguais serão esses sentidos? Que rumos pensam tomar a partir da escola? Que importâncias e mais-valias veem na escola para a sua vida futura? Ou seja, será que têm um projeto de futuro construído ou em curso? E será esse projeto pensado de forma autónoma de trajetórias escolares de (in)sucesso? Marcados pela (in)disciplina? Ao longo da investigação procurámos encontrar respostas que deem conta destas questões.

Os objetivos do presente estudo são: i) Conhecer as disposições e os sentidos atribuídos pelos jovens à escola; ii) entender que dinâmicas sociais e culturais se escondem por trás dos diversos modos de pensar, sentir e estar perante a cultura escolar, isto é, que fatores subjazem à emergência de ambientes propícios à construção da diversidade de sentidos face à escola; iii) descortinar a existência ou não da construção de um projeto de vida futuro, percebendo a importância que conferem à escola para a vida futura; iv) se existente esse projeto, entender se é ou não construído de forma autónoma das disposições face à escola, ou seja, perceber se esse projeto de futuro se relaciona com a adesão ou não ao projeto escolar, com os sentidos positivos ou negativos atribuídos pelos alunos à escola; v) conhecer que consequências poderão existir a partir de sentidos negativos atribuídos à escola (indisciplina), quer no trajeto e vivência escolar dos alunos, quer para o funcionamento da escola; vi) perceber se a (in)disciplina é um dos resultados da falta de sentido atribuída à escola, ou o reflexo da atribuição de sentidos negativos, e se é um fenómeno que condiciona ou nada tem a ver com a construção de projetos de futuro; vii) e, finalmente, compreender o papel da instituição escolar na formação das disposições face à escola e na construção de projetos de futuro, assim como no combate às diversas formas de resistência face ao projeto escolar, como a indisciplina, tentando perceber se as disposições perante a escola são potenciadas pelas características pedagógico-organizacionais do estabelecimento em questão.

Os três primeiros capítulos que constituem este trabalho são capítulos onde explorámos as obras que outros autores, nomeadamente, da Sociologia da Educação, já produziram sobre este tema, e que nos inspiraram na abordagem à realidade que procuramos estudar com os alunos da escola alvo do nosso estudo. Assim, no *Capítulo I. Juventude(s) e Escolarização: Discussões*

*Teóricas*, cruzamos as perspetivas de vários autores sobre a condição social juvenil que surge, frequentemente, associada à sua passagem pela escola; as heranças e as desigualdades sociais que são transportadas para dentro da escola; e ainda como no contexto português se tem dado resposta a estas desigualdades, como é o caso do programa TEIP. No *Capítulo II. Viver e interagir na (e com a) escola*, explorámos as teorias existentes sobre a construção dos diferentes modos de relação com a escola, as dinâmicas subjacentes à construção de disposições e sentidos face à escola e ainda as questões da indisciplina e conflito na escola, que em seguimento, constituem formas (negativas) de reagir à escola, uma vez que surgem associadas à falta de sentido encontrado no projeto escolar. No *Capítulo III. E depois da escola?*, preocupamo-nos em compreender como se estruturam os projetos de futuro dos jovens, dando-nos conta de uma complexificação cada vez maior dos itinerários escola-trabalho. Já no *Capítulo IV - Percursos Metodológicos*, apresentamos a metodologia que orientou esta investigação, nomeadamente, como iniciamos a nossa pesquisa no terreno e as técnicas por nós acionadas na recolha dos dados. Recorremos à metodologia qualitativa, aquela que nos pareceu mais adequada para estudar o nosso objeto de estudo, tendo em conta que nos permite, pelas suas características, recolher dados relativos às interioridades relatadas pelos atores sociais. No *Capítulo V. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas*, apresentamos a escola onde desenvolvemos a nossa pesquisa, como as suas características enquanto escola-sede do mega agrupamento em que se insere, o seu projeto educativo, os contextos sociais e familiares dos alunos que frequentam esta escola, as formas de relação com a comunidade envolvente, entre outros aspetos que a definem. E, finalmente no *Capítulo VI – Olhares sobre a escola na perspetiva dos alunos: sentidos (des)iguais e projetos de futuro* e *Capítulo VII – O corpo docente e as suas visões sobre a escola e as práticas estudantis*, procuramos dar voz àqueles que diretamente intervêm na realidade que nos propusemos a estudar, nomeadamente, aos alunos, e pessoal docente da escola, numa lógica de cruzar perspetivas de forma a conhecer esta realidade nas suas várias faces, analisando as informações recolhidas a partir das entrevistas que realizamos ao longo do ano letivo.

## **Capítulo I - Juventude(s) e escolarização: discussões teóricas**

### **1.1. A condição social juvenil e o vínculo à escolarização**

A juventude, ou as juventudes, tal como Machado Pais (1993) expõe, são o centro de análise desta investigação. É neste sentido que nos guiámos pela sua abordagem analítica, quando o autor propõe a análise da juventude perante dois eixos semânticos, nomeadamente, (a) a sua *aparente unidade* ao reportar-se a uma fase de vida, e (b) a sua *diversidade*, uma vez que os jovens possuem determinados atributos sociais que os diferenciam uns dos outros. Assim, fará mais sentido falar-se em juventude no plural tendo em conta tratar-se de um conjunto social diversificado, “*socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações.*” (Pais; 1993: 33), constituindo um grupo socialmente heterogéneo, onde se vivem situações sociais distintas, perfilam diversas culturas juvenis<sup>1</sup>, e diferentes pertenças classistas. Isto significa que a juventude pode considerar-se homogénea se a interpretarmos do ponto de vista etário, comparando-a com outras gerações, mas ao mesmo tempo heterogénea, envolvendo diferentes contextos sociais onde se encontram os jovens deste conjunto que é aparentemente homogéneo. Por outro lado, é dentro desta lógica de heterogeneidade a partir da qual orientámos a nossa análise quando pretendemos interpretar as relações dos jovens com a escola, partindo do pressuposto de que estaremos perante diversas formas de viver e sentir a escola, diferentes disposições e sentidos face à escola, consoante um conjunto de fatores (sociais, culturais e económicos) que procurámos explorar.

Desta forma, ao abordarmos a juventude no plural, isto é, tendo em conta a heterogeneidade deste conjunto social, estamos a reconhecer que existem várias formas de ser *jovem*, que se traduzem em diversas trajetórias individuais e sociais, analisadas em relação com os contextos de socialização com que os jovens se deparam, “*(...) que, como sugere Bertaux, se organizam em vários tipos de transmissões: de modelos de condutas e atitudes, de valores e interditos, de recursos linguísticos, perceptivos, cognitivos, enfim, de recursos económicos e patrimoniais. A partir desses contextos de socialização poderia então perspectivar os «campos possíveis» dos percursos sociais dos jovens.*” (Pais; 1993: 57). Segundo Pais (1993), de entre outros aspetos, isto desafia o facto de também as próprias identidades juvenis surgirem associadas às estruturas sociais, uma vez que se relacionam não apenas a histórias de vida «*peçoais*» (trajetórias individuais), mas também a trajetórias sociais estruturalmente e

---

<sup>1</sup> “*Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais.*” (Pais; 1993: 54).

socialmente condicionadas, cujos contextos em que os indivíduos se movem se caracterizam por serem contextos históricos.

A condição social juvenil já foi alvo de vários estudos de produção científica, contemplando diferentes perspectivas e fazendo emergir teorias que olham a juventude a partir de diversos padrões de análise. As teorias existentes podem agrupar-se em duas principais correntes: a geracional e a classista. A primeira “(...) toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude.” (Pais; 1993: 37-38), centrando a discussão na continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais, e defendendo a existência de uma cultura juvenil que se opõe à cultura de outras gerações. Nesta corrente a noção de «geração» possui um significado polissémico, pois tanto se associa a aspetos biológicos, como se direciona a aspetos identitários, definindo-se também em termos sociais “como um conjunto de indivíduos situados homogeneamente numa fase de vida e socializados, por conseguinte, de acordo com padrões normativos muito semelhantes que os constituem como um grupo dotado de uma situação social específica” (Lopes; 1996: 36), classificando a juventude como geração social. Já a segunda corrente analisa a juventude sem nunca se desligar de determinantes sociais e estruturais, como a estrutura de classes, pondo em causa o próprio conceito de juventude já que recusa a ideia de uma cultura juvenil homogénea. A juventude é antes de mais marcada por desigualdades sociais, cujas culturas juvenis são culturas de classe e de resistência, perspectivadas como resultado de relações antagónicas de classe, “Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre «soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (Pais; 1993: 48).

Como vimos, Pais é um dos autores que se propõe a complexificar esta dicotomia teórica ao sugerir a existência de uma condição juvenil heterogénea, cruzando aspetos individuais, como os percursos e projetos de vida inerentes aos jovens, com a diversidade de meios sociais respetivos, de origem e de referência, e com variáveis sociais e institucionais com as quais os jovens se relacionam, dando origem a uma multiplicidade de situações de transição para a vida adulta. Lopes (1996) desenvolve também uma perspectiva crítica quanto às duas correntes teóricas que, tradicionalmente, explicam a condição juvenil e sugere a recusa de uma «dupla ilusão de homogeneidade» relativa à juventude estudantil. A primeira ilusão de homogeneidade refere-se ao abordarmos a juventude enquanto geração social, pondo em causa a corrente geracional, uma vez que acredita que esse conceito tornou-se inoperante na juventude da atualidade, afirmando que “Ser jovem no presente momento histórico das sociedades ocidentais é estar permanentemente de passagem e, em certa medida, ser prisioneiro das condições sociais dessa mesma passagem.” (Lopes; 1996: 40). Com isto o autor quer dizer que o facto de as



principais instituições da sociedade contemporânea, como a família, o sistema formal de ensino, ou o mercado de trabalho, estarem em constante mudança já não nos permite olhar a juventude tratando-se de uma fase de vida que se posiciona em determinado ciclo de vida e se caracteriza por atravessar uma sequência cronológica de passagens e paragens institucionais, existindo antes uma “(...) pluralidade de situações e a multiplicação de descontinuidades e estatutos híbridos e provisórios (...)” (Lopes; 1996: 38), sendo que “Não mais se conseguem identificar as transições ritualizadas de um estatuto (o de estudante, por exemplo) para outro (o de trabalhador); pode ser-se simultaneamente várias coisas, em vários espaços, e transitar com grande fluidez de uma situação para outra.” (Lopes; 1996: 40). São os exemplos das mudanças ocorridas nas estruturas familiares, como a pluralidade existente de modalidades conjugais e atitudes face ao casamento, e a coabitação prolongada com os pais atrasando o vínculo matrimonial; ou a crise estrutural que afeta a relação sistema de ensino e mercado de trabalho, a precarização e a instabilidade no mercado de trabalho, sujeitando os jovens a situações constantes de desemprego, emprego, formação, trabalhos clandestinos, tudo isto condições sociais que geram uma juventude fragmentada, levando-os a adquirir estatutos híbridos, flutuando por entre variadas situações. Por outro lado, não negando a autonomia das práticas culturais juvenis, como nos campos da música e da convivialidade, o autor considera que se tratam sobretudo, de formas de afirmação social e não de afirmação geracional, pois estas mesmas práticas são também elas diversas em termos dos rituais com que se realizam, dos tempos e dos espaços em que ocorrem, ou ainda dos capitais acionados para essas práticas.

A *segunda ilusão de homogeneidade* diz respeito à análise da juventude enquanto um conjunto heterogéneo, porém com traços similares no que toca às suas práticas e representações. Para Teixeira Lopes (1996) a juventude estudantil é um mosaico de diferenças e não constitui, *per si*, uma condição social, não acreditando numa homogeneização das suas práticas culturais. Fatores como a democratização, o aumento da procura social e expansão da educação, a litoralização ou a terciarização podem gerar uma ilusão de homogeneidade associada à própria lógica de massificação escolar, existindo camadas sociais cada vez mais escolarizadas, porém resiste uma pluralidade de condições sociais relacionadas com diferentes estratégias e atitudes face à escola, muito influenciadas pelas origens sociais de pertença. Por outro lado, o próprio grau de autonomia das escolas, a margem de manobra face às medidas legislativas dos poderes centrais, o seu funcionamento interno e externo, da relação da escola com o meio, tornam as escolas diferentes entre si e, por isso, o não reconhecimento da população estudantil enquanto uma (sub)cultura juvenil. Assim, e tendo em conta que a análise da realidade portuguesa perante a condição juvenil contemporânea não se adequa nos modelos teóricos das correntes geracional e classista, a proposta deste autor é que se interprete a juventude (1) independentemente de

qualquer determinismo etário ou ciclo de vida; (2) resistindo a uma leitura dos atributos juvenis independentemente do espaço-tempo desses atributos e dessa juventude, pois estaríamos a considerar a existência de uma realidade social estanque; (3) e, não esquecendo o enquadramento socioinstitucional das suas práticas, isto é, reconhecendo que estas são influenciadas pelos cenários de interação em que ocorrem, “(...) *consoante as suas regiões, os agentes juvenis actuarão de forma distinta e construirão de maneira plural a sua identidade, porque distintas e plurais serão as suas disposições e os seus operadores simbólicos, isso é, utilizarão diferenciadamente as «regras e os recursos das estruturas»*”. (Lopes; 1996: 50). Do seu ponto de vista, só assim fará sentido falar-se de uma *tipicidade juvenil* que surge mais pela busca de identidade e afirmação baseada em constrangimentos próprios com as características dos espaços-tempo em que circulam, cada vez mais precários e instáveis, originando estatutos ambivalentes e híbridos, do que propriamente da partilha de um conjunto de práticas generalizadas entre os jovens, distinguindo-se de outras gerações. Como vimos estas são práticas que potenciam a afirmação social da juventude, mas que, e seguindo a lógica da Teoria Geral de Giddens, são extensíveis à condição de agente social.

Por outro lado, se tomamos como centro de análise desta investigação os jovens na escola, torna-se pertinente uma breve discussão teórica acerca da generalização da condição social de juventude associada à sua passagem pela escola, a instituição que ocupa grande parte do quotidiano dos jovens.

Nas sociedades atuais é de salientar a centralidade que é colocada à escola, e em consequência, ao processo de escolarização, de tal forma que Correia e Matos (2001) se referem a uma “naturalização” da ordem escolar, cuja escola se tornaria num bem universal e fundamental: “(...) *ela instituiria o espaço e o tempo de acesso privilegiado à universalidade dos bens culturais que ela transforma em bens escolares, ao mesmo tempo que asseguraria o desenvolvimento dos indivíduos e, por isso, o desenvolvimento social (...)*” (Cit. por Quaresma; 2011: 11). Estes autores falam-nos ainda de um “escolocentrismo” que caracteriza a importância que é reconhecida à escola, dotada de “(...) *funções terapêuticas e remediativas face aos problemas sociais (...)*” (Cit. por Quaresma; 2011: 15), como o desemprego, exclusão social, e racismo, dirigindo-se à escola a fé para a sua resolução.

Por outro lado, na linha de Bourdieu (1980), a educação escolar é encarada como um instrumento de construção de uma nova categoria social – a juventude – pois “*os velhos invocarão a experiência associada à antiguidade, enquanto que os jovens invocarão a competência garantida pelos títulos*” (Cit. por Silva; 1999: 10), traduzindo assim, a passagem pela instituição escolar num mecanismo gerador da *luta intergeracional*.

Também para Abrantes (2003b) a escola é hoje uma instituição basilar em torno da qual os jovens organizam as suas práticas, trajetórias e projetos, criam as suas identidades, culturas e disposições, sendo que também a própria identidade da escola é *“construída pelas relações entre os diversos actores que a compõem (...), pelas suas acções e pelos sentidos que atribuem a essas acções.”* (Abrantes; 2003b: 93). Neste contexto, o autor interliga as identidades juvenis às dinâmicas de escolaridade: *“as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola.”* (idem, ibidem: 94). A presença vincada desta instituição no quotidiano dos jovens das sociedades ocidentais modernas leva a que eles sejam, antes de mais, *seres escolares*, conduzindo, por sua vez, a que autores como Perrenoud (1995) equacionassem o estatuto de *ofício do aluno*, pois este *“exerce um género de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência.”* (Perrenoud; 1995: 15), tratando-se de um ofício, que ao contrário do ofício do trabalhador, é definido sobretudo, pelo futuro que prepara, em que se aprende também o ofício de cidadão e de ator social. Torna-se assim, forçoso, atualmente, quando falamos de juventude falar da sua escolarização, uma vez que é na escola que os jovens ocupam a maior parte do seu tempo, adquirindo para alguns autores o estatuto de “ofício”. De acordo com Quaresma (2011) *“A escola é, assim, um espaço de aprendizagem de “saberes-ser” – nomeadamente “ser responsável”, “ser obediente” face à ordem professoral – ou seja, de internalização de um habitus escolar que funciona como uma preparação para uma posterior inculcação de um habitus profissional que permitirá a adaptabilidade laboral.”* (Quaresma; 2011: 17), introduzindo desta forma um sentido de invasão da sociedade pela lógica escolar, ao defender que as entidades patronais irão constituir no futuro *“(...) um prolongamento “naturalizado” das diretivas da autoridade legítima da escola, representada pelos professores. Entidade docente e, posteriormente, entidade patronal encontram-se ao serviço de um projeto comum, apenas fragmentado temporalmente, na constante reconfiguração do indivíduo.”* (idem; ibidem: 17).

Gomes (2010) acredita que a fase de construção identitária na adolescência é marcada sobretudo por uma rutura, que se caracteriza por um desenvolvimento descontínuo em que, se por um lado, o jovem passa por uma fase em que *já não é novo* (para ter atitudes de criança), também *ainda não é adulto* (para que se criem expectativas dele face a atitudes que correspondam à condição de adulto). Para este autor, o processo de construção identitária dos jovens não se torna assim, tarefa fácil, e o jovem vai *“(...) procurar o aconchego ou do meio familiar ou do grupo de referência em momentos de crise ou de falta de referências.”* (Gomes; 2010: 47). O grupo de amigos bem como o contexto social de origem são bases fundamentais a partir das quais os jovens estruturam as suas identidades, mas também o universo da escola, acrescentando que *“É na escola, onde os jovens passam grande parte do dia, que se constituem*

*os principais grupos de amigos. Dessa forma, pode-se afirmar que os grupos de amizade que se formam na escola são também resultado de uma convivência diária e compulsória, isto é, o contexto escolar funciona como um grande catalisador de possíveis agrupamentos.”* (Gomes; 2010: 48).

Nos dias de hoje, a adolescência é então, fortemente influenciada pela passagem dos jovens pela escola, uma passagem que não é de todo neutra, deixando as suas marcas; um contexto em que se desenvolve um conjunto de dinâmicas a partir das quais estes se apropriam de referenciais que contribuem para a construção das suas identidades. É na escola, um espaço de socialização e interação por excelência, que se assiste a uma proliferação de identidades juvenis que poderá então, dar origem à construção de diversos trajetos e projetos escolares, tendo em conta que a apropriação e os usos que os jovens fazem da escola são também eles diferenciados, tendo por base um conjunto de condicionantes sociais, mas não só, como iremos ver de seguida. Assim, apesar de a escola se tratar de uma instância omnipresente na vida dos jovens, como vimos, esta não terá os mesmos significados na própria vida de todos os jovens de igual forma, como pretendemos demonstrar.

## **1.2. Desigualdades e heranças sociais na escola**

Estando o sistema educativo inserido numa teia de relações sociais complexas e heterogêneas, a escola torna-se num espaço de interação que não pode ser analisado sem termos em conta a sua interligação com a sociedade em geral. Um espaço híbrido em que se entrecruzam diferentes atores e grupos sociais, e conseqüentemente, diferentes representações e disposições face à escola e trajetórias de vida. Foi *“a partir dos anos 50/60 do século XX que as desigualdades escolares passarão [sic] a ocupar um lugar central na produção sociológica, com a expansão dos sistemas educativos e com a constatação de que essa expansão não se terá traduzido na atenuação das desigualdades na escola.”* (Abrantes; 2010: 53). Assim, a análise das desigualdades sociais na escola não pode ser feita sem termos em conta as alterações verificadas no ensino, como a sua massificação e democratização, o alargamento contínuo da escola obrigatória, se bem que hoje aparenta estar relativamente estabilizado, e até a explosão do ensino superior. A abertura da escola às massas deu origem a uma profunda heterogeneidade social existente nesta instituição, tal como defendem Azevedo, Silva e Fonseca (2000) que, reportando-se ao caso português, provocou uma diversidade cultural dos públicos na escola, em grande parte devido a uma *abertura cultural* da sociedade portuguesa desde, sobretudo, a década de 60 do século passado. Mas, por outro lado, a abertura da escola a todos aqueles que, por motivos históricos, se viam afastados dela fez emergir também um ideal igualitário e libertador, uma possibilidade de ascensão social. Porém, a “escola libertadora” que, na

perspetiva de Pierre Bourdieu se converteu num mito, como iremos ver, fez emergir variadas formas de desigualdades escolares que se traduzem em diferentes expectativas e trajetórias escolares reguladas, precisamente, pelos traços sociais que caracterizam o aluno não só enquanto aluno, mas sobretudo, enquanto ser social, inserido num contexto social próprio que o condiciona à partida, cuja escola tem um papel fulcral na reprodução dessas desigualdades. Diogo (2010) salienta que apesar de Portugal ter sido dos primeiros países do mundo a instituir o princípio de obrigatoriedade escolar, os ideais de igualdade estão longe de se concretizarem, a começar pelas disparidades territoriais que iniciaram aquando do desenvolvimento do sistema educativo em Portugal, “*Os mapas da alfabetização do continente português de finais do século XIX e início do XX têm mostrado a existência de diferenças regionais, revelando uma clara demarcação norte/sul (Ramos, 1988)*” (Diogo; 2010: 426), e embora os públicos do ensino secundário e superior tenham crescido, inclusive a grupos sociais que se viam excluídos destes níveis de ensino, as oportunidades das diferentes camadas sociais mantêm-se, sendo que “*A existência de desigualdades de resultados e de trajetórias escolares, em função de factores sociais, é, aliás, um dos resultados mais consistentes da sociologia da educação.*” (Diogo; 2010: 426)

No âmbito da Sociologia da Educação muito se tem debatido sobre a relação entre a classe social e a escolarização, sendo este o núcleo duro que tem, frequentemente, explicado em diversos estudos as desigualdades escolares que se associam antes de mais, à origem social e familiar. É neste sentido que alunos oriundos de contextos socioculturais mais próximos da *cultura escolar* terão à partida maiores probabilidades de obter sucesso escolar e desenvolver uma disposição positiva face à escola, enquanto alunos de contextos socioculturais mais desfasados com a tal cultura que é fomentada na escola terão, na mesma linha, maiores probabilidades de ter insucesso escolar e atitudes mais negativas perante a escola. Esta reprodução cultural é largamente evidenciada por Bourdieu (1997) que, a partir da noção de *habitus* de classe, que se remete para o quadro mental de disposições que nos permitem sentir, pensar e agir, influenciado pela posição que os indivíduos ocupam no espaço social, explica que o grupo doméstico de origem constitui assim, um “*agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais*” (Cit. por Sebastião; s/d. 284), logo, a família com um papel fundamental de reprodução social e cultural, pois possui diferentes estratégias em relação à escola consoante a classe social em que se insere. Várias investigações assinalaram a ligação entre as diferentes disposições e trajetórias dos alunos face à escola e o seu contexto de socialização familiar: “*a família molda e condiciona as disposições e os desempenhos escolares dos filhos através da transmissão dos conhecimentos e dos saber-ser e saber-fazer (...)*” (Quaresma, Abrantes, Lopes, 2012: 28), visível nas escolas

TEIP, que se repercute, segundo estes autores, em efeitos estruturais de fragmentação de meios sociais desfavorecidos, traduzindo-se em segmentos que valorizam a escola como instrumento de mobilidade social, e outros que “*estacionam temporariamente na escola por ausência de alternativa*” (idem, ibidem: 39).

Ana Nunes de Almeida (2005) mostra a importância da existência de um diálogo entre os campos disciplinares da família e da educação. Recuperando alguns factos históricos, reconhece que ocorreu um conjunto de transformações na família a partir do século XVIII, como o controlo da fecundidade, a privatização e sentimentalização da vida familiar, a supremacia dada aos afetos e ao sentimento romântico, a importância à qualidade das relações entre as pessoas, a delimitação do espaço próprio da casa, ou ainda a representação moderna da criança, que passa a ser reconhecida como categoria de idade específica, encarada como um “*ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto, na sua fragilidade e vulnerabilidade*” (Almeida; 2005: 580), alterações que contribuíram para que a família se passasse a importar com a escola, tornando-a num novo espaço de socialização das crianças, fomentando a própria valorização da infância. E, assim, refere-se a uma cumplicidade histórica entre a família conjugal e a escola, pois “*(...) a escola moderna nasce com a construção do novo sentimento da infância na «família conjugal» (...), a demonstrar que a família conjugal moderna tem como suporte a escola, de tal maneira que muitos a definem hoje como a «família educativa» (Singly, 1993)*”, (Almeida, 2005: 580). Do seu ponto de vista, a família tem a capacidade de fabricar e ajustar uma escola à sua medida, tendo em conta que é a “produtora” do bem que é a criança que se destina à escola, que se tem vindo a traduzir num controlo drástico da fecundidade, evidente dos anos 80 do século XX em Portugal, contribuindo, por sua vez, para a diminuição da população escolar<sup>2</sup>, e num conjunto de estratégias parentais adotadas, socialmente diversificadas, que influenciam na construção das trajetórias escolares dos filhos, como as escolhas entre o ensino privado e o ensino público, ou a escolha de determinadas turmas. Estas estratégias, se por um lado, visam garantir e assegurar o sucesso escolar dos filhos, por outro lado, fomentam a marcação de seletividade na escola, ameaçam a democratização escolar e contribuem para aquilo que a autora designa de “*ghettização*” do campo escolar.

O outro exemplo que Almeida (2005) apresenta de forma a ilustrar o papel das famílias na construção da realidade escolar passa pela importância que dá à posição social de partida nas trajetórias escolares dos jovens, uma leitura próxima da perspectiva da Sociologia das Classes que explica as desigualdades na escola a partir do meio familiar de pertença dos jovens, e que se

---

<sup>2</sup> A autora salvaguarda, contudo, o facto de existirem cada vez mais alunos com idades precoces e com um percurso escolar cada vez mais duradouro.

pode sintetizar na seguinte afirmação, “*Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.*” (idem; ibidem: 584-585). O papel dos pais, como vimos, marcado pela posição que estes ocupam na estrutura de classes, representado no estilo educativo próprio de cada família, vai criar, segundo a autora, diferentes «filhos-alunos» com características distintas ao nível da comunicação e abstração, uso de linguagem, interpretação e aproximação face à escola.

E assim, numa abordagem interessante, se a família se torna num agente de construção e de erosão do campo escolar, ao “produzir” diferentes «filhos-alunos», construindo a personalidade social do aluno, um elemento fundamental que compõe o universo educativo “(…) *uma escola não é igual a outra escola; por isso também, não raro, coexistem várias escolas dentro da mesma escola.*” (idem; ibidem: 590). É neste sentido que cada escola se torna única, sendo impossível percebermos e conhecermos a escola e o que nela se vive sem termos em conta o que se passa fora dela.

Na mesma perspetiva, as famílias são, de acordo com Sebastião (s/d), importantes mecanismos que gerem o percurso escolar dos seus filhos, atuando sobre o contexto escolar “*seja através da mobilização familiar em torno dos objectivos e aprendizagens escolares (...), da tentativa de controlo dos factores organizacionais (como a escolha da escola, da turma e dos professores), ou ainda o trabalho de motivação dos docentes para o percurso escolar dos filhos.*” (Sebastião; s/d: 284). Este fenómeno vai assim, dar origem a desigualdades sociais no sistema de ensino, no sentido em que são estas estratégias diferentemente pensadas pelas famílias de contextos sociais também divergentes, que vão influenciar as trajetórias e representações escolares dos alunos. É nesta ótica que Duru-Bellat (2002) reconhece a família como ator social cuja capacidade de agir sobre a escola, diferenciada segundo a posição social que ocupam os seus membros, expressa-se “*duplamente na actuação sobre os seus membros (as crianças e jovens) assim como sobre a instituição escolar e seus agentes*” (Sebastião; s/d: 284). Abrantes (2003a) revela ainda, a tendência de se relacionar a escola com um mercado, em que os pais e alunos, consoante os seus recursos, realizam escolhas e investem com vista a futuros lucros, estratégias como a escolha da escola, na linha de Sebastião (s/d), contribuindo para que as escolas se assemelhem a um *continuum* excelência-degradação, no sentido em que se acentua uma diferenciação entre os seus públicos, resultados e prestígios escolares. Percecionando a escola enquanto um jogo de atores em que a composição social medeia as interações entre os diferentes atores, Diogo (2010) defende que “*O recrutamento social da*

*população escolar não é alheio ao facto de as famílias constituírem actores das escolas, em relação às quais desenvolvem estratégias e em consequência das quais as próprias escolas também podem reagir.*” (Diogo; 2010: 428). Silva (1999) demonstrou também como as heranças sociais influenciam no percurso e sucesso escolar dos alunos, contribuindo para uma manutenção das desigualdades sociais através dos mecanismos próprios do processo de escolarização. Por outras palavras, segundo esta autora a passagem pela escola é desigual, sendo que a classe social atua sobre a construção dos destinos escolares e sociais dos indivíduos, e apesar de o sistema de ensino estar democratizado, este tende a reproduzir as desigualdades sociais de partida.

Subjacente ao papel ativo das famílias sobre o percurso escolar dos seus filhos, podemos pensar na noção de *habitus* de classe que, segundo Bourdieu (1997), nos remete para o quadro mental de disposições que nos permitem sentir, pensar e agir, neste caso influenciados pela posição que os indivíduos ocupam no espaço social sendo que o grupo doméstico de origem constitui um *“agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais”* (Cit. por Sebastião; s/d. 284), logo, a família com um papel fundamental de reprodução social e cultural, pois possui diferentes estratégias em relação à escola consoante a classe social em que se inserem. Bourdieu (1970) acrescenta que a democratização do ensino apesar de ter provocado a entrada em cena de populações que até então eram excluídas do sistema de ensino, aqueles que já o frequentavam adotaram novas estratégias e investimentos, sendo que esta democratização não é igual para todas as categorias sociais, pois a utilização do sistema de ensino é desigual e foi acompanhada por uma *“segregação interna: as desigualdades de acesso ao ensino foram substituídas progressivamente por desigualdades de currículo através dos cursos e opções que delimitam percursos fortemente hierarquizados pelo valor que lhe é atribuído e pela composição social do seu público.”* (Bonnewitz; 2003: 125), sendo que os pais com elevado capital cultural e social conseguem levar a cabo uma estratégia que garanta aos seus filhos o seu sucesso escolar a partir de um título académico distintivo.

Mas a abordagem de Bourdieu (1970) vai mais longe e salienta o papel da própria escola na manutenção e reprodução das desigualdades sociais pois, a cultura escolar não é neutra, tratando-se da cultura da classe dominante, a legítima e objetivável, logo, *“quanto mais fraca for a distância entre a cultura escolar e o meio de filiação, cultura ligada à socialização, mais o sucesso na instituição [escolar] será elevado.”* (Bonnewitz; 2003: 115). Neste contexto os filhos das classes mais fortemente capitalizadas em termos económicos, culturais e sociais, como a burguesia – *os herdeiros* -, dispõem de um capital herdado, quer incorporado, quer



objetivado, que lhes causam um contexto favorável e adaptado às exigências da escola. Assim, o sistema escolar em vez de diluir as desigualdades, contribui para legitimá-las e reproduzi-las, pois impõe e legitima o arbitrário cultural dominante, negando a existência de outra cultura legítima. E assim, na sua perspectiva “*a escola nega as diferenças de públicos, as diferenças entre habitus.*” (Cit. por Bonnewitz; 2003: 119). Na obra “*A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*”, Bourdieu e Passeron (1982) explicam que é a própria ação pedagógica uma violência simbólica, e que tende “*sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social.*” (Bourdieu; Passeron: 1982: 25). A tese destes autores explica assim, que é na escola onde mais se reproduzem as desigualdades sociais de partida, uma vez que os instrumentos pedagógicos utilizados são homogêneos, esquecendo-se da heterogeneidade dos seus alunos, ao mesmo tempo que compromete a sua «vocaçãõ igualitária», mas também porque a relação dos filhos das classes mais desfavorecidas, as que possuem um capital escolar mais baixo, é mais frágil com o capital cultural e escolar.

Também Gomes (1987) conclui que no âmbito da escola de massas caracterizada pela diversidade sociocultural, é a ação pedagógica, neste caso o que o autor designa por *interação seletiva*, que influencia os resultados escolares dos alunos, com consequências negativas para o percurso de muitos jovens, geralmente criando fracas expectativas face aos jovens provenientes de contextos sociais desfavorecidos. É desta forma, que o sistema de ensino ao reproduzir as desigualdades leva a que alguns autores, como Bhir e Pfefferkorn (2008) o refiram como um “*sistema de desigualdades*”, em que a escola assumiria um papel fundamental na sua manutenção (Cit. Por Álvares; 2003: 8). A própria “*fabricação de turmas*”, apoiada por professores e pais, é uma das formas de segregação, uma tendência que segundo Abrantes (2003a) é acentuada no ensino secundário, com a multiplicação de vias, agrupamentos e cursos, turmas que tendem a ser socialmente hierarquizadas, contribuindo para que haja “*enclaves de excelência*” em oposição às “*selvas de desinvestimento*”. Esta estratégia acelera “*a polarização das disposições dos alunos face à escola, acentuando a base classista dos círculos de sociabilidades, limitando as experiências e possibilidades dos alunos com menores recursos.*” (Abrantes; 2003a: 110). Por outras palavras, contribui para o papel da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, defendida por Bourdieu. E, articulando este papel reprodutor da escola face às desigualdades sociais na sua influência sobre os possíveis trajetos futuros dos jovens Ana Benavente (1976) reconhece que “*(...) a escola transforma diferenças*

*sociais entre as crianças em diferenças escolares*<sup>3</sup>, justificando depois por estas diferenças escolares as futuras diferenças sociais.” (Cit. por Silva; 1999: 29).

Bernstein também explica as desigualdades sociais face à escola, que apesar de as atribuir sobretudo, a aspetos intrínsecos à escola e ao modo de como o sistema educativo se organiza, também reconhece que os alunos não são iguais, e a este propósito, e numa análise semiótica, refere-se aos códigos restritos – “*frases curtas, gramática simples, sentenças inacabadas, uso de conjunções, uso limitado de adjetivos e advérbios, afirmações formuladas com questões implícitas*” (Santos; 2003: 41) - e códigos elaborados – “*explícitos, apresentando um alto grau de planeamento (...) constroem seus significados a partir de princípios mais gerais, que são acessíveis apenas a certos grupos.*” (Santos; 2003: 41). Segundo o autor, estes tipos de códigos são desenvolvidos nos contextos sociais de que os alunos são oriundos e condicionam a sua identidade social, assim como estão relacionados com o sucesso ou fracasso escolar dos alunos, pela proximidade ou distância dos seus códigos linguísticos provenientes com aquele que é próprio da escola. Também Bourdieu remete-nos para a língua burguesa caracterizada por uma certa abstração e formalismo, características próximas das exigências linguísticas da escola, e a língua popular, que desenvolve poucas argumentações estruturadas, ao contrário das exigências escolares (Cit. por Bonnewitz; 2003: 120), que conduz segundo o autor, por um lado, a uma violência simbólica verificada no processo de apropriação da cultura escolar pelos membros das classes dominadas, e por outro, a uma *desaculturação*, ou seja, numa perda da cultura de origem.

Sintetizando, ao falarmos de desigualdades sociais face à escola, estamos a querer dizer que os alunos, que sendo provenientes de contextos sociais diversos, possuem certas heranças sociais, que invadem e se reproduzem na escola, a partir das suas representações, sentidos, experiências, práticas e trajetórias desiguais, sendo que na perspectiva de alguns autores a própria escola contribui para a reprodução e legitimação dessas desigualdades sociais de partida.

Sobre a discussão do papel reprodutor da escola, Silva (1999) acredita que a controvérsia surge “*(...) quando se assume formalmente que existe uma escola para todos, constatando-se na prática que: a) não é, efectivamente, para todos (a existência de trabalho infantil e o abandono escolar precoce são disso exemplo) e b) mesmo quando é para todos, não é de forma igual.*” (Silva; 1999: 28), exemplificando a partir do insucesso escolar que já tem sido estudado a partir destes dois eixos analíticos face à escola, pois, se por um lado, admite-se que a escola é igual para todos, porque existe uma igualdade de oportunidades e de acesso, por outro lado, não

---

<sup>3</sup> Justificando o insucesso escolar a partir de uma relação social entre professores e alunos, mediatizada pelas respetivas origens sociais.

têm em conta as diferentes condições dos grupos que frequentam a escola, produzindo desigualdade de desempenhos.

Posto isto, o grande debate que desde há algum tempo se tem colocado passa pela discussão entre, por um lado, uma igualdade de oportunidades para todos, porém essa igualdade é questionável, nos termos em que as famílias dotam como vimos, os seus *herdeiros*, na linguagem bourdieusiana, de diferentes competências (*habitus de classe*), logo o ponto de partida seria desigual. Ou, por outro lado, pensa-se que será mais democrático oferecer vias diferentes aos estudantes, a partir de diferentes alternativas, ou seja, um ensino a ritmos diferentes. Mas, não estaríamos também assim a reproduzir a desigualdade social ao oferecer vias alternativas? Não tem sido fácil chegar a um consenso. Apesar de tudo, parece-me clara a necessidade de se levarem a cabo políticas capazes de resolver as desigualdades sociais na educação, atuando tendo em atenção os handicaps sociais e culturais na escola, trazidos pelas famílias, e mais do que isso, analisá-las, percebendo os seus verdadeiros impactos, virtualidades e falhas, para que possamos contribuir para a melhoria do sistema de ensino português. Por outro lado, e como nos diz Álvares (2003b), se as desigualdades sociais na escola são um fenómeno profundamente imbricado, e se na linha de Abrantes (2010) assumem continuamente novas formas, à medida que a própria sociedade se reconfigura, assim para além da necessidade de intervenções também multidimensionais e numa ofensiva concertada, teremos de ter intervenções constantemente pensadas que acompanhem as novas exigências que se colocam à educação. Veremos então, como no caso português se tem dado respostas a estas questões.

### **1.2. 1. A resposta da territorialização - o Programa TEIP**

A “*escola para todos, tendo resultado na heterogeneização do espaço escolar, torna agora necessário combinar excelência com equidade (...)*.” (Álvares; 2010: 1). É neste sentido, que surgiram as medidas de Educação Compensatória que reconhecem a necessidade de tratar os alunos como pessoas, visando preencher os handicaps ao nível dos conhecimentos e competências daqueles alunos mais desfavorecidos. De acordo com Lopes (2012), este paradigma vê a escola como um instrumento para promover a igualdade, quer de oportunidades, como de aprendizagem e de recursos, reconhecendo-a ainda como uma solução contra a exclusão social e escolar. Partindo de um diagnóstico em que se detetou que os alunos com insucesso escolar eram provenientes de famílias desfavorecidas, a Educação Compensatória situa a causa da desigualdade educativa na família e no meio social de origem dos alunos, fenómeno que aliás já foi desconstruído na primeira parte deste trabalho. Este parece então, ser

o seu corolário: as desigualdades de desempenho escolar dos alunos são derivadas das desigualdades entre as famílias e não tanto das desigualdades e diferenças entre as escolas.

Porém, a ideologia de uma Educação Compensatória foi também alvo de críticas, e neste sentido destaco a de Bernestein (1971), um autor já mencionado acima neste trabalho que refletiu sobre a ideologia, argumentando que se se parte do pressuposto de que a desigualdade educativa se deve a carências do meio familiar, isto torna-a num fenómeno de natureza extra-escolar, descurando e desviando a atenção da organização interna da escola e do contexto educacional, ou seja, desresponsabilizando a escola. (Cit. por Lopes; 2012: 15). Assim, este autor acredita que não foi oferecido à criança um ambiente de ensino adequado, sendo esperado da criança, assim como dos pais, que seja abandonada à entrada da escola a sua identidade social, o seu estilo de vida e as suas representações simbólicas. Neste sentido, deve dar-se maior importância às condições e ao contexto educativo do que à própria noção de “educação compensatória”.

O programa TEIP surge no contexto português no âmbito de Educação Compensatória, disponibilizando recursos que permitam a resolução de handicaps diagnosticados, visando responder a problemas gerados no exterior da escola, os tais que ultrapassam os seus portões, mas que se refletem nas paredes da escola, atuando nomeadamente, naquelas com baixos recursos transferidos pelas famílias dos alunos, no combate à indisciplina, abandono precoce e absentismo, e insucesso escolares. As escolas sinalizadas apresentam os seus projetos educativos (PE's) a partir de estratégias para a resolução dos problemas da escola em causa. Este programa surge ainda, da necessidade de refletir sobre os fenómenos de exclusão social e escolar, logo num contexto em que se recoloca a educação com um contributo importante na resolução da desigualdade social, segundo Barbieri (2003).

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, inspirados pela intervenção francesa ZEP (Zones D'Education Prioritaire) (1988), e ainda pelas experiências pioneiras nos EUA (Relatório Coleman, 1966) e no Reino Unido (Relatório Plowden, 1967) (Lopes; 2012: 9) é uma medida política que “teve o seu início em 1996 (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto) e que foi reeditada em 2006/07 (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro de 2008)” (Álvares; 2010:1), contando com uma terceira edição – TEIP3 – criado pelo Despacho Normativo do Ministro da Educação, de 25 de setembro de 2012.<sup>4</sup> Sendo uma resposta de

---

<sup>4</sup> Informação retirada do site da Direção Geral da Educação: <http://www.dgide.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18&ppid=13>

territorialização<sup>5</sup>, este programa para além de abranger a escola em si, como os alunos, professores e funcionários, envolve também todo o território que a circundeia. Estamos a falar assim, dos pais dos alunos, de instituições e até mesmo empresas, atores que combinam esforços para que o território se torne de intervenção prioritária, desenvolvendo ações conjuntas no sentido de envolver toda a comunidade para o sucesso educativo dos alunos. E esta intervenção multidimensional de perspetivas e agentes é tanto mais bem-sucedida “quanto maior a envolvência coletiva na e para a resolução dos problemas que cruzam o espaço escolar (com ou sem proveniência neste).” (Lopes; 2012: 131). Isto faz todo o sentido se pensarmos em espaços geográficos com características socialmente distintas, e se essa situação é transportada para a escola, como vimos na primeira parte deste trabalho, então a ação deve ser pensada e orientada em termos de território, atuando nestes espaços demográficos. Por isso, “Por um lado esta medida supõe uma política de discriminação positiva e, por outro, supõe uma delimitação espacial de problemas sociais e escolares pressupondo uma intervenção que ultrapasse a dimensão escolar.” (Barbieri; 2003: 44).

Mais especificamente, este programa visa sobretudo, uma “ação compensatória, baseada no princípio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios (dar mais a quem tem menos) e de atenção (projectos, formação, avaliação) (...), quer na criação de infraestruturas (...) quer ainda numa integração dos ciclos (...) e no combate ao absentismo, abandono e insucesso escolares.” (Lopes; 2012: 9). À medida que o programa avança, o TEIP3 desenvolveu os seus objetivos, mas mantendo o seu fio condutor. Assim podemos ler no *site* oficial da Direção Geral da Educação os objetivos do TEIP3, como melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. Notamos também que a abrangência deste programa é assinalável no contexto educativo português: O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Entenda-se por territorialização “ter por base uma unidade geográfica enquanto fundamento das estratégias e políticas a implementar. Trata-se de contextualizar e localizar intervenções, concebendo a partir dessa análise uma intervenção específica (...)” (Álvares; 2003: 11)

<sup>6</sup> Informação retirada do *site* da Direção Geral da Educação: <http://old.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>

Mas, como há pouco referíamos, torna-se importante mais do que perceber as características destas medidas políticas, analisá-las e detetar possíveis falhas associadas. Da literatura existente associada a estas medidas de territorialização percebemos que alguns autores como Canário (2005) acreditam que não existe uma verdadeira vontade política de transferir poder para os territórios (Cit. Por Álvares; 2003: 12), outros ainda, referem que as entidades locais são pouco dinâmicas. Segundo Álvares (2003) é notória uma falta de articulação interinstitucional dentro de um mesmo território, bem como uma administração desconcertada, e intervenções que não partem de uma análise global daquilo que são os recursos locais. No que toca aos impactos do programa TEIP concretamente, os estudos que sintetizam esses impactos a nível global são ainda escassos<sup>7</sup>. Abrantes, Mauritti e Roldão (2011) apresentaram uma síntese de resultados da avaliação dos impactos sociais e escolares a 7 TEIPS e concluíram, entre outros aspetos que, o TEIP2 apesar de ter impactos muito desiguais nos territórios, contribuiu para o desenvolvimento das escolas, gestão de recursos e oferta educativa, e menos na melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, verificou-se uma gradual redução da indisciplina, das taxas de abandono e do insucesso escolares. Por outro lado, as perceções sobre os TEIP têm sido muito positivas, sendo que pais e professores vêm-nos como um elemento valorizador das escolas e território. As falhas residem sobretudo, numa visão cingida do programa apenas aos agrupamentos, sendo que as relações com as populações e entidades locais são distantes e de desconhecimento. Este aspeto merecia ser concertado a partir, por exemplo, da dinamização de atividades do interesse das populações locais, que os envolvam diretamente no programa.

Existem então, mais análises locais, de entre os quais destaco Lopes (2012) numa obra que compila alguns estudos locais de quatro agrupamentos TEIP, apresentados no âmbito do projeto Observatório dos TEIP e de entre as várias conclusões a que se chegou, constataram-se alguns obstáculos como a não sequenciação dos projetos nas escolas, bem como a precariedade laboral do pessoal docente e técnico envolvido, que compromete o programa, e também as dificuldades de articulação entre a escola e a comunidade populacional envolvente. Então, para além dos ganhos consideráveis, como o recuo do abandono, indisciplina e insucesso escolar ou complementaridade da relação professor/aluno com a relação mediador/aluno (Gabinetes de Apoio ao Aluno), outras tensões passam pelas divergentes conceções de vivências de autonomia por parte da tutela e das escolas, e ainda o modelo constantemente presente da “escola-padrão”, que provoca nestas escolas uma limitação, traduzida na dificuldade em assumirem o que são e que isso pode constituir uma oportunidade.

---

<sup>7</sup> No site da DGE encontra-se apenas disponibilizada a I Jornada da Reflexão sobre o TEIP, relativamente a dados de 2010. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip\\_em\\_numeros\\_outubro\\_2010.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf)

Ainda no âmbito dos impactos, de acordo com Lopes e Quaresma (2011), estas escolas possuem geralmente, um estigma “TEIP” que *“parece existir muito mais por parte dos pais de classe média, receosos dos efeitos de desclassificação simbólica que a pertença dos seus filhos a estas escolas pode acarretar nas dinâmicas de percurso. As classes populares, por seu lado, encaram com agrado o alargamento das funções escolares, bem como o enquadramento amplo que estas escolas fornecem aos seus filhos, possibilitando-lhes uma oferta escolar e extra-escolar que, de outro modo, lhes estaria vedada.”* (Lopes; Quaresma; 2011: 155). Existe assim, na escola TEIP uma diversidade de modos de relação com a escola, de visões e expectativas resultante de contextos sociais, culturais e económicos distintos. Esta diversidade é muitas vezes, a geradora de situações conflituosas e de violência entre os alunos. Ainda um aspeto curioso, é que *“Chega mesmo a transparecer a existência de uma lógica doméstica patente na imagem da escola como “segunda casa”, espaço-tempo onde a socialização compensatória parece por vezes sobrepor-se à socialização primária de base familiar.”* (Lopes; Quaresma; 2011: 154), no contexto das escolas TEIP, em que a escola-diversão e o convívio entre os pares é altamente valorizada, segundo estes autores.

Apesar de tudo, é necessário continuar a promover medidas e, a partir das falhas detetadas, melhorar aquelas já existentes, pois é no âmbito de política como os TEIP que *“Os agrupamentos podem contribuir para a própria renovação da vida local, sem qualquer tipo de messianismo, abrindo a escola como uma das instituições (...) que não apenas actuam no local mas principalmente com e para o local”* (Lopes; 2012: 134), tendo aqui a oportunidade de ver na escola uma instituição fulcral no combate à exclusão social e na promoção da equidade na sociedade portuguesa.

## **Capítulo II - Viver e interagir na (e com a) escola**

### **2.1. Disposições e sentidos (des)iguais**

De acordo com Lahire (2001, 2002, 2004), em cada indivíduo coexistem disposições múltiplas, que resultam de diferentes tipos de socialização provenientes de diversos contextos como, a família, a escola, ou o trabalho, e que se vão atualizando. Trata-se de uma *pluralidade disposicional*, constituída por disposições heterogéneas e por vezes, até mesmo dissonantes, fundamentadas na multiplicidade de universos sociais e interações em que os indivíduos se envolvem nos seus trajetos de vida. Uma noção que permite analisar os modos dos indivíduos pensarem sobre si mesmos, baseando-se nas suas circunstâncias sociais, desenvolvendo assim, competências reflexivas, no sentido em que os *“diversos processos de socialização implicam,*

*de forma mais ou menos explícita, dinâmicas de aprendizagem conscientes relativamente ao que fazer, dizer e como agir em cada contexto específico.*” (Cit. por Lopes [Org.]; 2012).

A escola encontra-se perante grandes desafios que segundo Vieira e Dionísio (2012) são *“resultantes grosso modo, da massificação do ensino e da crescente disfunção dos perfis individuais, familiares, sociais, económicos, culturais e cognitivos que as crianças e jovens transportam para dentro dos muros da escola.”* (Cit. por Lopes; 2012: 84). Por outro lado, *“O tempo de moratória social que medeia entre a infância e a adultez é um tempo longo, que é hoje moldado, em larga medida, pela escola”* (Azevedo; 2000: 390). De acordo com Azevedo (2000) é também a própria escola que possui significações diversas para os diferentes grupos sociais que a frequentam, sendo que é também procurada e vivida por estes grupos de forma diferente do que era há uns anos atrás, como iremos explorar mais à frente. De facto, na escola assistimos a uma polarização em termos de apropriação e de expectativas que se traduzem em diferentes atitudes e comportamentos face a esta instituição. As grandes alterações no sistema de ensino, como a sua massificação, podem significar a existência de disposições e sentidos face à escola desiguais, traduzindo-se na ótica de Bourdieu, em *“coisas muito diversas para os vários grupos sociais, já que no caso das classes sociais mais baixas estas se traduzem frequentemente por percursos marcados pelo insucesso e a desmotivação”* (Cit. por Sebastião; s/d: 282). No entanto, não pomos de parte na nossa análise a perspetiva de Lahire a este propósito, que recorrendo ao modelo “necessidade feita virtude”, modelo que *“(…) é o do constrangimento objectivo exterior transformado em motor interior, em gosto (ou em paixão) pessoal, em necessidade vital.”* (Lahire; 2005: 21), e que explica o facto de que crianças oriundas de meios populares *“parecem ter interiorizado precocemente o “sucesso escolar” como uma necessidade interna, pessoal”* (idem; ibidem: 21), isto porque ocorrem diferentes socializações internas nos meios populares. O autor questiona assim, a lógica de transmissão do capital cultural proposta por Bourdieu e acredita que os indivíduos experienciam processos de socialização heterogéneos no seio de uma família, o que contribui para que se desenvolvam diferentes atitudes face à escola.

De acordo com Abrantes (2003b) *“os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela.”* (Abrantes; 2003b: 93), logo, os sentidos são sempre construções sociais, e assim, *“Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto*



*identitário.*” (idem, ibidem: 93). Para este autor, e outros, como Lopes (1996)<sup>8</sup>, a estruturação dos sentidos da escola tem subjacente algumas dinâmicas que vão para além da origem social dos alunos, como a vertente estruturalista da Sociologia da Educação defende, evidente em estudos como os de Bourdieu e Passeron (1982), como vimos, e então, além do *eixo estrutural*, “*definido pelas posições e disposições que os jovens adquirem no seu contexto de origem*” (Abrantes; 2003b: 101), nomeadamente a partir da socialização familiar, que se manifesta na escola em percursos escolares e posições desiguais, Abrantes (2003b) acrescenta o *eixo longitudinal* que corresponde “*à própria dinâmica evolutiva dos processos de escolaridade e de construção das identidades.*” (idem, ibidem: 102), e que explica a evolução das disposições face à escola à medida que a idade avança, tornando-se cada vez mais pragmáticas, sendo que no ensino básico existe uma relação mais próxima com a escola, variando entre uma adesão com entusiasmo até comportamentos de apatia e violência, e no secundário, embora existam diferentes disposições, a realidade é bem mais estável, com visões utilitaristas, emergindo os projetos de vida. Finalmente, equaciona ainda o *eixo interacional*, que diz respeito à relação dos jovens com a escola, ao nível formal, como as turmas, os horários, os espaços, e informal, particularmente as redes de sociabilidades e interação, que em articulação condicionam as disposições dos jovens perante a escola, assim como os seus resultados escolares. Este autor mostra a importância de uma visão articulada que cruza as influências externas, os aspetos organizacionais<sup>9</sup>, mas também valoriza as conceções dos alunos sobre a escola, enquanto jovens, e enquanto atores da realidade escolar.

Também Perrenoud (1995) segue esta lógica articulada, ao defender que o *sentido do trabalho escolar* é construído, tendo múltiplas fontes; fundamenta-se na herança cultural do aluno, isto é, com base num conjunto de valores e representações; e constrói-se ainda, em situação, numa interação, “*na capacidade de, pelo diálogo, construir sentido*” (Perrenoud; 1995: 195).

Apesar da polarização de disposições e perfis identitários, vários estudos têm apontado para um amplo movimento de recusa da escola, como em Lopes (1996), que se traduz numa atitude distanciada e desinvestimento face aos espaços escolares, distanciamento face às aulas e aos modelos pedagógicos vigentes, considerados desinteressantes, verificando-se antes um

---

<sup>8</sup> Considera que o valor de cada aluno não depende apenas da sua posição definida pelo habitus, mas por uma pluralidade de agentes de socialização, como os “*grupos de amigos (...)* e *as exigências curriculares e extracurriculares do sistema formal de ensino.*” (Lopes; 1996: 29).

<sup>9</sup> Sendo que as políticas e estratégias das escolas influenciam a construção das identidades juvenis, pois “*contribuem para a produção de ambientes de exclusão e resistência, com consequências na polarização das identidades juvenis e na reprodução das desigualdades sociais. Em diversos outros, promovem ambientes de integração e envolvimento, geradores de fenómenos de valorização e hibridização identitárias, loci de oportunidades para atenuar desigualdades e constrangimentos.*” (Abrantes; 2003b: 113).

sobreinvestimento nas práticas interativas de sociabilidade (sem que isto signifique vínculos de *qualidade*, pois não evita casos de isolamento). Há então, uma valorização da vertente relacional na escola, que segundo Lewy (1986) é dos motivos principais para se desenvolverem atitudes positivas face à escola, em detrimento dos “*motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares.*” (Cit. por Estrela; 1992: 49). Verifica-se assim, uma atitude de demarcação e indiferença face ao projeto escolar e, por sua vez, a transformação da escola como um território de passagem, desenvolvendo-se uma atitude utilitarista perante a escola, uma *adesão distanciada* face à cultura escolar, nas palavras de Abrantes (2003a), em que a partir de uma relação flexível e ambígua, permite-lhes resistir e infringir regras, e noutra situações, participar com entusiasmo. Atribuem assim, uma importância à escola tendo em vista a vida profissional, não lhe atribuindo “*um sentido intrínseco, um interesse por si próprio*” (Abrantes; 2003b: 99), mas antes um sentido projetivo. A atitude distanciada e desinteressada origina segundo Dubet e Duru-Bellat, “*espirais de desinvestimento progressivo*” (Cit. por Abrantes; 2003a: 37), e sentimentos da escola como obrigação, desenvolvendo-se atitudes instrumentalistas perante a escola. Trata-se de trabalhar só para a nota, da construção de uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro, um dos efeitos perversos do exercício intensivo do ofício do aluno como Perrenoud (1995) sustenta. Abrantes (2003a) acrescenta que esta apropriação instrumental da escola é motivada quer pelo próprio sistema de ensino, quer pelos pais, e caracterizada por um *escapismo individual*, em detrimento de movimentos coletivos, o que leva Lopes (1996) a duvidar da aplicabilidade das teses de Bourdieu e Passeron na atualidade, pois “*Nas escolas de hoje, os agentes perderam a crença colectiva no jogo (illusio) porque, pura e simplesmente, nada de substancial investem nesse campo, para além da possibilidade de obtenção de um diploma que escapa, como vimos, aos tradicionais mecanismos de selecção.*” (Lopes; 1996: 181).

Associado à lógica de ofício de aluno que acima de tudo, visa a sua preparação para a vida futura, Perrenoud (1995) acredita que exista uma relação utilitarista com o saber, acentuada “*(...) por um lado, a desvalorização dos diplomas, e, por outro lado, a entrada diferida no mercado de trabalho.*” (Perrenoud; 1995: 81). Trata-se assim, de permanecer na escola para não ficar na situação de desempregado ou de forma a fugir a um emprego subalterno, o que acaba por desvalorizar também o sentido dos saberes. Falta de sentido que se generaliza às formas de escolarização de massas – “*(...) estáticas, impessoais, burocráticas, formais, hierárquicas – fazem com que os alunos se desinteressem pelos saberes e mantenham com a escola uma relação utilitarista de salvar as aparências, sem fazerem grandes investimentos.*” (Cit. por Abrantes; 2003a: 38). Na análise que Abrantes (2003a) faz da tese de Perrenoud (1995), a escola, desta forma, não consegue dar um sentido à cultura que visa transmitir, pois o trabalho

escolar é antes de mais imposto, fragmentado e repetitivo, o que entre outros fatores, leva a que os sentimentos de apatia e resistência se propaguem por todos os grupos sociais.

No entanto, apesar de se falar frequentemente em sentido ou ausência de sentido da escola, as disposições não se podem resumir em atitudes de *conformismo* ou *resistência*, pois na verdade registam-se várias formas de os jovens viverem a escola, consoante a sua origem social e pressões ou descrenças familiares, as redes de sociabilidade em que se envolvem, a própria organização escolar, mas também influências externas, como o contexto de massificação escolar e a própria conceção de um mercado de trabalho sobrelotado e cada vez mais competitivo, que multiplicam para Abrantes (2003a) a adesão distanciada numa pluralidade de práticas, disposições e identidades. É nesta lógica, que a recente corrente francesa da Sociologia da Educação se dedicou ao estudo das experiências escolares, que parte das diversas representações dos alunos face à escola e as suas implicações na construção das estratégias que estes desenvolvem e na própria estruturação da realidade escolar. Para Dubet (1991) a experiência escolar, trata-se então, do lado “subjético” do sistema escolar, “*la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, «pour eux», les articulations.*” (Dubet; 1991 : 26), e é constituída por dimensões como o projeto de vida futuro dos estudantes, a experiência educativa, como os conhecimentos adquiridos e as relações pedagógicas, e ainda a estratégia, no sentido em que também para Dubet e Martucelli (1996) “*a socialização escolar é marcada não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela construção de identidades e estratégias (a subjectivação), que podem ir do hiperconformismo ao instrumentalismo cínico, dominadas pelos princípios da integração e distinção*” (Abrantes; 2003a: 35). Assim, confirmando uma pluralidade de disposições e estratégias face à escola, Dubet (1991) cria uma tipologia de alunos dos *lycées* que analisa: os “*vrais lycéens*” oriundos de classes qualificadas, que se identificam com a escola, construindo projetos ambiciosos e vivendo num universo de competição; os “*bons lycéens*” que ambicionam a obtenção de um diploma com o objetivo de se autonomizarem da família proveniente, registando uma certa distância face à cultura escolar; os “*nouveaux lycéens*”, provenientes de famílias com baixas qualificações, que procuram a mobilidade ascendente mas com projetos irrealistas; e os “*futurs ouvriers*” descendentes das classes populares, que resistem e estranham a escola enquanto meio social distante do seu, e vivem entre três eixos principais, o fracasso, a vida estudantil, marcada pela indisciplina e o emprego.

## **2.2. Indisciplina e conflito**

Para compreender a indisciplina não podemos descartar a conceção relacional da escola, onde convivem atores em estreita ligação com o meio exterior (Amado; 2000: 8), e como tal, a

escola enquanto “*espaço social frágil e explosivo, palco de dinâmicas antagônicas e conflitos permanentes*” (Abrantes; 2003a: 124). Por outro lado, se como vimos até aqui, os estudantes constroem e atribuem sentidos à escola, eles são dotados de uma certa autonomia que lhes permite, segundo Apple (1985), transformarem, resistirem e rejeitarem as normas e valores dominantes na escola (Cit. por Abrantes; 2003a: 16), originando, por vezes, aquilo que Willis (1977) designou por “*contra-cultura*”, ou seja, a “*cultura de resistência*”, em que o grupo de amigos é a unidade básica e a indisciplina é valorizada (Cit. por Abrantes; 2003a: 17). E isto acontece porque, muitas das vezes, os “*comportamentos indisciplinados têm como objetivos a satisfação das necessidades de pertença a um grupo e de reconhecimento por parte desse grupo.*” (Carita; Fernandes; 1999: 10). No entanto, Quaresma (s/d) vem acrescentar que estas práticas de resistência não são “*expressões de uma luta consciente por uma nova ordem escolar mas antes formas de resistência “erráticas e desorganizadas” (...), desestruturadas e desideologizadas (...) resultantes de um sentimento de mal-estar provocado pelo processo de imposição de uma cultura escolar prescritiva.*” (Cit. por Abrantes; 2010: 170). É desta forma que a discussão teórica neste trabalho sobre a indisciplina surge como pertinente, por se tratar de uma das formas de *reagir* à escola, afigurando os sentidos negativos que lhe é atribuída ou a falta de sentido, como vimos em Perrenoud (1995).

A propósito da indisciplina na escola “*Os alunos produzem culturas juvenis em regra não aproveitadas ou potenciadas pela escola. Vêm para o sistema de ensino a partir de agregados familiares muito diversos, às vezes desorganizados ou inexistentes, com várias origens sociais e experiências culturais. Vivem em localidades sem espaços para eles, em casas umas vezes boas outras más, mas onde raramente encontram alguém. A escola é para eles um local obrigatório, mas com sentido nem sempre compreensível.*” (Sampaio; 1997: 3). Este excerto de Sampaio (1997) ilustra a forma como a indisciplina na escola não pode deixar de ser interpretada à luz de uma visão articulada com o meio envolvente, isto é, o contexto social e familiar dos seus protagonistas, assim como com a própria organização escolar, aquilo que são os seus valores e o que é por a escola valorizado ou não. Por outro lado, relaciona-se com a falta de sentido atribuída por vários alunos a esta instituição. A indisciplina tem sido associada precisamente, à desmotivação, desinteresse e falta de sentido encontrado no projeto escolar. Estudos como os de Dubet e Duru-Bellat (2000) sustentam que nos *colèges* emerge um universo estudantil caracterizado pelos seus próprios códigos, linguagens, valores e hierarquias que contrariam as lógicas escolares, em que “*o conformismo estudantil dá lugar à desmotivação e ao desinteresse pelos estudos, conduzindo a atitudes que oscilam entre a violência e a apatia.*” (Cit. por Abrantes; 2003a: 36). É também dentro desta ótica, que Lopes (1996) concluiu que a recusa da escola-obrigação e a falta de gosto pelo espaço escolar geram atitudes de “*resistência*”

ao modelo letivo e pedagógico dominante que “(...) atingem o seu auge nas práticas de indisciplina, de fuga” (Lopes; 1996: 120), imediata do espaço escolar ou atitudes de desinteresse e apatia nas aulas e fora delas. Assim, de acordo com Quaresma (s/d), “O acesso à escolarização de jovens cujas disposições não lhes permitem encontrar sentido no projecto escolar vem agudizar o problema da irreducibilidade a uma ordem disciplinar até então naturalizada” (Cit. por Abrantes; 2010: 159) pois, por não encontrarem sentido constroem, segundo Dubet (2005), “a sua dignidade na oposição à normatividade.” (Quaresma; Abrantes; Lopes; 2012: 32). Parece-nos também importante ter em conta na análise da indisciplina a desmotivação provocada pelas alterações no mercado de trabalho que caracterizam as sociedades atuais, como a precariedade e instabilidade laboral, bem como os elevados níveis de desemprego, nomeadamente jovem e qualificado, “Os pais dizem que é importante estudarem para «serem alguém», eles vêem muitos licenciados no desemprego e colegas a abandonarem a escola e a dizerem que estão lá a perder tempo.” (Sampaio; 1997: 3).

Definida por Amado (1998) como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Cit. por Amado; 2000: 6), a indisciplina está relacionada segundo este autor, com conflitos de poder entre os intervenientes, e ainda com uma dimensão simbólica constituída por expectativas recíprocas entre professor e aluno(s), podendo-se manifestar em três níveis, os «desvios às regras da produção», que perturbam o “bom funcionamento” da aula; os «conflitos interpares»; e também os «conflitos da relação professor-aluno» (Amado; 2000: 7).

De acordo com Estrela (1992) a inadequação dos fins propostos na turma ou a falta de motivação para os atingir podem desencadear situações de frustração e descontentamento, expressando-se em agressividade, um mal-estar que se pode verter contra ou colegas ou professores. Por outro lado, a análise da indisciplina na perspetiva desta autora, está relacionada com as condicionantes da relação pedagógica, isto é, “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela; 1992: 36), que em sentido restrito, o nível de análise que a autora adota, significa as relações entre professor-aluno e aluno-aluno. A indisciplina é então, indissociável da relação assimétrica e conflitual da ação pedagógica, em que “o poder e a normatividade do professor se manifestam sobretudo no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicações da aula” (Estrela; 1992: 73), desenvolvendo representações e expectativas recíprocas, gerando, muitas vezes, equívocos de ordem pedagógica com os quais os alunos não pactuam. Assim, também a

indisciplina emerge da própria distância entre a cultura de origem dos alunos e a cultura da escola, que se traduz na dificuldade de compreensão dos códigos linguísticos, falta de sentido e resistência face à escola, situação que por vezes os professores não têm em conta. Logo, o contexto organizacional da escola pode também despoletar a indisciplina, como o comportamento distante do professor ou existência de turmas com um número elevado de alunos (Estrela; 1992). Mas também, os níveis elevados de insucesso escolar existentes, pois o insucesso, indisciplina e abandono tendem a ser cumulativos (Abrantes; 2003). Sintetizando, se a indisciplina está intimamente relacionada como vimos com a desmotivação, desinteresse e falta de sentido atribuída ao projeto escolar, e com a desigualdade e conflitualidade que caracterizam a relação pedagógica entre professores e alunos, torna-se importante, acima de tudo, trabalhar na questão da construção do sentido do trabalho escolar, reformulando os padrões tradicionais que estão na base da relação pedagógica, de forma a que a ida à escola e a participação nas aulas sejam aliciantes, e motivadoras, e tendo em conta sobretudo a multiplicidade de disposições e atitudes que os alunos desenvolvem face à escola. Para tal, guiámo-nos pela abordagem de Perrenoud (1995) quando o autor explica que o sentido depende da relação intelectual e afetiva entre o aprendiz e o professor, construído, como vimos anteriormente, a partir do diálogo, “(...) *pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar.*” (Perrenoud; 1995: 194), pois a negociação permite respeitar os ritmos de trabalho, no sentido em que as possibilidades serão maiores de “(...) *interessarmos aqueles alunos que oscilam entre a adesão e a oposição, a implicação ou a indiferença.*” (idem; ibidem: 195), criando um novo compromisso na base do diálogo e troca de opiniões, e de uma cultura comum que respeite as heranças sociais e culturais desiguais, a partir do reconhecimento das diferenças dos alunos sociais mas também cognitivas, e das suas representações. Na mesma perspetiva, Sampaio (1997) acrescenta “*A única forma de enriquecimento é abrir a escola às novas culturas, integrar os saberes novos nos conhecimentos clássicos, estabelecer pontes de diálogo permanentes com os alunos, num sistema pedagógico tão organizado quanto possível.*” (Sampaio; 1997: 13). Para além de contribuímos para a construção de sentido positivo face à escola, estaríamos, ao mesmo tempo, a prevenir a indisciplina associada à desmotivação.

## **Capítulo III – E depois da escola?**

### **3.1. Projetos de futuro e aspirações profissionais**

A escola tornou-se o espaço de referência onde se constroem ambições individuais, elaboram projetos profissionais e constroem *sentidos de vida* (Abrantes; 2003a: 8). Assim, as escolhas que se fazem nesta instituição podem traduzir segmentos imprescindíveis na

elaboração dos projetos de futuro dos jovens estudantes. Portanto, trata-se de uma «instituição de passagem», de acordo com Costa, Machado e Almeida (1990), que permite uma redistribuição potencial de futuros virtuais. A par disso é, na família, segundo estes autores, que se constroem as disposições, as estratégias e orientações de vida, com base na partilha de determinados recursos. Isto explica os diferentes caminhos projetados e traçados pelos jovens estudantes consoante as suas origens sociais, como a escolha do curso na passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade ou a ida para a faculdade e a escolha do curso superior, o que contribui para que haja uma tendência para a reprodução das posições e desigualdades sociais, pois “*As classes e fracções de classe com maiores recursos continuam a ter muito mais hipóteses de colocar filhos na universidade*” (Costa; Machado; Almeida; 1990: 195). Mas estes autores acrescentam as redes de sociabilidade que os jovens vão desenvolvendo entre eles no contexto académico, como sendo também elas potenciadoras de alterações nos sistemas de disposições e como tal, de trajetos pessoais, e comportamentos: “*Sociabilidade é socialização e contágio.*” (idem, ibidem: 200), podendo prenunciar dimensões das suas trajetórias futuras.

Mateus (2002) recorre a Giddens (1994) que propõe a noção de *colonização do futuro*, para ilustrar o modo como atualmente vivemos num período em que os projetos de vida construídos se destacam e têm uma importância efetiva nas nossas trajetórias individuais, no sentido em que estas se vão concretizando, precisamente a partir dos nossos planos e projetos para o futuro. Estes projetos são na perspetiva da autora, idealizados tendo por base, por um lado, um plano individual, pois deriva de avaliações individuais que se fazem, de seleções de necessidades e estratégias, e por outro, um plano social, porque implica a existência de um “*campo de possibilidades*” (Mateus; 2002: 118-119) que significa que estes são construídos por referência a um conjunto de constrangimentos sociais e culturais. E, numa perspetiva idêntica à de Costa, Machado e Almeida (1990), é nesta lógica que as escolhas que os jovens fazem na escola e que vão construindo os seus projetos de futuro, passam por um campo de possibilidades, que neste caso estão relacionados com a família (origem social), a partir dos recursos que possuem e da partilha de determinadas referências, as sociabilidades e a escola. Assim, as suas aspirações socioprofissionais sustentam-se também no modo como os jovens vivem o projeto escolar, ou seja, as suas experiências escolares, que Mateus (2002) reconhece como, a trajetória, o processo de orientação e as sociabilidades escolares. Duru-Bellat e Van Zanten (1992) acrescentam que a existência de projetos surge como exigência da adolescência e da juventude, sendo que as suas perspetivas variam em parte, consoante as expectativas das famílias ou da opinião dos professores. Elas devem integrar as limitações do sistema escolar e do mercado de emprego. (Cit. por Silva; 1999: 59).

Por outro lado, se, de acordo com Perrenoud (1995), tal como analisamos anteriormente, os alunos têm uma relação estratégica com a escola, logo à partida porque os diplomas obtidos convertem-se em vantagens, como o acesso a determinada condição social, e se o autor é o próprio a reconhecer a desvalorização dos diplomas e a entrada diferida no mercado de trabalho, fenómenos que agravam a relação utilitária com o saber, ao mesmo tempo que desvalorizam o sentido dos saberes escolares, estes aspetos condicionam a construção de projetos de futuro pautados por uma visão sobre a escola enquanto passaporte para o emprego, enquanto o reconhecimento da escola como fonte de enriquecimento pessoal é deixado para segundo plano. Por outro lado, a falta de sentido face ao projeto escolar, a apatia e indiferença revelam também dificuldades em estruturar projetos de futuro, levando os estudantes a investirem pouco na escola. Abrantes (2010) defende mesmo que os percursos de escolarização, que se manifestam em relações positivas ou negativas com o saber, moldam as projeções para o futuro, quer em termos profissionais ou de formação. Assim, nos casos em que se criam relações positivas estas provocam o desenvolvimento de configurações identitárias marcadas pela “(...) *assunção de um percurso de transição para o mundo do trabalho profundamente comprometido com o valor da formação contínua e com o saber-saber e o saber-fazer desenvolvidos na escola (...)*” (Abrantes; 2010 : 123), enquanto que em contextos em que se desenvolvem relações negativas as configurações identitárias desenvolvem-se com “(...) *posicionamentos de ruptura em que o papel da aprendizagem formal é desvalorizado por contraste com o valor atribuído às aprendizagens da vida e aos exemplos experienciados ou observados no contexto familiar ou comunitário.*” (idem; ibidem: 123). De outra perspetiva, enquanto uns sacrificam o presente em nome do futuro, outros colocam-nos num plano utópico, revelando dificuldades em compreender o próprio ensino secundário e o superior e a sua relação com o mercado de trabalho, contextos em que o futuro se vê engolido pelo presente (Quaresma; Abrantes e Lopes; 2012) pelas privações com que à partida se confrontam. Podemos dizer que os projetos de futuro dos jovens são também confrontados com as desigualdades sociais de partida, interessando assinalar a sua heterogeneidade.

### **3.2. Complexificação dos itinerários de transição escola-trabalho**

De facto, desde que a escola é reconhecida enquanto lugar de passagem e de carácter obrigatório onde se desenvolvem competências técnicas e sociais que possam ser mobilizadas no mercado de trabalho, as famílias de contextos sociais mais desfavorecidos começaram a ver nesta instituição um lugar de ascensão social, apostando na escolarização dos seus filhos, e fomentando expectativas e aspirações socioprofissionais mais elevadas, no sentido em que, de acordo com Madureira Pinto (1988), “*a extensão da escolarização tende a subir a fasquia dos*



*projectos ou trajectos profissionais tidos como plausíveis.*” (Cit. por Silva; 1999: 30). No entanto, na atualidade esta questão não nos parece que possa ser interpretada de forma tão linear, precisamente, pelas transformações que ocorreram desde os anos noventa do século passado que condicionam a construção de projetos de futuro, e que, embora, possivelmente, com expressões diferentes, é uma situação que se vai generalizando a todas as camadas sociais, tal como concluiu Pais (1991) *“Os jovens detentores de maior capital escolar não deixam também de ser afectados pelas dificuldades de inserção profissional, embora beneficiem de modos de inserção comparativamente mais privilegiados.”* (Pais; 1991: 985).

Muitos dos jovens das gerações anteriores já integravam o mercado de trabalho antes mesmo de atingirem a idade adulta; a inserção profissional realizava-se em sequência do término dos estudos, depois seguia-se o casamento e a saída de casa dos pais, sendo que o nascimento dos filhos seria um fenómeno consecutivo. Hoje em dia, perante um conjunto de alterações económicas, sociais e culturais os estilos de vida alteraram-se e a transição para a vida adulta complexificou-se, tornando-se *desritualizada* e fragmentada, levando alguns autores a falar de uma *“descontinuidade intergeracional”* (Pais; 1991) manifesta *“(…) por exemplo, na tendência verificada, entre alguns jovens, de permanecerem em casa dos pais depois de já terem abandonado a escola e antes de haverem conseguido um emprego estável; ou na aceitação, por parte dos pais, de o jovem coabitar com a sua «mulher» (mesmo antes do casamento) em casa dos pais.”* (Pais; 1991: 986).

Vivemos num novo contexto em que virgulam as *“(…) as mutações tecnológicas, a mundialização da economia, a expansão do liberalismo económico, o desemprego “estrutural”, a revolução dos sistemas de informação e de comunicação, a imprevisibilidade e a mudança contínuas, (que) afecta profundamente os modos de ser jovem e de arquitectar projectos de vida”* (Azevedo; 2000: 391). Azevedo (2000) acredita mesmo que existe na sociedade portuguesa uma diferença ao nível da construção de projetos de vida entre os grupos juvenis que os começaram a construir durante os “trinta gloriosos” (1945-1975) e os jovens da atualidade, sendo que enquanto os primeiros projetaram o seu percurso de vida em contextos de segurança e de promessa, os segundos projetam-no tendo por base um contexto que o encaram com turbulência e imprevisibilidade, percursos que o autor tem classificado em “voos de borboleta”, *“(…) aparentemente sem qualquer referência estável a que se possam agarrar”* (idem; ibidem: 391). Acrescenta ainda que o modo como os jovens hoje em dia estão na escola, assim como as expectativas que criam sobre ela e sobre eles próprios são aspetos influenciados por fatores como a ameaça do desemprego juvenil, a fragmentação e individualização das trajetórias de vida e profissionais, a expressão do consumismo como um modo de vida, para

além da já referida imprevisibilidade associada ao mercado de trabalho. São os designados “*itinerários de transição*” (Azevedo; Fonseca; 2010: 58), que abarcam os aspetos supramencionados e que multiplicam os estatutos existentes desde a saída do sistema de educação até uma posição estável no mercado de trabalho.

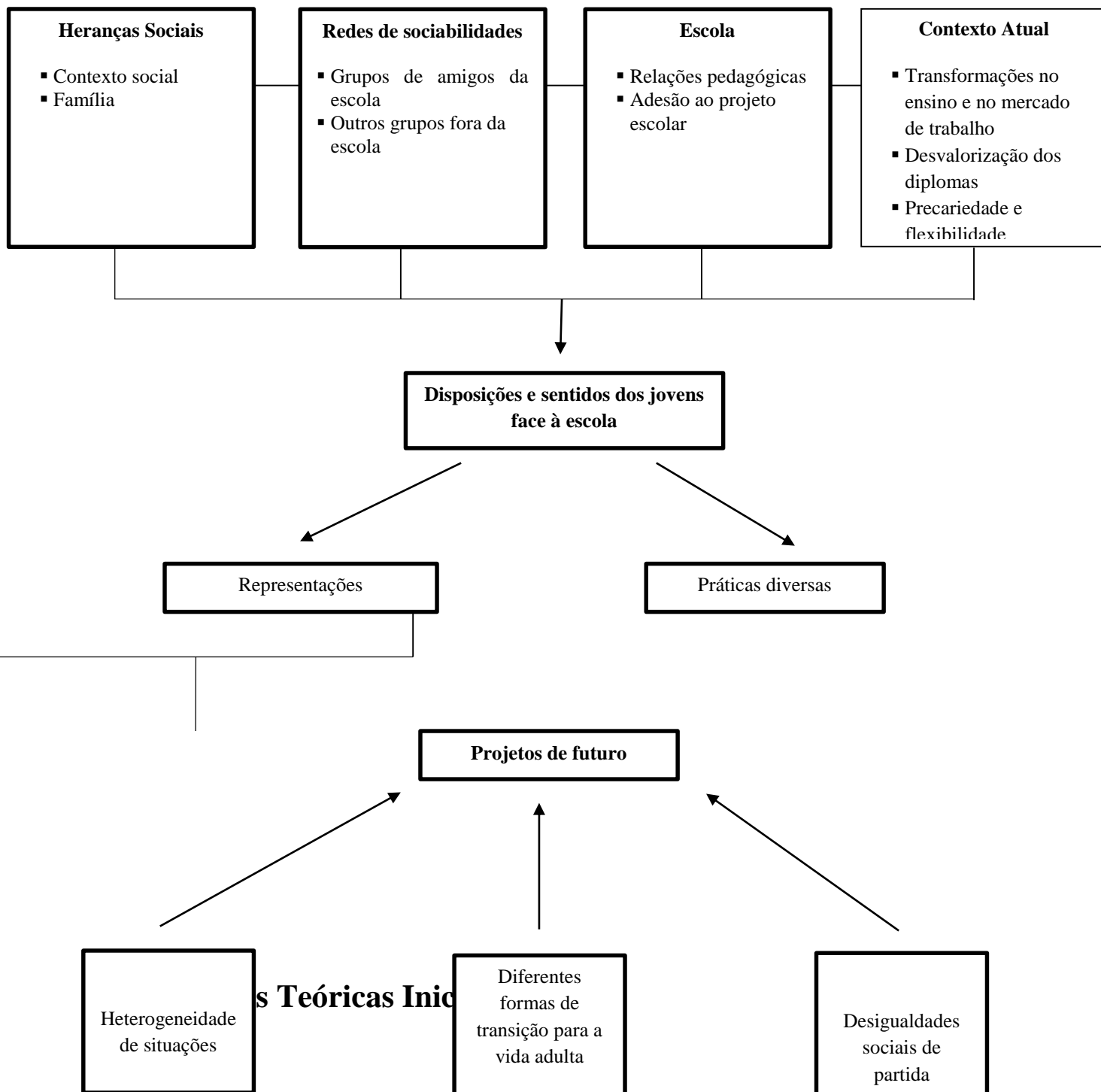
Tendo já anteriormente chegado à conclusão de que “*Os itinerários de passagem para a vida activa são cada vez mais marcados por períodos de desemprego, emprego intermitente e inactividade.*” (Pais; 1991: 985), Pais (2005) enfatiza a sua tese e volta a sustentar a dificuldade dos jovens em estruturar projetos de vida, no atual contexto pós-moderno. Na sua análise, a globalização da economia trouxe uma maior volatilidade ao mercado de trabalho, tornando-se cada vez mais precário e flexível. A isto juntam-se as crescentes taxas de desemprego academicamente qualificado, que geram sentimentos de frustração nos jovens pois não desfrutam do *status* sócio-laboral que os seus diplomas lhes trazem, destruindo os projetos idealizados e encaminhando-os para formas alternativas de trabalho (precário), que envolvem *ganchos, tachos ou biscates*, como o próprio título da obra deste autor indica. Jovens que se regem pela transitoriedade e aleatoriedade vividas no mercado de trabalho, levando o autor a crer na tendência de “*zapping labour*”. É a “*geração iô-iô*” que, e em consonância com a metáfora “voos de borboleta” (Azevedo; 2000), prevalece o princípio da reversibilidade, quer na esfera estudantil e laboral, como na familiar, vivendo sob constantes instabilidades e tensões entre o presente e o futuro, revelando trajetórias alongadas, adiadas e frustradas, onde os projetos não coincidem com os trajetos de vida. É assim, questionável falar-se de uma efetiva transição para a vida adulta, pois o que se verifica é antes um prolongamento da condição juvenil, marcado por percursos escolares mais longos, tardia inserção na esfera profissional, ou ainda difícil acesso a casa própria.

### **Sintetizando...**

A reflexão teórica até aqui apresentada, baseada num conjunto de leituras por nós realizadas, procurou interpretar e expor como a realidade que neste trabalho procuramos estudar tem vindo a ser analisada por outros autores cujas investigações contribuíram para o desenvolvimento de diversas pistas de análise, particularmente, sobre os jovens e as suas relações com a escola, e que por sua vez contribuíram para o próprio desenvolvimento da Sociologia da Educação, a nível nacional e internacional. Serviu assim, sobretudo, como uma inspiração para abordarmos a realidade que pretendemos estudar, de modo a conhecê-la e compreendê-la melhor e de forma mais precisa. De seguida, apresentamos como podemos esquematizar os conceitos e relações entre conceitos que até aqui explorámos e que podem ser

ilustrados no seguinte esquema que constitui um potencial quadro explicativo de análise que procuramos desenvolver.

**Figura 1 – Quadro explicativo da análise implementada**



Na abordagem qualitativa não se procura desenhar hipóteses teóricas vigorosas, passíveis de serem corroboradas ou infirmadas ao serem confrontadas com os dados recolhidos, com base numa relação de causa-efeito, tal como se verifica em estudos quantitativos, realizados em contextos de prova da teoria. Em investigações cuja estratégia teórico-metodológica é semelhante à qual nos orientamos, procura-se antes o desenvolvimento da teoria, construindo categorias de análise a partir da informação que se vai recolhendo no trabalho de terreno, num constante vai e vem entre teoria e empiria, tendo em conta situarmo-nos num plano em que a previsibilidade dos dados recolhidos nem sempre é fácil, uma vez que trabalhamos com interioridades e particularidades. No entanto, parece-nos importante enunciar de seguida, algumas preposições de interpretação, que se constituem como possíveis aspetos que possamos encontrar no trabalho de terreno e que explicam o quadro explicativo apresentado.

A construção de disposições (Lahire; 2001; 2002; 2004; in Lopes; 2012) e sentidos (Abrantes; 2003) face à escola por parte dos jovens podem ser condicionados pelas suas heranças sociais que atuam sobre a construção dos destinos escolares (Silva; 1999), em que noção de *habitus de classe* (Bourdieu; 1997; in Sebastião; s/d), influenciado pela posição social que os indivíduos ocupam na estrutura social, ajuda a explicar o papel de reprodução cultural que se verifica na escola ao acionar diferentes estratégias em relação a esta instituição, consoante a classe social em que se insere. Assim, o meio social e familiar de origem influencia na construção de diferentes relações com a escola, sendo a própria socialização familiar a moldar as diferentes disposições e desempenhos escolares a partir da transmissão dos conhecimentos (Quaresma, Abrantes, Lopes; 2012; Abrantes; 2003b). O papel dos pais, determinado pela sua posição social cria diferentes «filhos-alunos», construindo a própria personalidade social do aluno (Almeida; 2005), concluindo-se que as famílias são então, atores das escolas (Diogo; 2010).

Vimos ainda que a análise da condição social juvenil está fortemente associada ao processo de escolarização, levando alguns autores a equacionar o estatuto de ofício do aluno (Perrenoud; 1995), tendo em conta que é neste lugar que os jovens passam grande parte do seu quotidiano. É também na escola que se constroem as identidades juvenis (Abrantes; 2003a), cuja educação escolar contribui para a construção desta nova categoria social, a juventude (Bourdieu; 1980; in Silva; 1999). No entanto, a sua passagem pela escola e as dinâmicas que daí decorrem, podem também influenciar as suas disposições face à escola. As relações pedagógicas baseadas numa interação seletiva (Gomes; 1987) são disso exemplo, ao influenciar os trajetos dos alunos, geralmente criando fracas expectativas face aos jovens provenientes de contextos sociais desfavorecidos, bem como a “fabricação de turmas” (Abrantes; 2003a), ações que levam

alguns autores a considerar a sua capacidade de transformar diferenças sociais entre as crianças em diferenças escolares (Benavente; 1976), ao mesmo tempo que a escola contribui também para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais de partida (Bourdieu; Passeron; 1982). Por outro lado, porque nem todos a vivem da mesma forma, os alunos fazem diferentes apropriações e usos da escola (Abrantes; 2003a), dando origem a diferentes formas de adesão face ao projeto escolar.

As redes de sociabilidades (Abrantes; 2003b) e os grupos de amigos (Gomes; 2010), condicionam também as disposições dos jovens face à escola, apoiando-se em determinados grupos de referência que podem ou não fazer parte da escola, mas que contribuem para além da sua construção identitária, para os modos de relação com a escola. Depois, o atual contexto marcado pelas transformações que se verificaram no sistema de ensino, bem como no mercado de trabalho, assistindo-se, por um lado à democratização e extensão da escolarização (Pinto; 1988), e por outro à desvalorização dos diplomas (Perrenoud; 1995; Azevedo; 2000), precariedade, flexibilidade do mercado de trabalho e desemprego juvenil (Azevedo; 2000; Pais; 2005; Azevedo, Fonseca; 2010), condicionam também as expectativas dos jovens.

Estes fatores em articulação influenciam nas disposições e sentidos atribuídos à escola traduzem-se em representações e práticas escolares diversas que podem ir, como vimos, desde atitudes distanciadas e desinvestimentos face aos espaços escolares (Lopes; 1996), para uns como uma imposição, uma violência, a que se resiste e para outros como um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projeto identitário (Abrantes; 2003), atitude utilitarista face à escola (Abrantes; 2003a; Perrenoud; 1995) e atitude distanciada (Abrantes; 2003a), conformismo ou resistência, como comportamentos indisciplinares resultado de desmotivação, desinteresse e falta de sentido encontrado no projeto escolar (Lopes; 1996; Quaresma; s/d; in Abrantes; 2010).

A construção de projetos de futuro por parte dos jovens encontra-se relacionada com os modos de relação com a escola, cujas relações positivas ou negativas com o saber moldam a construção destes projetos (Abrantes; 2010), que por sua vez são influenciados pelo conjunto de fatores que acima apresentamos. Ou seja, na idealização destes projetos está subjacente a influência do contexto familiar, pois é na família que se traçam diferentes projetos para o futuro com base na partilha de determinados recursos, o que por sua vez, contribui para que haja uma reprodução das desigualdades sociais de partida (Costa, Machado, Almeida; 1990; Mateus; 2002); das próprias dinâmicas escolares e redes de sociabilidades (Costa, Machado, Almeida; 1990; Mateus; 2002) e, não menos importante, o atual contexto vincado por profundas alterações no ensino e mercado de trabalho que afetam os modos de arquitetar projetos de vida

(Azevedo; 2000), complexificando as formas de transição para a vida adulta (Pais; 1993), onde proliferam percursos comparados a “voos de borboleta” (Azevedo; 2000), numa “geração iô-iô” (Pais; 2005) que vive num contexto de instabilidade entre o presente e o futuro, dando origem a uma heterogeneidade de situações pelas quais a condição juvenil pode atravessar.

## **Capítulo IV - Percursos metodológicos: a pesquisa de terreno**

Neste capítulo propomo-nos a apresentar e justificar a estratégia metodológica que esteve na base da nossa investigação, refletindo criticamente sobre o processo pelo qual a nossa pesquisa atravessa e que se alimenta de um conjunto de técnicas de recolha e tratamento da informação. Descrevemos também como se iniciou a nossa pesquisa de terreno bem como as condicionantes que foram surgindo durante o tempo em que decorreu a nossa investigação.

Começamos por escolher um contexto de pesquisa. Depois de várias indecisões, acabamos por escolher a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, localizada no atual agrupamento de freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, no Porto, sobretudo por se inserir num agrupamento de escolas TEIP, e, por outro lado, pelo facto de se tratar de um dos antigos liceus mais reconhecidos na cidade do Porto (antigo Liceu D.Manuel II), formando atuais médicos, advogados e até políticos. Aliando um facto ao outro, esta junção um tanto controversa, constituiu para nós uma curiosidade altamente interessante de escrutinar e tomar esta escola como palco de análise na nossa investigação, pois reunia à partida fatores reveladores de existência de uma realidade escolar diversa e multifacetada.

A entrada na escola foi facilitada pelo facto de já integrarmos um projeto de voluntariado nesta instituição, e como tal não tivemos de nos apresentar à escola como uma entidade totalmente desconhecida, o que minimizou logo à partida as possíveis dificuldades associadas se caso nos tratássemos de um sujeito estranho e externo à escola, evitando os tradicionais processos de negociação de entrada na escola que muitas vezes se revelam muito demorados, prejudicando os *timings* da investigação. Apesar disso, e de toda a acessibilidade e disponibilidade demonstradas desde o início pelos membros da direção da escola, nomeadamente, pela própria diretora, este projeto não dispensou de um pedido de autorização que foi enviado para a Direção Geral da Educação, ao qual a resposta chegou positiva. Por outro lado, o facto de já estarmos inseridos num projeto de voluntariado na escola permitiu-nos ir conhecendo a realidade escolar que se vivia naquele contexto e criar contactos com os alunos e alguns professores. Foi precisamente numa das primeiras reuniões de voluntariado organizada pela diretora da escola que ficamos a conhecer melhor as suas características e que despertaram o nosso interesse em estudarmos esta realidade escolar, sendo que uma das principais

particularidades que havia sido muito realçada pela diretora era a complexidade e diversidade do ponto de vida social que caracterizavam a população escolar deste agrupamento.

Iniciámos o nosso trabalho de campo em Novembro de 2014, e apesar de numa primeira fase estarmos mais próximo do corpo docente, pois foi com este grupo que criamos, necessariamente, os primeiros contactos dentro da escola, quer a partir de conversas informais, ou através de entrevistas exploratórias, procuramos porém, irmo-nos aproximando dos alunos, frequentando os espaços de convívio, como o recreio, a própria sala de convívio e os bancos de jardim frente à escola, onde muitos alunos passavam lá grande parte do seu tempo quando não havia aulas. Esta aproximação justifica-se pelo facto de não querermos tanto estar associadas ao corpo docente da escola, partindo do pressuposto de que persiste uma demarcação entre professores e alunos na base da formalidade e diferença que estrutura a realidade escolar, e portanto, pretendemos aproximar-nos dos alunos de forma a que a relação se tornasse menos formal, uma condição logo à partida garantida pelo facto de frequentarmos espaços que os professores, raramente, frequentam, no sentido de colocar os alunos mais à-vontade, passando mais tempo com eles, o que acabou por contribuir para que estes se sentissem encorajados a falar à nossa frente, sobre os habituais temas que costumam conversar. Apesar de desde o início nos termos apresentado com o estatuto de investigador, ou melhor, um estudante universitário que estava naquela escola a fazer uma pesquisa, conseguimos ir integrando sem que atitudes de estranheza ou resistência à nossa presença se manifestassem. Certo é que a experiência do ensino secundário não é assim tão distante para nós quanto isso, e possivelmente, o fator idade tenha influenciado, permitindo-nos criar relações informais com os alunos, com os quais temos alguma contiguidade etária. Pretendemos criar este tipo de relação pois entendemos que conseguíamos assim, alcançar os objetivos da nossa investigação, conseguindo captar aspetos que compõem o dia-a-dia destes alunos e que nos ajudam a perceber a forma como eles vivenciam a experiência escolar.

Nesta relação que se foi desenvolvendo não deixamos contudo de fazer um exercício constante de vigilância epistemológica, que podemos sintetizar na seguinte passagem: *“Se, por um lado, o investigador entre no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. (...) Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo.”* (Bogdan; Biklen; 1994: 113).

#### **4.1. A investigação qualitativa**

Ao fazermos um esboço dos percursos metodológicos de uma investigação, temos de ter em conta a natureza do nosso objeto de estudo, bem como os objetivos da nossa investigação. Uma vez que procuramos com este estudo conhecer a pluralidade de sentidos que os jovens atribuem à escola e interpretar as suas construções de projetos de futuro, o modelo qualitativo pareceu-nos ser o mais adequado no sentido em que nos permite conhecer esta realidade a partir das palavras dos próprios atores que a constroem e que nela participam, fornecendo-nos assim, explicações mais aprofundadas sobre os fenómenos em causa, que são altamente subjetivos. Esta estratégia centra-se assim, na subjetividade dos indivíduos e possibilita uma análise descritiva e compreensiva, tomando como objeto a “*ação-significado*” / “*meaning-in-action*” (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin; 1994: 39), que pressupõe uma variabilidade entre os comportamentos e os significados que os atores lhes atribuem na interação social. Tal significa que os comportamentos podem ter significados diferentes em termos sociais, tornando o contexto social palco de produção de sentido. Por sua vez, isto conduz-nos a uma diversidade de significados, representações, vivências e experiências, e interações sociais, fenómenos que não são, muitas vezes, quantificáveis. A investigação qualitativa encontra os seus fundamentos teóricos no Interacionismo Simbólico, a Escola de Chicago, na Etnometodologia e na Fenomenologia, pois são perspetivas que realçam a importância do “significado” e a forma como ele é construído e negociado pelos atores sociais na interação. Bogdan e Biklen (1994) descrevem a abordagem qualitativa no âmbito da investigação sobre a realidade escolar a partir de cinco principais características:

(1) neste tipo de investigação *a fonte direta dos dados é o ambiente natural*, cujo investigador é o instrumento principal, ou seja, o investigador passa grande parte do seu tempo nos locais de estudo, pois acredita que se o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se desenrola, “*(...) as acções podem ser melhor compreendidas quando são observados no seu ambiente habitual de ocorrência*” (Bogdan; Biklen; 1994: 48);

(2) a investigação qualitativa é *descritiva*, procurando analisar os dados em todas as suas dimensões, cuja apresentação dos mesmos contém citações que foram recolhidas na investigação, transcrições de entrevistas, notas do diário de campo, entre outros, no sentido em que se pretende a partir desta descrição captar todos os detalhes para a análise;

(3) na investigação qualitativa há um *maior interesse pelo processo* do que pelos resultados ou produtos, pois é no processo, isto é, no decorrer da investigação que presenciamos a interação diária e apreendemos, nomeadamente, as expectativas que vão sendo criadas por uns



atores sobre outros, como é o caso, das expectativas que os professores têm dos alunos, ou as expectativas que os alunos têm deles mesmos ou de outros, e que influenciam os seus comportamentos e trajetórias escolares;

(4) há uma tendência na investigação qualitativa em analisar os dados de forma *indutiva*, o que significa que não se procura com os dados confirmar ou infirmar hipóteses teóricas construídas previamente, mas elaborar um quadro teórico a partir da recolha de dados. É a teoria habitualmente designada por alguns manuais de metodologias de investigação de “*grounded theory*” ou “*teoria fundamentada*”;

(5) o *significado* tem uma importância vital na investigação qualitativa, na medida em que os investigadores se preocupam em captar a forma como pessoas diferentes dão sentido às suas vidas, tentando apreender o que Erickson (1986) designa por “*perspectivas participantes*” (Cit. por Bogdan; Biklen: 1994: 50), isto é, garantindo que são captadas as diversas perspectivas dos atores, diretamente implicados, sobre a realidade social.

Assim, de acordo com Psathas (1973), na abordagem qualitativa em educação os investigadores procuram questionar os sujeitos da investigação para compreender “*aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*” (Cit. por Bogdan; Biklen; 1994: 51).

É mediante a lógica apresentada por estes autores que pretendemos estudar os sentidos que os jovens estudantes atribuem à escola orientando a nossa investigação a partir de uma estratégia metodológica que invista na recolha de dados no ambiente natural em que ocorre a interação social entre estes atores e que, por sua vez, dá origem à construção dos significados que nós procuramos interpretar, ou seja, na própria escola; descrevendo a realidade em análise em todas as suas dimensões, recorrendo a excertos de entrevistas e notas de diário de campo, de forma a detalhar os fenómenos o mais fidedignamente possível e conforme o quadro concetual dos atores que nela participam; não descurando a importância do processo, em que a partir da nossa presença assídua na escola ambicionamos chegar aos fatores que estão na base da construção de sentido na escola, como as expectativas que são criadas entre os atores (professores, técnicos e alunos). Num plano metodológico em que se pretende seguir uma lógica, parcialmente, indutiva, caracterizada pelo constante vaivém entre as fases da investigação, nomeadamente, entre teoria e observação (empíria); e em que garantimos a apreensão das várias perspectivas dos atores que estão em causa no nosso estudo, e a forma como eles atribuem sentido às suas ações, experiências e vivências escolares. A preocupação em estudarmos os fenómenos em causa no seu ambiente natural e estabelecermos uma rotina de

observação justifica-se pelo facto de se tornar “(...) necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos - porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interacções, que os jovens constróem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção.” (Pais; 1993: 56).

## **4.2. Campo empírico**

A definição da nossa estratégia metodológica implicou a construção de um campo empírico construído por conveniência, em que seleccionámos os casos pela conveniência da presença das unidades populacionais com quem fomos trabalhando numa fase inicial da nossa pesquisa. Na pesquisa qualitativa faz então, mais sentido falar-se em sujeitos e não em amostra, assinalando-se uma tendência em se identificar locais ou pessoas propositadamente seleccionadas, as mais indicadas para nos ajudar a entender o problema em questão e as questões da pesquisa (Creswell; 2014: 189). Apresentamos agora como construímos o nosso campo empírico e quem são os sujeitos de que dele fazem parte.

A partir do contato com a diretora da escola e com os diretores de turma, queríamos chegar aos jovens estudantes com os perfis que pretendíamos, construindo, desta forma, um campo empírico de caráter intencional e propositado. É neste sentido que procurámos chegar a jovens que frequentassem o 9º e o 12º anos de escolaridade, por se tratarem, sobretudo, de momentos de transição, quer para dar continuidade à vida escolar, optando pelo área que pretendem seguir, quer pelo ingresso no ensino superior ou mesmo, no mercado de trabalho, e com isso, fases propícias à construção de projetos de futuro; jovens com trajetórias e rendimentos escolares diferentes, variados em termos de género e de origem social. Tendo em conta que a pesquisa qualitativa procura a diversidade, a partir da heterogeneidade de casos, sujeitos ou situações, investindo na análise de realidade múltiplas, pretendemos compreender se as suas disposições face à escola e a construção de projetos de futuro variavam consoante as características enunciadas que distinguem os alunos entre si, à partida. Por outro lado, a construção de um campo empírico assim, diferenciado, procurou obter uma análise mais holística dos aspetos subjacentes à construção dos sentidos da escola, das experiências e vivências escolares, e suas consequências na elaboração de projetos de futuro, uma abordagem ampla que a pesquisa qualitativa nos garante, revelando-se na capacidade de podermos trabalhar os fenómenos sociais na sua globalidade, abarcando as suas várias dimensões. Como a investigação qualitativa não pretende ser representativa, isto é, procurando generalizar os resultados da análise realizada a partir de um número significativo de casos, fizeram parte do

nosso campo empírico sete alunos, aos quais foram aplicadas as entrevistas<sup>10</sup>. Baseámo-nos assim, em relatos individuais e particulares, investindo no caráter singular de cada ação, o que não quer dizer que estes mesmos relatos não nos possam transportar para estruturas de comportamentos coletivos. Podemos pois, encontrar a partilha de experiências e vivências escolares, que, apesar de singulares, possam traduzir traços comuns. O nosso campo empírico é constituído também pelo pessoal docente e técnicos especializados da escola, nomeadamente, a diretora da escola, quatro diretores de turma, sendo dois do 9º ano e outros dois do 12º ano de escolaridade, um animador sociocultural e uma psicóloga, no sentido de cruzarmos perspetivas e percebermos como este grupo interpreta as diferentes formas como os alunos se relacionam com a escola, e como percecionam as suas experiências escolares, como iremos explicar já de seguida.

### **4.3. Técnicas a operacionalizar**

Definido o nosso campo empírico, passamos a apresentar as técnicas de recolha de informação que utilizámos. A pesquisa e análise documental foram técnicas que acionámos antes de nos deslocarmos para o terreno, no sentido de recolhermos o material necessário em suporte papel ou digital, que nos permitiu explorar este campo de análise, nomeadamente a pesquisa bibliográfica sobre esta temática, procurando conhecer o que tem vindo a ser produzido nacional e internacionalmente, sobre a relação dos alunos com a escola. Esta pesquisa possibilitou-nos a construção de um quadro teórico concreto que nos permitiu mobilizar conceitos associados ao nosso objeto de estudo. Recorremos também a outros materiais obtidos a partir de *sites*, como o próprio *site* da escola alvo do nosso estudo, de forma a conhecermos a realidade escolar em causa, as características e dimensão da escola, o público escolar, pessoal docente, o projeto educativo, entre outros aspetos que se tornaram pertinentes para nos integrarmos no terreno e começarmos a conhecer melhor a realidade que íamos observando.

A observação direta foi, assim, outra das técnicas de recolha de dados que acionámos, revelando-se importante quer numa fase exploratória, permitindo-nos descobrir e integrarmos no terreno e nas dinâmicas escolares que ali se viviam, como também ao longo de toda a investigação, pois sentimos que se tornou valiosa no sentido em que completava a informação que recolhíamos com as entrevistas, funcionando aqui como uma técnica complementar à entrevista. A partir de grelhas de observação previamente construídas, procurámos captar outras dimensões subjacentes aos sentidos que os jovens atribuem à escola, nomeadamente, a partir dos seus comportamentos, códigos linguísticos, práticas quotidianas e relações sociais

---

<sup>10</sup> Nós entrevistamos sete alunos, no entanto para a análise dos dados apenas contabilizamos seis, uma vez que uma das entrevistas era muito curta e não continha informação suficiente e pertinente.

estabelecidas na instituição escolar, em espaços frequentados pelos alunos, como o recreio, a sala de convívio e a entrada da escola, observações que se tornaram em muito reveladoras dos sentidos que os jovens atribuem à escola. Assim, ao longo desta investigação estivemos sempre acompanhadas por um diário de campo em que anotávamos os fenômenos e os comportamentos que íamos observando, e outros aspetos que pudessem estar relacionados com o tema do nosso trabalho, anotações que, por um lado, nos ajudaram a refletir sobre algumas pistas de trabalho, e que, por outro lado, permitiram-nos completar numa fase posterior, os relatos que captávamos com as entrevistas.

Já a entrevista, por ter a capacidade de apreender o sentido subjacente à vida social (Guerra; 2006: 51), foi a principal técnica utilizada por ser por nós considerada a que melhor se adapta ao nosso objeto de estudo, uma vez que procurámos conhecer os sentidos que os jovens atribuem à escola e como experienciam a sua passagem pela escola. A entrevista é assim, uma técnica “(...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan; Biklen; 1994: 134). Aplicámos a entrevista de carater exploratório à diretora da escola que, por se tratar de uma *testemunha privilegiada* (Quivy; Campenhoudt; 1992: 69), e tendo um bom conhecimento da realidade escolar que pretendemos estudar, ajudou-nos a completar algumas pistas de trabalho que as leituras nos sugeriram, com o intuito de conhecer os traços gerais da realidade que se vive na escola em causa, assim como aspetos associados à relação dos seus alunos com a escola, como as disposições, as trajetórias escolares, as questões associadas à indisciplina, e outros ainda como as suas aspirações e construção de projetos de futuro. Este tipo de variante das entrevistas tem como função na investigação “(...) revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, (...)” (idem; ibidem: 67).

Ao nosso público-alvo principal, os jovens estudantes, aplicámos entrevistas semiestruturadas, a três alunos do 9º ano<sup>11</sup> e outros quatro alunos do 12º ano de escolaridade<sup>12</sup>. Entrevista semiestruturada/semidiretiva “(...) no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.” (idem; ibidem: 194), cujo guião é constituído por um conjunto de questões relativamente abertas, não sendo obrigatoriamente necessário seguir a ordem das questões, e “Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier.” (idem; ibidem: 194). Pensamos merecidamente em aplicar aos jovens

---

<sup>11</sup> Ver a este propósito Anexo 1 - Guião de entrevista aos alunos do 9º ano

<sup>12</sup> Ver a este propósito Anexo 2 - Guião de entrevista aos alunos do 12º ano

entrevistas abertas/não estruturadas no sentido de permitirmos ao aluno falar abertamente “(...) sobre uma área de interesse e, em seguida, explorá-la mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou.” (Bogdan; Biklen; 1994: 135), uma vez que procurámos atribuir aos alunos um papel-chave na nossa investigação em que a partir das suas próprias palavras conseguíssemos perceber as suas perceções sobre a realidade e aquilo que consideram importante, pela própria maneira de negociar a realidade em que está inserido. No entanto, também nos apercebemos, depois de já estarmos inseridas no terreno e depois de conviver com os alunos que nem todos, podemos mesmo dizer que a maioria deles, não possuíam largas capacidades de comunicar e de verbalizar, recorrendo a códigos linguísticos curtos e pouco elaborados. Tendo em conta que as próprias características do entrevistado influenciam na diretividade das entrevistas (idem; ibidem; 52), nomeadamente, a sua facilidade ou não para verbalizar, preferimos então, seguir para as entrevistas com guiões semiestruturados, pois poderíamos assim, “(...) reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy; Campenhoudt; 1992: 194). Esta opção, se por um lado, fez com que não nos tínhamos apercebido da forma como os alunos estruturam os temas em questão, por outro lado, permitiu-nos fazer algumas comparações, pois garantimos que todos os entrevistados respondessem, com maior ou menor flexibilidade, às questões que tínhamos preparadas. Com estas entrevistas procuramos sobretudo, captar a diversidade de sentidos que os alunos atribuem à escola e como estruturam os seus projetos de futuro. Nesta etapa, não podemos deixar de referir a dificuldade sentida em realizar algumas das entrevistas aos alunos, pois, e apesar das datas para as entrevistas terem sido agendadas e negociadas entre nós, o diretor de turma em questão e os alunos, alguns dos alunos não compareciam às mesmas o que acabou por alterar os *timings* da investigação, surgindo a necessidade de se combinarem novas datas.

Foi de nosso intuito, igualmente, perceber o outro lado da moeda, ou seja, compreender o fenómeno na perspetiva do pessoal docente da escola. É neste sentido que, aplicámos também, a entrevista semiestruturada a quatro diretores de turma<sup>13</sup> (dois do 9º ano e dois do 12º ano), que tenham a seu cargo turmas constituídas preferencialmente por trajetórias escolares diversas, e ainda ao animador sociocultural<sup>14</sup> (o técnico responsável pelo Gabinete de Mediação de Conflitos), e a uma das psicólogas da escola<sup>15</sup>. Por outro lado, ao entrevistarmos os dois lados pretendemos também alcançar um confronto entre os sentidos atribuídos à escola por parte dos

---

<sup>13</sup> Ver a este propósito Anexo 4 – Guião de entrevista aos Diretores de Turma (9º e 12º ano)

<sup>14</sup> Ver a este propósito Anexo 5 – Guião de entrevista ao Animador Sociocultural

<sup>15</sup> Ver a este propósito Anexo 6 – Guião de entrevista à Psicóloga

alunos com aqueles que são os objetivos da escola, quer documentados (*site*) ou transmitidos em entrevistas ao pessoal docente e técnicos da escola.

Posteriormente, as entrevistas realizadas estiveram sujeitas a uma análise de conteúdo, que nos permitiu construir categorias de análise, sintetizando as temáticas principais decorrentes das entrevistas. A análise de conteúdo traduz-se num “(...) *confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência.*” (Guerra; 2006: 62). Neste sentido, analisámos a informação recolhida a partir das entrevistas à luz do nosso quadro teórico, recorrendo sobretudo, a uma análise vertical que nos permitiu interpretar os relatos dos indivíduos entrevistados, apresentado excertos desses mesmos relatos e sintetizando a informação neles contida (dimensão descritiva), ao mesmo tempo que articulávamos essa informação com o esquema de conceitos que construímos no modelo de análise (dimensão interpretativa), contribuindo para o próprio desenvolvimento do quadro teórico. Não desconsideramos também o cruzamento de dados entre as entrevistas, a partir de uma análise horizontal.

## **Capítulo V - A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, escola-sede de um Mega Agrupamento**

### **5.1. Breve apresentação da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas**

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF), situada no agrupamento de freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, no Porto, é a escola sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Criado em 2008, este que é considerado um mega agrupamento, pela sua dimensão, agrega seis estabelecimentos, nomeadamente, a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica/Jardim de Infância de Carlos Alberto, a Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau, e a própria escola sede, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Da leitura que fazemos do Projeto Educativo (P.E) disponibilizado pela Diretora da escola, podemos perceber que uma das principais particularidades que caracteriza este mega agrupamento passa pela sua diversidade, quer em termos da heterogeneidade de públicos, a

nível etário, cultural, social e económico, quer em termos dos modos de funcionamento internos de cada escola, um corpo docente diversificado, diferentes necessidades, e diferentes recursos educativos, bem como a sua capacidade em se adaptar a estas diferenças, e encará-las como mais-valias. *“Soube, ao logo do tempo, adaptar-se às alterações determinadas pela tutela e às inevitáveis consequências daí decorrentes, quer ao nível de funcionamento, quer ao nível da formação da sua nova identidade.”* (P.E; 2013-2016: 4). É neste sentido que o mega agrupamento é reconhecido neste P.E enquanto *“um mundo com mundos por dentro”* (idem; ibidem: 4), uma expressão que pretende dar conta desta diversidade existente. Quanto à diversidade característica deste mega agrupamento a Diretora revela,

*“(…) nós temos escolas muito diferentes. Temos escolas da zona histórica que tem características muito próprias, desde a sua população escolar e a origem social e cultural dos seus alunos até escolas como a escola-sede, que são muito mais abrangentes, muito mais ecléticas do ponto de vista da origem dos seus alunos e com uma dimensão completamente diferente. Portanto nós temos realidades muito distintas, o que também por um lado é um desafio e uma riqueza, não é?”* (Diretora da Escola)

Os desafios reconhecidos remetem para,

*“(…) uma dificuldade em termos de organização e de gestão, porque o que serve para uns não serve necessariamente para os outros. Portanto temos de saber lidar com essas diversidades hum, retirando dela aquilo que ela nos trás de mais-valia, que é a riqueza, a diversidade e aprender até com as experiências uns dos outros”.* (Diretora da Escola)

O agrupamento propõe-se também a dar resposta aos atuais problemas da sociedade *“(…) não se poupando a esforços para proporcionar a todos e a cada um dos seus alunos um ensino de qualidade, promotor da formação de cidadãos autónomos, livres, informados e responsáveis.”* (P.E; 2013-2016: 4), em que, e a partir de uma visão humanista da escola, reconhece este espaço pela sua capacidade de promover o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade da educação como um direito inerente ao indivíduo. Esta perspetiva *“(…) define uma visão de desenvolvimento que orienta a educação no séc. XXI, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.”*, pressupostos que orientam a ação proposta neste P.E que *“(…) tem como missão primordial formar cidadãos autónomos, interventivos, detentores de conhecimentos e meios para aceder à informação, assumindo um papel proactivo na sociedade.”* (idem; ibidem: 5). Daí o lema escolhido “Educação para todos, um direito e um imperativo social” que visa o combate à discriminação no acesso ao ensino e à pedagogia burocrática de aplicação universal e

impessoal. Podendo ainda ler-se a sua intenção em promover a igualdade de oportunidades de acesso, e de sucesso, *“A excelência da escola reside, essencialmente, na sua capacidade de educar e integrar, de apontar caminhos alternativos, de respeitar a individualidade, sem perder de vista o enquadramento social e normativo.”* (idem: ibidem: 5).

A escola sede deste agrupamento, a EBSRF, destaca-se das restantes escolas de que dele fazem parte, quer pelo seu longo percurso histórico, quer pelas suas condições e infraestruturas. Senão vejamos. Já foi o *“(…) Lyceu Nacional do Porto (1840); Liceu Rodrigues de Freitas (1910); Liceu D. Manuel II (década de 40); recupera o nome do seu antigo patrono, Rodrigues de Freitas (após o 25 de abril), sendo designada, com a unificação do ensino (1975), Escola Secundária Rodrigues de Freitas.”* (idem; ibidem: 5). O alargamento da escolaridade obrigatória para os nove anos (1986) fez com que a escola adquirisse a designação de Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, integrando o 3º ciclo do ensino básico. Este alargamento provocou uma maior heterogeneidade ao nível do seu público escolar, e fez aumentar a procura por parte de camadas sociais que já não eram a elite que frequentava o antigo liceu. Em 2008, a EBSRF integrou o agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas que agregava as escolas Básica 1/ Jardim de Infância da Torrinha e a Escola Básica 1 do Pinheiro, e foi em 2010 que se dá a união deste agrupamento com o Agrupamento de Escolas de Miragaia, mantendo o nome da própria escola sede.

Por outro lado, a grandiosidade do edifício da EBSRF desde sempre se destacou, sendo *“(…) projetado pelo arquiteto José Marques da Silva, com capacidade para 1000 alunos em regime de turno único. A construção decorreu entre 1927 e 1933, embora algumas obras se tenham prolongado até 1939. Entre 1956 e 1958, foi alvo de intervenção segundo projeto do Arqt. Fernandes de Sá, envolvendo a construção de um novo piso de salas de aula no corpo poente, e adaptações nos corpos norte e sul, permitindo uma lotação de 1500 alunos.”*<sup>16</sup>. Depois,

*“(…) é evidente que esta escola tem mais peso pelo número de alunos, pela sua dimensão em termos históricos e sociais.”; “(…) com grande peso não só no país, ou melhor, não só na cidade mas também no país. E em área coberta, era a maior escola do país. Não havia nenhuma tão grande quanto esta.”; “Ahh mas esta era uma escola emblemática da cidade, com uma projeção muito grande e por aqui passaram figuras preminentes da nossa sociedade nos mais variantes quadrantes. Desde a área da medicina, engenharias, à política – imensos ex-ministros passaram por aqui –, ahh portanto mesmo a nível das artes, jornalistas, ahh estou-me*

---

<sup>16</sup> Informação retirada do site da Parque Escolar. Disponível em: < <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/003> >



*a lembrar de deputados.”; “(...) esta escola faz parte da memória da cidade e tem também um peso muito grande a nível das escolas, a nível nacional.” (Diretora da Escola).*

Sobre a sua infraestrutura, podemos ainda ler no site da Parque Escolar que *“A escola é composta por um edifício único, com a fachada principal, cuja implantação se adapta cuidadosamente às características topográficas do terreno. A planta geral, de base quadrangular e de composição simétrica, define quatro corpos e quatro pátios encerrados. O corpo Central, de volumetria dominante e com fachada a confinar diretamente sobre o plano sul da praça Pedro Nunes, desenvolve-se em torno do pátio de maiores dimensões. Evidencia um gosto art deco, legível no desenho dos acessórios e dos ornatos arquitetónicos. Funcionalmente, reflete um longo e continuado processo de adaptação às alterações curriculares e métodos formativos ensaiados ao longo do tempo.”* A grandiosidade deste edifício permite-lhe partilhar de áreas comuns, como ginásios, laboratórios e outras áreas de aprendizagem informal, com os alunos do Conservatório de Música do Porto, uma instituição que se situa na ala poente do edifício da EBSRF.

Recentemente alvo de obras de modernização e requalificação, a partir da intervenção do programa Parque Escolar *“(...) reúne modernas condições acústicas e tecnológicas, de conforto e qualidade do ar, conferindo-lhe excelentes requisitos para o desenvolvimento das atividades letivas e para o sucesso educativo dos alunos.”* (P.E; 2013-2016). Para além da melhoria e reforço dos equipamentos esta intervenção procurou abrir a escola à comunidade, concretamente, à cidade em que se situa, criando espaços que possam ser frequentados pela população local e que contribui para fomentar os laços entre a escola e a cidade, *“(...) reforçando a sua integração urbana e proporcionando um relacionamento mais rico com a comunidade.”*<sup>17</sup>. Isto significa, entre outras coisas, que a EBSRF disponibiliza os seus espaços, como os pavilhões desportivos, os auditórios, a cantina, a biblioteca, entre outras áreas, que podem ser utilizadas por outras instituições e organizações da comunidade envolvente.

Segundo dados relativos ao ano letivo de 2013/2014, disponibilizados no P.E do agrupamento, este possui um corpo docente constituído por cerca de 220 docentes (84% do quadro), 2 psicólogos, 1 educador social, 1 animador sociocultural, 1 Lic. Serviço Social, 1 Mediador EPIS, 63 Assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos e, finalmente, 2075 alunos, encontrando-se distribuídos da seguinte forma por nível de ensino: 106 no Pré-escolar, 644 no 1º ciclo do Ensino Básico, e 1325 alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de entre os quais 1143, uma larga maioria, frequenta a EBSRF.

---

<sup>17</sup> Informação retirada do site da Parque Escolar. Disponível em: < <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/003> >

Por outro lado, este agrupamento possui uma oferta formativa diversificada, que vai, como vimos, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, onde inclui quatro cursos científico-humanísticos, Cursos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Ensino Recorrente, Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), e Cursos de Português Para Todos (Português para Imigrantes). Reconhecido como agrupamento de referência para a deficiência visual dispõe de duas Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM), distribuídas pela escola sede e na Escola Básica da Torrinha. Encontra-se envolvido em projetos como a Educação para a Saúde, que procura promover a saúde nos seus alunos, e o Projeto Educação para os Valores e para o Conhecimento (implementado por uma turma de 9º ano), e dispõe do Clube do Desporto Escolar, que oferece nove modalidades desportivas. Os seus recursos educativos são variados, quer a nível de recursos humanos, matérias e de espaços para as atividades, existindo uma lógica de partilha desses recursos entre as escolas do agrupamento, sendo que ao nível dos espaços, no P.E (2013-2016) destacando-se os inúmeros recursos materiais de que dispõe, como a Biblioteca/Centro de Recursos; Museu da Ciência; Laboratórios; Pavilhão desportivo e ginásios; Restaurante pedagógico; Estúdio de rádio; Laboratório de fotografia; Jornal escolar; Atelier de Artes Circenses; Hortas pedagógicas; Equipamento Informático e quadros interativos. Por outro lado, *“Implantado em meio urbano, na segunda maior cidade do país, o Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas está exposto a um conjunto de influências de importância significativa. Neste contexto, assume grande importância a abertura da escola ao meio e à comunidade, visando uma política de interação, de trabalho cooperativo e de gestão assertiva de recursos sociais, culturais e educativos.”* (idem; ibidem; 19-20). Neste sentido, o investimento na relação com a comunidade envolvente expressa-se no estabelecimento de parcerias com instituições de cariz educacional, social, solidário, cultural, desportivo, cívico e de saúde. *“O agrupamento tem-se pautado por uma abertura a parcerias e projetos que contribuem para a melhoria do nosso sucesso com reconhecimento, por parte da comunidade educativa, do seu contributo para o desenvolvimento da comunidade local.”* (idem; ibidem: 20). O envolvimento com a cidade e população local manifesta-se a partir de um conjunto de projetos em que a escola se envolve, ao mesmo tempo que cria uma identidade própria que se destaca de outras escolas,

*“Desde 2009 que temos aqui uma oferta que é muito procurada pelos estrangeiros e por imigrantes que vêm para cá viver, viver aqui na cidade, que é o português para falantes de outras línguas. Chama-se “Português Para Todos”. Olhe, os pais da sua aluna no voluntariado... (risos) são nossos, nossos alunos (risos) do PPT. Ahh e isso tem trazido também à escola uma grande variedade em termos culturais. É uma diversidade enorme de nacionalidades e de culturas e isso tem sido também uma experiência muito interessante. Ahh e*

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*este ano nós candidatamo-nos à produção do selo da escola intercultural e fomos selecionados.*” (Diretora da Escola)

No que toca às características dos seus alunos e seus contextos de origem, como já referimos, assinala uma grande diversidade do ponto de vista social, mas também ao nível dos resultados escolares, sendo que a própria EBSRF e a EB da Torrinha têm registado uma grande procura, cujos alunos são provenientes de famílias de classe média e média-baixa, e com níveis de instrução variados, *“Relativamente às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, verifica-se que, no ensino básico, 30% e 14 % têm, respetivamente, o ensino secundário e superior e só o superior, enquanto, no ensino secundário, se verifica que 10% e 23% correspondem, respetivamente, aos que têm o ensino superior e o secundário e superior. No que se refere às profissões dos mesmos, 20,4% dos pais dos alunos do ensino básico e 19,7% do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio.”* (P.E; 2013-2016: 13). Por outro lado, quando comparado com outras escolas/agrupamentos do mesmo grupo de referência, ou seja, de características semelhantes, este agrupamento situa-se entre os mais desfavorecidos, segundo dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em variáveis como *“a percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar, (e) a média do número de anos de escolaridade das mães e dos pais dos alunos do ensino básico”* (idem; ibidem: 14), que se situam aquém da mediana, assim como o número médio de alunos por turma que se verifica acima da mediana.

Situando-se num território urbano palco de contrastes e de diversidades em termos de condições sociais, económicas e culturais, a própria EBSRF recebe alunos de meios socioeconómicos diversificados. Localizada entre a Boavista e Cedofeita,

*“(…) há aqui uma convergência de duas zonas historicamente distintas em termos de desenvolvimento da cidade. Cedofeita ainda se enquadra, digamos, na zona antiga da cidade, dá para ver os monumentos, temos aqui a Igreja românica, não é? A mais antiga em termos da cidade e depois se caminarmos em direção à rotunda da Boavista (...) já começamos a encontrar depois a Avenida da Boavista já uma tipologia em termos urbanos completamente diferente, muito mais moderna e é aí que encontro muitas empresas, muitos escritórios, serviços. (...) se caminhar para o lado de Cedofeita já é o pequeno comércio... São realidades do ponto de vista económico e social muito, muito diferentes. (...) Digamos que temos a tal classe média mas quanto mais para a zona histórica se caminha, mais baixo é o nível socioeconómico... Nós estamos aqui na tal encruzilhada (...)”* (Diretora da Escola)

Verifica-se aqui um reconhecimento por parte da escola da influência que exerce o espaço urbano em que a escola se situa nas características do seu público escolar, tentando ser uma escola,

*“(...) inclusiva não apenas do ponto de vista das necessidades educativas especiais, porque temos essa obrigação, faz parte do nosso ADN, chamamos-lhe assim, porque somos escola de referência, mas também do ponto de vista social. (...) nós temos como lhe disse, (...) uma paleta muito alargada, (...) em termos de origens sociais dos nossos alunos. Embora nos últimos anos a tendência tenha sido para descer o nível médio em termos sociais, socioeconómicos dos nossos alunos...”* (Diretora da Escola)

## **5.2. Um agrupamento TEIP**

O Agrupamento Rodrigues de Freitas, devido a características do seu público escolar, e tendo em conta que apresentava índices preocupantes de absentismo e abandono escolar, foi um dos agrupamentos TEIP de 1ª geração. O Plano de Melhoria TEIP abrange todas as escolas do agrupamento e de acordo com o que nos é apresentado no P.E (2013-2016) as suas ações desenvolvem-se em torno de quatro eixos: (1) Apoio à melhoria das aprendizagens; (2) Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (3) Gestão e organização; (4) Relação Escola -Famílias - Comunidade e Parcerias, que se conquistam quando as seguintes metas forem alcançadas, i) Sucesso escolar na avaliação externa; ii) Sucesso escolar na avaliação interna; iii) Interrupção precoce do percurso escolar; iv) Indisciplina, que são anualmente contratualizadas, tendo em conta as características do agrupamento e a média nacional nos domínios apresentados. Este programa tem *“(...) conseguido atenuar significativamente as desigualdades de acesso e de sucesso educativo numa população com marcas claras de fragilidade e de exclusão social.”* (idem; ibidem: 13)

O plano de ação do P.E (2013-2014), reconhecendo a escola *“(...) um espaço de socialização e matriz axiológica transmissora de uma determinada conceção de relações humanas.”* E, tendo *“uma importância definitiva para o desenvolvimento das capacidades e competências de cada indivíduo, contribuindo para a sua identidade pessoal e social.”* (idem; ibidem: 22), define como objetivos, consolidar a identidade do agrupamento, numa perspetiva democrática, participativa, intercultural, ética e empreendedora; assegurar a educação para todos numa perspetiva de educação inclusiva e de sucesso; promover uma educação de qualidade num paradigma de excelência e profissionalismo; responder aos desafios da sociedade atual. Assim, procura intervir na, consolidação da identidade do agrupamento; promoção do sucesso educativo; promoção de uma cultura de autoavaliação; promoção da inclusão social; abertura à

comunidade; melhoria da comunicação interna e externa, expondo para isso um conjunto de estratégias a implementar.

Concretamente no que diz respeito à EBSRF esta escola ganhou o estatuto TEIP pelo facto de se ter agregado ao Agrupamento de Escolas de Miragaia, cujas escolas recebem alunos de contextos sociais mais desfavorecidos, onde as necessidades são mais evidentes, observando-se,

*“(...) muitas famílias do rendimento social de inserção, muito destruídas, muitas famílias monoparentais, muitos casos de meninos que os pais estão presos, acaba por ser muito diferente...”* (Diretora da Escola)

Os recursos obtidos a partir do programa TEIP são, naturalmente, direcionados em maior quantidade para as escolas de Miragaia, no entanto, no caso da EBSRF, reconhece-se que acaba por beneficiar desse estatuto,

*“(...) hoje não tenho dúvidas de que beneficiamos com isso, embora tenhamos recebido um conjunto de alunos, que em termos de resultados, ficam tendencialmente abaixo... Mas isso, não quer dizer que nos não consigamos desenvolver todos os esforços para melhorarmos e chegarmos as tais metas que nos propusemos...”* (Diretora da Escola)

Pois são escolas que,

*“estão muito à frente das outras, em termos de monitorização e organização... Como têm que cumprir metas e prestar contas, isso obriga a ter uma orgânica muito própria, ser muito mais rigorosa na monitorização dos resultados, ser muito mais flexíveis e estar em busca de respostas adequadas...”* (Diretora da Escola)

## **Capítulo VII - Olhares sobre a escola na perspectiva dos alunos: sentidos (des)iguais e projetos de futuro**

### **6.1. Narrativas sobre o espaço escolar**

#### **6.1.1. Condições e infraestruturas da EBSRF**

Quando questionadas as suas opiniões sobre a escola que frequentam, em termos das suas condições físicas e infraestruturas, alguns relatos remetem-nos para uma insatisfação sentida por parte dos alunos face aos espaços da escola, no entanto, reconhecem que a culpa das más condições em termos de espaços e materiais existentes é dos próprios alunos que a frequentam,

*“eu acho que os alunos não a tratam bem, não a estimam, então rapidamente vai ficar tudo estragado, tal como já está a ficar (...) Os balneários, por exemplo. Eu já encontrei lá coisas que nem vale a pena dizer... Aquilo é horrível. As salas também, muitos alunos partem os vidros das janelas, principalmente os mais novos, é um terror, porque estragam tudo...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução<sup>18</sup>, 17 anos)

Entre outras situações que nem sempre dependem apenas dos alunos,

*“(...) as condições da casa de banho, as condições higiénicas, nunca há papel, temos de ir à papelaria buscar papel, ou pedimos aos empregados... e eles dão-nos um bocado... e pronto. (...) Ahh, e as casas de banho dos professores, têm condições muito boas, agora as nossas...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Inclusive, a sala de convívio, supostamente, o lugar de lazer, destinado a todos os alunos da escola, para que estes possam ocupar os seus tempos quando não têm aulas, é observada por alguns destes alunos como um espaço degradado, alguns manifestando até alguma mágoa,

*“A sala de convívio é muito mal tratada pelos alunos, é as palhaçadas normais que eles fazem...Dão cabo das mesas, acho que uma vez deram cabo das luzes, estão sempre a molhar o chão, a sujar o chão, e enfim, o bar é ao lado... e eles dão cabo das cadeiras, (...)”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“Quando cheguei cá aquela sala, a sala de convívio era espetacular, espetacular, e eu fui lá o ano passado e eu olhei para aquilo... E eu fiquei completamente aterrada a olhar para aquilo, porque de repente não há cadeiras, as mesas todas estragadas, tudo assim... E uma pessoa pensa assim “Meu Deus, porquê que isto tem de ficar assim...?”. E depois há um espólio enorme de cadeiras lá num canto para arranjar, que ninguém arranja. E, enfim, isso custa-me um bocadinho, é uma pena.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Depois, estes espaços ao serem reconhecidos pelos alunos como estando neste estado, o que não os convida a frequentá-los, aliado ao facto de não existirem outros espaços na escola que cumpram as mesmas funções, em que permitam aos alunos conversar e estar à-vontade numa sala, é uma situação que alguns alunos lamentam,

*“Ou vamos para a sala de convívio, quando está mau tempo, e estamos lá a “tentar” conversar, ou a “tentar” ler, ou a “tentar” ouvir música; ou o CRE, o Centro de Recursos, é*

---

<sup>18</sup> Para as pertenças classistas referentes aos entrevistados foi utilizada a tipologia construída por Dulce Magalhães (Magalhães; 2005)

*relativamente mais sossegado, e por isso se quisermos estar a conversar e assim não dá (...)*” (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Neste sentido, há o desejo de que pudessem existir mais espaços na escola que permitissem aos alunos ocupar os seus tempos da forma que lhes fosse mais aprazível,

*“A escola precisa de mais espaços, ou pelo menos de se organizar melhor. (...) Então porque dos que existem muitos estão degradados, outros estão sempre cheios, e outros ainda são espaços proibidos. Acho que se deviam criar mais espaços para os alunos ocuparem nos intervalos e assim...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“(...) mais oferta de atividades que cativem, e deviam haver mais espaços também onde pudéssemos estar à-vontade para conversarmos sossegados (...)*” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“(...) para a biblioteca já não podemos ir porque está fechada este ano, não sei porquê, é uma pena mesmo, porque a nossa biblioteca é lindíssima, tem um espaço muito bom para estarmos a ler, a estudar...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“(...) há pessoas que gostam de estar mais sossegadas e para não levar com o barulho da sala de convívio ou do recreio gostavam de estar lá, normal. Há sítios mais aconchegados para nos sentirmos mais confortáveis e não se pode estar lá, porque vem o empregado, diz-nos para sairmos de lá, diz que vai à direção, vai fazer queixa de nós, e, são ameaçadores connosco (risos). Porque dizem que podemos estar em todo o sítio e não é verdade...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

### **6.1.2. Relações pedagógicas**

Se no que toca às conceções sobre as condições físicas da escola as opiniões se mantinham relativamente homogêneas, revelando uma insatisfação geral perante a degradação de alguns espaços e do material existente, relativamente às dinâmicas implícitas às relações pedagógicas as opiniões divergem claramente, pois ouvimos testemunhos de alunos que se identificam imenso com os professores e acreditam que mantêm boas relações entre professor e aluno, outros acreditam que estas relações já não são tão próximas como eram em anos anteriores, ou até há quem considere que as relações são distantes observando-se situações em que os professores mudam de atitude com os alunos conforme os comportamentos que estes vão demonstrando, excluindo-os. Vejamos:

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“Todos os meus professores de secundário foram professores espetaculares e mesmo no básico foram mesmo muito bons professores (...) Como pessoa é espetacular, para além de ser uma professora fenomenal, era um prazer ir às aulas dela...”*, (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento intermédio, 17 anos)

*“mais no 5º e no 6º, mas a partir daí, não tivemos grande contacto com os professores...”* (aluna, pequena burguesia de execução, 15 anos)

*“Alguns são acessíveis e outros não. Outros veem que os alunos não têm capacidades e botam-nos para o canto. (...) Por exemplo, começamos logo a descambar no nosso comportamento logo no 1º período, depois os professores já nos estão a marcar, se continuarmos a descambar ainda mais, pronto, ficamos assim marcados e começam sempre a “picar”.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Na opinião deste último aluno, uma relação entre professores e alunos distante que a seu ver se denota na forma de falar dos professores com determinados alunos e ainda numa certa arrogância, ao contrário dos funcionários que são sempre acessíveis e *“sempre prontos a ajudar em tudo”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Estas diferentes perceções sobre as relações professor e aluno julgamos estarem associadas a um conjunto de fatores, como as próprias disposições dos alunos face à escola e as suas próprias trajetórias escolares. Assim, no caso da aluna que mantém uma relação próxima com os professores, considerando-os “espetaculares”, é uma aluna com uma trajetória marcada pelo sucesso escolar e com um discurso que nos transmitiu ao longo da entrevista uma perspetiva muito positiva face à escola. Já o aluno que acredita que as relações são distantes em que os professores *“botam os alunos para canto”*, é um aluno cuja trajetória é fortemente vincada pelo insucesso escolar e algumas situações de indisciplina, que ele próprio reconhece,

*“Metade insucesso, metade indisciplina (...) Comportamento não era bom. (...) Porque não me interessa muito pelas aulas e isso... (...) Não é não gostar, é mais preguiça.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Na verdade, como nos diz Estrela (2002), *“a relação de afectividade é tanto mais necessária para o sucesso educativo quanto mais baixo é o estatuto social das crianças, uma das chaves para a integração escolar destes jovens pode passar por esta dimensão.”* (Cit. por Lopes e Quaresma; 2011: 142). A familiaridade e relações de confiança motivam também estes alunos e faz com que não se reaja da mesma maneira com todos os alunos, personalizando as respostas, ao mesmo tempo que funciona como *“um ponto de partida para o processo de envolvimento do estudante com a escola”*. (Lopes; 2012: 132).



## **6.2. Sentidos atribuídos à escola e o vínculo à convivialidade**

Na análise dos sentidos atribuídos pelos alunos à escola, dada a diversidade de aspetos para os quais os seus discursos nos remeteram, optamos por fazer uma análise individual de cada um dos alunos entrevistados. No entanto, e como explicamos no final deste subcapítulo, alguns aspetos surgiram em mais do que um relato, a começar pela importância que é dada ao convívio e relações de amizade que se criam dentro da escola.

Na opinião de uma aluna a escola é de todo fundamental na sua vida, reconhecendo-lhe toda a importância para a sua vida futura, pois acredita que se construir um caminho de sucesso na escola pode ter um bom futuro,

*“(...) eu acho a escola fundamental... Principalmente para mim, que eu tenho muito a ideia de que não dependo de ninguém, sou eu que escolho o meu caminho... Tudo depende de mim, logo a escola é fundamental nesse sentido, porque depende de mim construir um caminho de sucesso na escola para ter um bom futuro. (...) Se não tiver bons resultados aqui na escola não consigo atingir os objetivos que defini para o meu futuro, que passam por fazer um curso superior e depois ser alguém na vida, tendo uma boa profissão.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

E acrescenta,

*“Mais concretamente sobre as aulas eu gosto muito de vir para a escola, e gosto de vir para a escola para aprender, também gosto de vir para a escola só para socializar (...) Eu adoro estar na escola (...) gosto de tudo... menos dos testes (risos)”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

A ideia de que a escola serve fornecer capacidades para os preparar para a vida futura associada ao mercado de trabalho também se encontra presente,

*“Eu acho que a escola em si ajuda-nos a preparar, fornece-nos o que é necessário para aplicar no mercado de trabalho (...) a preparar, fornece-nos o que é necessário para aplicar no mercado de trabalho”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Esta aluna manifesta o seu agrado em frequentar as aulas,

*“(...) mas só em algumas disciplinas, que quando for para o 10º me vou ver livre delas, (...)”,* valorizando ainda o convívio com o seu grupo de pares, e o tempo que passa na escola com eles, fora das aulas,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“Eu gosto muito da escola, desde pequena que sempre gostei, é um sítio onde podemos, principalmente, estar com os amigos e conhecer pessoas novas, (...) Eu sou daquelas pessoas que não pode sair muito nas férias, a minha mãe quer-me sempre em casa e só posso sair para ir ter com ela, (...) não me deixa sair muitas vezes. Então eu peço para ficar cá na escola, porque os meus colegas ficam sempre ate às seis e meia....”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

A perspetiva da escola associada ao futuro volta a surgir, *“Para nos dar formação para o nosso futuro...”* Mas também, *“(...) para nos ensinar mais da vida e aprendermos ainda mais. (...) Gosto, é a minha segunda casa. (...) Desde pequeninos que já estamos habituados a ir à escola, já é hábito...”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos), admitindo gostar mais do tempo que passa fora das aulas, os intervalos.

Por outro lado, há quem não imagine a sua vida sem a escola, conferindo-lhe importância não só a nível académico e de preparação para o futuro, mas também a partir da sua capacidade de desenvolvimento pessoal dos alunos,

*“(...) não consigo imaginar não haver escola. (...) a escola serve para rigorosamente tudo, desde formar-me enquanto pessoa, até formar-me a nível académico, pronto.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Acreditando ainda que a escola é um local de passagem, de preparação para os projetos futuros,

*“(...) é um processo, em que faz sentido andarmos na escola, para ganharmos maturidade e irmos para a faculdade. Para mim é isto que faz sentido, e é isso que estou a contar fazer.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Manifesta também o seu agrado em frequentar a escola, admitindo que o que mais valoriza são as pessoas, os laços que se criam, o facto de poder,

*“(...) contactar com pessoas, e pessoas diferentes (...) É assim, as aulas correm muito bem, mas os intervalos então ainda melhor... (...) Porque é um momento mais descontraído, digamos assim, claro que nas aulas eu sempre tive um leque de professores que permitiam muito darmos as nossas próprias opiniões e falarmos com eles e mesmo com colegas há trabalhos de grupo, portanto nunca foi intimidante ir para as aulas, era sempre uma coisa interessante, mas os intervalos porque estamos com colegas, porque conversamos de variados temas...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Por outro lado, há quem tenha uma atitude bastante conformista perante a escola,

*“Eu acho que não tenho muito para falar... Eu estou aqui para estudar, e a escola consegue fornecer tudo que preciso... (...) os professores são competentes, fazem bem o trabalho deles (...) estamos aqui para aprender, só isso.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Por outro lado, na sua opinião a escola serve para aprender a lidar com o futuro, frequentando a escola não só pelo facto de ser obrigatória, mas para aprender, uma vez que os pais sempre lhe ensinaram a *“dar bom uso da escola, para aprender, para ser alguém um dia...”*. Admite gostar da escola para estar com os amigos, porque *“é uma seca estar nas aulas (...)”*, valorizando o tempo que passa nos intervalos ou *“estar numa aula e não fazermos nada”*. .” (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“A escola é um espaço que nos dá informação para o futuro, que nos prepara para o convívio com diferentes tipos de pessoas e onde nos deparamos com desafios.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Confrontando-a com desafios, como,

*“Aprender a lidar com diferentes pessoas, alunos que vêm de meios diferentes, aprender a ganhar responsabilidade, cumprir horários, gerir o stress em alturas de exames, por exemplo (risos), por aí...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Reconhece que nem todas as aulas são proveitosas, atribuindo ao papel do professor a razão para que isso aconteça,

*“Os professores nem sempre nos cativam a dar as aulas, dão as aulas sempre da mesma forma e torna-se tudo muito monótono. Depois perdemos um bocadinho o interesse em estar nas aulas e por isso é que digo que nem todas são proveitosas... (...) tenho professores em que é uma verdadeira seca estar nas aulas deles porque nota-se que eles parece que não têm muita vontade de estar ali, não sei... Ou então começam a falar de coisas que não têm nada a ver com as aulas... Depois, claro, as aulas também acabam por se tornar chatas e nós desmotivamos um bocado...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Aliás, há quem acrescente,

*“(...) eu acho que tem a ver com os alunos se se interessam pela disciplina, ou pela escola em si... mas os professores podem ajudar, podem motivar, (...) E nota-se, por exemplo,*

*que a professora de Inglês puxa pelo zé, e ele vai fazendo as coisas, e fica mais interessado e motivado com isso, não faz as palhaçadas, está mais concentrado...*” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Finalmente, a aluna identifica os intervalos como uma “*escapatória*” entre as aulas, “*(...) no final gosto porque posso conviver com as pessoas acima de tudo, e claro, aprender alguma coisa.*”. (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Ao longo da análise destes discursos podemos acreditar que os alunos desenvolvem diversos sentidos face à escola, emergindo aspetos diferentes que traduzem diversas situações que são valorizadas em detrimento de outras, no entanto, podemos também detetar alguns aspetos que foram salientados com frequência por mais que um aluno. Assim, a perceção da escola a partir da sua capacidade de os preparar para o futuro, a partir das competências e experiências que lhes fornece é uma noção que está muito presente. Há também quem considere que a própria escola, a partir das estratégias dos professores, é responsável por criar atitudes mais positivas ou negativas face a esta instituição. Finalmente, o gostar de frequentar a escola, não pelas aulas mas pelos intervalos e pelo facto de lhes permitir interagir e conviver com os colegas é um dos aspetos muito mencionados. Este reconhecimento por parte dos jovens, que surge de forma bem consensual, de que a escola permite precisamente criar relações de convivialidade, atribuindo-lhe, muitas vezes, esta como a sua principal função, tem surgido em várias investigações sobre as relações dos alunos com a escola, como analisámos no Capítulo II - Viver e interagir na (e com a) escola (2.1. Disposições e sentidos (des)iguais). Neste sentido, na tese de Néilson Matias, “*Na verdade, na avaliação das funções que a escola desempenha todos os grupos juvenis consideram de forma bastante expressiva – em percentagens quase sempre acima dos 80% - que “a escola é um bom lugar de convívio” (...) e ao mesmo tempo que os jovens estudantes, independentemente do sexo, habitat, idade, nível de instrução, classe social, ou status socioeconómico, declaram-se “satisfeitos” ou “muito satisfeitos” com o convívio com os colegas*”. (Cit. por Lopes; 1996: 128). Também em Lopes e Quaresma (2011) os alunos valorizam muito a escola-diversão e o convívio interpares, como um momento de fuga a um quotidiano difícil.

Para Abrantes (2003a) são estas redes de sociabilidades entre os alunos que lhes permitem trocar experiências no espaço escolar e influenciam nas suas próprias disposições face à escola e na construção dos seus projetos identitários.

### **6.2.1. Dinâmicas inerentes às redes de sociabilidades na EBSRF: dos grupinhos ao «nós-eles»**

*“(...) estamos em intervalo (...) Sentada num banco do jardim frente à entrada principal da escola vejo muitos alunos na entrada da escola (...) alguns de pé, outros sentados nas escadas (...) no entanto, todos eles estão reunidos em grupos (...) os que estão de pé agrupam-se em círculo e conversam (...) outros saem da escola, também em grupo (...) os grupos são constituídos por 3 a 4 elementos, não mais que isso (...)”* (Notas do diário de campo)

Um aspeto que se salienta a quem observa o ambiente escolar da EBSRF é a existência de grupos que caracteriza as redes de sociabilidades e que se manifesta na paisagem da escola, e que nos fomos apercebendo a partir da nossa observação no terreno. De facto, em alguns discursos os próprios alunos reconhecem este fenómeno,

*“parece que os alunos gostam de ficar no seu espaço de conforto, e então não procuram fazer amizades fora do seu grupo de amigos, não tendem a conversar com mais...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“No geral as relações de amizade na escola são boas, mas há vários grupos o que faz com que por vezes alguns fiquem de fora mas não há muita antipatia mesmo assim. (...) Há alunos, poucos, mas há, que não pertencem a nenhum grupo, e isto não quer dizer que andem sozinhos nos intervalos, alguns andam, mas entraram há pouco tempo para um grupo, ou ainda não se sentem integrados... Acontece sobretudo àqueles alunos que vêm de fora, e chegam cá no 12º ano, por exemplo, ou os que vêm para o 10º...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Basta sentarmo-nos no banco de jardim frente à escola, nas escadas das traseiras da escola que vão dar aos pavilhões desportivos, na própria sala de convívio, ou até nos corredores, para nos conseguirmos aperceber que a maior parte dos alunos que observamos encontram-se reunidos em grupo, ficam sentados em grupo, ou movimentam-se em grupo,

*“Estamos sentadas num dos bancos do corredor do piso 1 (...) toca a campainha e os alunos saem todos das salas de aula (...) saem ao mesmo tempo mas rapidamente seguem em grupo, alguns descem as escadas, outros ficam no corredor”* (Notas de um diário de campo)

Estes grupos, por sua vez, ocupam e circulam em diferentes partes da escola, como iremos explorar no sub-subcapítulo “6.3.1. Diferentes apropriações do espaço”. Este fenómeno que se tornou para nós evidente, Lopes (1996) já tinha explorado também e, numa lógica de territorialidade e de práticas de comunicação no espaço escolar, afirma que toda a comunicação que se faz na escola tem subjacente a construção prévia de territórios estabelecidos e bem delimitados, sendo que *“Não possuir, numa escola urbana, um território, é o mesmo que não*

*ser dotado de identidade, ou se, preferirmos, resvalar para a esfera da identidade negativa. Um dos aspectos mais visíveis na territorialidade escolar é, precisamente, a sua forte ligação à ordem hegemónica da convivialidade de base grupal.” (Lopes; 1996: 143) No entanto, há quem acrescente que apesar de os jovens pertencerem a vários grupos, “Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é rápido e frequente. A quantidade de tempo que os adolescentes investem em cada uma delas é reduzida.” (Gomes; 2010: 50).*

Por outro lado, salienta-se em alguns dos relatos dos alunos uma certa distância e necessidade de demarcação face aos alunos mais novos que também frequentam a escola, quer nos alunos de 9º ano quer nos de 12º ano. Surge o pronome “eles”, utilizado por várias vezes, o que nos remete para uma distância entre um “eu/nós” e o “outro/eles”, para a existência de grupos de jovens, com práticas, bem como representações distintas,

*“gritarias e assim, dos putos do 5º e do 6º (...) vão para lá os miúdos do básico... E eu já não gosto tanto (...) e eles berram e só querem falar alto... Mas pronto, faz parte da idade.” (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)*

*“nós, os maiores, (...) eu acho que os mais novos (...)” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)*

*“(...) deviam haver mais espaços também onde pudéssemos estar à-vontade para conversarmos sossegados sem sermos incomodados pela barulheira que fazem os mais novos.” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)*

*“Desde que nós passamos a ter 5º ano isto mudou muito. E foi complicado. Acho que a partir da vinda do 5º ano notou-se uma diferença muito grande. E acho que olhamos para os meninos pequeninos e vemo-los a fazer coisas que nós na idade deles nunca faríamos, ficamos quase escandalizados com o que fazem, e eles danificam um bocadinho os espaços.” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)*

### **6.3. Experiências e práticas escolares: ocupação dos espaços-tempos na escola**

Neste subcapítulo analisamos os discursos dos alunos no que toca às suas práticas na escola, como a sua envolvência em projetos ou atividades extra curriculares, e a forma como costumam ocupar os seus tempos livres na escola, quando não têm aulas, seja nos intervalos, seja nos furos. Curiosamente, nenhum dos nossos alunos entrevistados participa nas atividades extra curriculares da escola que a escola disponibiliza,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“(...) não tenho interesse nisso. Tipo da associação de estudantes não me dou com ninguém de lá, não tenho muito interesse nessas coisas... Por acaso nem tenho bem noção de todas as atividades extracurriculares que existem mas também porque nem tenho muita curiosidade nisso. Depois a maior parte delas são ligadas ao desporto, e e não me interessa muito (...) tipo na minha antiga escola volta e meia eles distribuía uns papéis a dizer que atividades existiam, para nos inscrevermos e isso, e aqui não... um dos problemas desta escola é que ela é muito desorganizada... Mesmo no conselho executivo, para as candidaturas e tudo... Enfim, é sempre uma confusão.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Admitimos aqui um desconhecimento em relação às atividades extra curriculares que possam existir, que é explicada pela fraca divulgação dessas mesmas atividades e má organização por parte da escola. Há também alunas que referem que a maior parte das atividades existentes são ligadas ao desporto, área que pouco lhes interessa,

*“(...) também porque há poucas atividades, e só ligadas ao desporto praticamente (...) a maior parte das atividades são para rapazes”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“(...) não me captam atenção, e as aulas às vezes são cansativas o que faz com que não dê vontade de ir às atividades depois, e de ficar mais tempo na escola para ir às atividades. As atividades são divulgadas vagamente durante as aulas normais, mas acho que não dão resposta aos interesses dos alunos, porque a maioria está ligada ao desporto e nem todos os alunos gostam de fazer desporto, não é...?!”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Por outro lado, mesmo alunos que se envolvem noutros projetos da escola, como a Associação de Estudantes, reconhecem que em relação às atividades extracurriculares,

*“Acho que existem muito poucas mesmo. Mas acho que os alunos não as procuram. (...) Não sei se é por a escola ser muito grande, tem muitos alunos, é complicado chegar a todos os alunos, deve ser complicado, acredito que também possa ser por aí... Mas as pessoas não procuram muito, não aderem...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

A mesma opinião é partilhada por um outro aluno que acredita também que os alunos não as procuram,

*“Eu acho que é suficiente porque se não fosse os alunos iam exigir, e então a escola criava essas atividades. Como os alunos não estão interessados...”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Acrescentando que não participa porque,

*“Agora também no 12º ano ia estar ocupado com os exames nacionais e isso, também não entrei em nenhuma atividade.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Esta resistência face às atividades de que a escola disponibiliza para os alunos é explicada por Lopes (1996) na seguinte afirmação: *“o desinvestimento nas práticas culturais organizadas deve-se, antes de mais, às representações dominantes do espaço escolar como espaço de obrigação. Importa mesmo acrescentar que a ruptura afectiva e relacional face às aulas se prolonga para todos os espaços-tempos escolares”* (Lopes; 1996: 125). Esta resistência fundamenta-se na recusa da escola-obrigação, alicerçada numa desorganização pedagógica que os alunos reconhecem, e que entre outros aspetos não tem em conta a imprevisibilidade das vivências quotidianas. Nós presenciámos este fenómeno quando os alunos referiam que as atividades não davam resposta aos seus interesses.

Por outro lado, quando não têm aulas porque estão em intervalo ou em furo, os alunos contam que,

*“Eu passo sempre o tempo todo lá fora... Nunca fico aqui quando não tenho aulas. (...) Então... ficamos ali fora, nos bancos de jardim... se tivermos mais tempo vou até Sta.Catarina, ou vou até casa porque moro muito perto da escola... Vou ao café “Nosso Lar”... Com os meus amigos e assim...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Costumo ficar com os meus colegas nos bancos do jardim em frente à escola... E acho que não há mais sítios... Na entrada também. (...) Ou sentados nestes bancos perto das salas onde temos aulas. Lá para fora, para o recreio, também já não vou.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“Mas normalmente quando não temos aulas passamos mais tempo fora da escola, vamos para os bancos do jardim, ou então para o café que tem aqui à beira da escola, o “Nosso Lar”. Fora da escola é melhor, é mais fácil de ter conversas porque nos ouvimos melhor, e quando está bom tempo é de aproveitar, mas quando está frio temos que ir para o espaço dos alunos onde fazem muito barulho porque é um espaço mais frequentado pelos mais novos, do 5º e 6º anos e eles gritam e isso...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Nos furos, normalmente, não ficamos na escola. Muitas vezes vamos ao café, aos bancos do jardim aqui em frente... Só quando está muito mau tempo é que ficamos aqui na escola, porque ninguém está para apanhar uma molha (risos), e aí, ou vamos para a sala de*



*convívio tentar arranjar cadeiras que não estejam partidas (risos), literalmente,...*” (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“Normalmente eu vou para onde tem os pavilhões de ginástica, lá tem uma bancada de pedra, grande, e sentámo-nos lá, ficámos lá a conversar, a ouvir música, e basicamente é assim que ocupamos o nosso tempo livre aqui na escola...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Há também quem ocupe os tempos extra letivos a jogar futebol nos campos e a conviver na sala de convívio com os colegas,

*“Os espaços que mais frequento são os campos e a sala de convívio. (...) Às vezes jogamos futebol nos campos e na sala de convívio convivemos, falamos e isso...”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Mesmo quando não tem aulas passa muito tempo na escola acha que *“às vezes em casa não se faz nada e mais vale estar aqui a conviver”*, admitindo-se contudo,

*“Devia de haver coisas com mais interesse para os alunos, por exemplo, matraquilhos...”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Tipo, podíamos ter matraquilhos e isso, eu gostava, (...)”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Da análise dos seus discursos podemos perceber que também aqui as suas práticas e vivências na escola são diferentes, porque se há quem prefira passar o tempo em que não têm aulas fora da escola, outros preferem ficar dentro da escola. Esta diferente ocupação dos espaços foi aliás um dos aspetos que concluímos com a observação no terreno, observando-se diferentes alunos, sobretudo que se distinguem pelas suas idades, ocupando diferentes espaços dentro e fora da escola. Não observamos também grande variedade nas atividades que desenvolvem e parece-nos que eles próprios reconhecem isso, e que se traduzem em expressões como, *“Com os meus amigos e assim...”*; *“falamos e isso...”*. Aliás, explorando melhor estes discursos percebemos que vários alunos acham que não fazem nada quando não têm aulas, revelando aspetos de uma rotina entediante, como iremos apresentar mais à frente. De acordo com alguns autores, de facto,

*“Nalgumas escolas, vive-se uma destruidora rotina. A maioria dos professores esforça-se por «dar a matéria» da melhor forma possível, trabalhando para os alunos através de um grande esforço nem sempre compreendido. (...) alunos e professores vão para as aulas*

*esperando que o dia passe sem grandes sobressaltos. Se os estudantes vêm de famílias organizadas e com razoável preparação cultural, conseguem aprender o suficiente para responderem às perguntas dos testes e terem positiva no final do período; se, pelo contrário, a sua base familiar é desagregada, rapidamente caminham para a reprovação ou para a indisciplina.” (Sampaio; 1997: 4)*

Por outro lado, quer do lado dos que ficam na escola, como dos que não ficam há quem sugira que a escola devia ter mais atividades para que os alunos pudessem ocupar o tempo quando não têm aulas, como a sugestão dos matraquilhos.

### **6.3.1. Diferentes apropriações do espaço**

Como nos fomos apercebendo, os alunos não se apropriam do espaço nem o ocupam de igual forma, fenómeno que se distingue sobretudo, pela idade dos alunos em questão. Assim, como tivemos oportunidade de observar no terreno, e como os próprios nos testemunharam os “mais velhos” passam os intervalos, ou mesmo quando não têm aulas, fora da escola, cuja entrada principal, bancos do jardim frente à escola e o café “Nosso Lar” são os espaços de eleição destes alunos. Por outro lado, os “mais novos”, e aqui referimo-nos aos alunos do ensino básico, inclusive, abrangendo grande parte dos alunos do 9º ano, ficam ainda dentro da escola, principalmente, na zona exterior perto dos pavilhões desportivos e na sala de convívio.

*“São 10h20 e encontro-me sentada numa cadeira na sala de convívio (...) a sala é maioritariamente ocupada por alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (...) os alunos mais velhos, do secundário, alguns passam por mim e cumprimentam-me, outros passam por aqui à velocidade da luz, dirigindo-se diretamente para o buffet que fica ao lado da sala de convívio (...) isto leva-me a crer que eles apenas descem ao -1 para comprar comida, porque mal saem do buffet sobem novamente as escadas, não ficando aqui por muito tempo (...)” (Notas do diário de campo)*

Reconhecendo claramente este fenómeno, os alunos contam,

*“Lá para fora, para o recreio, também já não vou. (...) Porque lá fora estão mais os do ensino básico, estão mais a jogar à bola... E é muito raro ver ensino secundário no recreio, não é habitual... (...) Não é que nos demos mal com os mais novos, mas já não temos as mesmas conversas, os mesmos interesses, e eles berram e só querem falar alto... Mas pronto, faz parte da idade.” (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)*

*“Eu acho que nós, os maiores, preferimos assim, ir dar uma volta e sair da escola. Mas acho que os mais novos gostam mais de ficar cá e ir para as salas de TIC e isso...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“No pouco tempo em que eu vou lá a baixo ao -1, eu vejo coisas que não lembram a ninguém, às vezes aquilo, na sala de convívio parece uma selva, (...) Ahh, nós estamos divididos quase (risos). O -1 é literalmente o corredor dos mais pequeninos, 5º e 6º ano, o 7º às vezes. Depois o 0 é mais 8º, 9º, 10º também, o 12º ano só tem aulas no piso 1 e estamos lá mais tempo, é um piso muito mais sossegado.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Estes discursos remetem-nos novamente para o que foi defendido por Lopes (1996), uma vez que estes territórios surgem como locais de formações identitárias, na sua dupla vertente de identificação com um grupo e de distanciação face aos demais.

### **6.3.2. Ocupando o tempo a não fazer nada**

À medida que alguns alunos iam relatando as suas práticas escolares e a forma como ocupam o tempo na escola quando não têm aulas, nos intervalos ou nos furos, alguns desses discursos remeteram-nos, como vimos, para uma perceção de que parte do tempo que passam na escola é caracterizado por uma rotina entediante, em que não se faz nada,

Nos intervalos,

*“(...) sair da sala, descer as escadas, meter os phones, comer, toca, vou pra sala... (...) Mas normalmente, não tenho grande variedade... Vou para o mesmo sítio fazer as mesmas coisas...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“às vezes aborrecidos porque não há muito por onde escolher quanto ao que fazer. Às vezes damos por nós a perguntar o que vamos fazer quando tocar para fora mas a verdade é que acabamos sempre a fazer o mesmo, que é basicamente nada (...)”.* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“(...) ficamos a conversar pelos corredores, a fazer tempo... (...) só vamos ao café “Nosso Lar”, para comprar comida. No 10º ano ficávamos lá a jogar bilhar, muitas vezes, lá em baixo. Isto quando não tínhamos aulas. E era só isso. Não se faz grande coisa nos intervalos.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Esta aluna admite gostar de frequentar a escola,

*“(...) apesar de ser uma rotina igual todos os dias e por vezes ser cansativo ou não estar muito motivada para estar na escola um certo dia (...)”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Quando está mau tempo às vezes nem saímos dos corredores onde ficam as salas de aulas, como é pouco tempo nem nos damos ao trabalho de mudar de piso ou quê... Ficamos por ali, sem nada para fazer, basicamente... (...) Às vezes fico na escola a conversar com os meus amigos/as no espaço dos alunos ou então aproveito para ir ao buffet, mas mesmo só isso porque as possibilidades do que fazer não são muito grandes.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Eu fico perto da escola... Tipo, não gostamos mesmo de fazer nada (risos)... Nada em concreto, ficamos só lá fora a conversar... Não sei...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Como Machado Pais defende, os jovens treinam-se na arte de “matar o tempo”, “*«Matar o tempo» envolve uma astúcia, uma perícia, uma arte que um bom assassino de tempo deve possuir.*” (Cit. por Lopes; 1996: 139). Segundo este autor, e de acordo com o que sentimos nos discursos dos alunos entrevistados, verifica-se uma relação entre o “conversar” e o “não fazer nada”, sendo que *“as soluções para este estado comunicacional acabam por não suscitar potencialidades imaginativas e respostas/decisões de ruptura com o monótono e o rotineiro.”* (Lopes; 1996: 139), persistindo um sentimento de tédio subjacente às práticas escolares, omnipresente.

#### **6.4. Representações sobre a indisciplina**

No que toca à indisciplina na EBSRF, os próprios alunos entrevistados acreditam que ela ocorre mais nos alunos mais novos, nomeadamente, os do 5º e 6º ano,

*“E acontece no 5º e 6º ano, é preocupante, são jovens que estão a começar a formar-se, e tornam-se difíceis, porque ninguém consegue pegar neles. Claro, devem haver turmas de 5º ano que se salvem da indisciplina, mas eu estou a falar de uma maneira geral. É uma questão complicada... (...) na sala de convívio parece uma selva, só correrias, gritos, miúdos em cima das cadeiras e das mesas...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“(...) eu quando era pequenina mas já andava na escola eu tinha mesmo medo dos mais velhos, eu olhava para eles assim, para cima, e fogo tinha mesmo medo. Mas hoje em dia é o*

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*contrário! Nós parece que ainda temos de ter medo dos mais novos, porque eles mandam-se para nós, por isso certamente, que está a piorar o comportamento...*” (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Apesar de termos escutado um relato de um aluno de 9º ano que como já referimos, claramente, assumiu a sua trajetória marcada pelo insucesso e indisciplina escolar, acrescentando que,

*“(...) penso que já não vale a pena, mas só abrimos os olhos quando vimos que já estamos a perder tudo.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Quanto aos fatores que possam explicar este fenómeno, os alunos atribuem grande influência aos contextos sociais e familiares, que por fraca participação e intervenção na vida escolar dos filhos, e conseqüente desmotivação que isso lhes provoca, são fatores que podem motivar a indisciplina na escola,

*“Eu acho que muitos são tipo, abandonados pelos pais, sentem-se desvalorizados por eles, e depois vêm desmotivados também para a escola. E então a partir do 10º cada vez temos relações menos próximas e menos afetivas com os professores, e isso agrava, porque muitos professores nem querem saber deles... Porque eu acho que na adolescência só se comete erros, e depois se não têm ninguém que os encaminhe não são ninguém.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“(...) eu acho que isso acontece muito porque os alunos estão desmotivados, mas na minha opinião essa desmotivação já vem de casa, com os problemas que muitos deles têm em casa... Por exemplo, o Zé, eu conheço bem o caso dele (...) sei que a desmotivação dele vem de casa porque o pai batia na mãe, e o Zé chegou a um dia que bateu no pai, e depois o pai saiu de casa... e o Zé todos os dias dorme no sofá, vive com a avó e a mãe, a avó recebe uma reforma muito pequenina, a mãe ganha pouco também, e ele não tem dinheiro para cadernos, os livros, ah... está sinalizado pela CPCJ, não sabe ainda se fica com a mãe ou com o pai... E acho que é horrível para um adolescente com 16 anos passar por isto...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“(...) parte muito de casa, e da educação que os pais lhes dão... Isso é um ponto de partida fundamental.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Desinteresse e se calhar a educação dos pais, não dão a educação que deviam de dar.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Acrescentando,

*“Não só, também as companhias dos amigos influenciam muito.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Por outro lado, o papel do professor parece também ser reconhecido nas questões da indisciplina,

*“Na minha opinião não há acompanhamento destes alunos em casa. Porque não é feito um acompanhamento dos alunos por parte da família. Há uma preocupação mas é meramente superficial, é o interesse de “Ahh, então o que fizeste hoje? Ahh Muito bem, e tal...”, mas não fazem perguntas a fundo, eles em casa fazem o que lhes apetece. (...) Porque se não reconhecem autoridade aos pais é óbvio que não a vão reconhecer noutras pessoas. A não ser que o professor o tenha marcado ou assim... Ou que goste muito do professor...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Em alguns testemunhos emerge a sensação de que as medidas que têm sido levadas a cabo pela escola, ou por outro lado, a não aplicação de medidas em determinados contextos no combate à indisciplina não têm resolvido a questão,

*“(...) continuo a ver os mesmos alunos todos os dias e continuo a ouvir pessoas a dizer que fizeram queixa de A, B e C, e A, B e C continuam cá e não vão suspensos, e nada lhes acontece, (...) não há aplicação de nenhum tipo de sanções, eles continuam a fazer a mesma coisa.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“(...) mandá-los para a rua é para onde eles querem ir, até agradecem, a maior parte das aulas eles fazem de propósito pra ir pra rua...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Alegando que por vezes os professores e a direção da escola,

*“(...) fecham os olhos em determinadas situações”.* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

## **6.5. Perspetivas e projetos de futuro**

Quanto às suas perspetivas de futuro, quer os alunos de 9º ano entrevistados, quer os de 12º ano manifestaram um trabalho de reflexão já realizado em torno das suas aspirações e ambições futuras, pelo menos até ao próximo ano letivo. Neste sentido, percebemos a partir dos seus discursos que a vontade de prosseguir estudos é notória,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“(...) quando acabar este ano a escola, vou candidatar-me a Psicologia, aqui no Porto.”*  
(aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“Eu só me vou candidatar a uma faculdade, eu sei que vai ser difícil por causa da média, mas só me vou candidatar à Faculdade de Direito aqui no Porto. Se não entrar acho que nesse ano vou andar a fazer melhorias de notas, para ver se entro para o ano seguinte. Se entrar na faculdade não quero trabalhar mas se estiver a fazer melhorias quero ir trabalhar também, nesse ano pelo menos.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Quando acabar o 12º ano vou candidatar-me e seguir para o ensino superior, para o curso de Relações Públicas, porque tenho esperança que haja mercado de trabalho aí para mim...”*  
(aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“Vou mudar de escola, e se eles me aceitarem, sim porque ainda não sei se consigo o lugar no colégio, estou à espera que eles me chamem para a entrevista, é mais ou menos o que estamos a fazer agora, para eles perceberem quais são os meus interesses, se estou apta para entrar naquela escola, porque eles lá selecionam mesmo os alunos. Pronto, se entrar depois queria entrar no curso de Ciências e Tecnologias, e depois naquela escola eles a partir do 11º ano já temos estágio, para estarmos mais preparados. Quando terminasse o 12º gostava de ir para a Universidade, seguir Biologia...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

Para além da vontade de seguir para um curso superior, há ainda quem procure aproveitar o término do 12º ano com um ano de sabático, onde possa realizar um conjunto de atividades voltadas para o seu investimento pessoal, vejamos:

*“Não sei se vou ter um ano sabático, ou vou já para a universidade no país em que o meu pai estiver a trabalhar. Isso ainda não sei bem... Se tiver um ano de sabático acho que vou improvisar, tipo tirar a carta, ou se calhar trabalhar um bocado... Mas não quero trabalhar em nada muito sério, só part time mesmo. Mas depois vou querer ir para a universidade porque sei que vai abrir outras portas e também já pensei em cumprir serviço militar, (...)”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

Se bem que o objetivo último é,

*“(...) gostava que o meu plano para o futuro fosse fazer o curso de Relações Internacionais na universidade, acabar, e depois alistar-me no exército espanhol. E depois não ia fazer só pelo contrato, queria estar mesmo um bom tempo lá. Se calhar entrar nos Capacetes Azuis da ONU, e depois subir na hierarquia política da ONU. Era isso.”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

Alguns alunos têm também percepção das dificuldades pelas quais atravessam ao construírem os seus projetos de futuro,

*“(...) já tive uma conversa com a minha mãe, e gostava de a partir dos 16 ter tipo um part-time para ajudar nas despesas lá em casa, até para ajudar a pagar a faculdade, ... eu era escalão B mas depois eles baixaram me para o C e então queria ter um part-time para ajudar em casa...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“Tipo eu gostava de ser advogada, mas tenho noção que o meu primeiro emprego nunca vai ser esse, e eu estou preparada, estou preparada para qualquer coisa, qualquer coisa dá...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

A crise económica que atualmente Portugal atravessa, revelando altas taxas de desemprego, nomeadamente jovem e qualificado, é um dos fatores que já preocupa os jovens, e influencia nas suas construções de futuro, cujos discursos demonstram já vontade de emigrar dadas as condições aqui no nosso país,

*“eu tenho muito a ideia de ir para fora, não me importava nada... (...) mas tenho muito essa ideia de ir pra fora, e até aqui na escola dão nos esse incentivo, como o Passos Coelho deu (risos), e então pronto, ... E eu nem tenho problemas em ir para fora... Se bem que em direto é difícil, pela minha personalidade não tenho problemas em ir mas de curso é difícil e as chances de emprego são reduzidas...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

*“A situação até pode mudar daqui a alguns anos, mas é muito frustrante...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

*“Porque eu não conseguia estar num país em que não consigo arranjar um emprego para o qual eu sou qualificado. Isso é muito mau, porque o tempo passa, e o melhor mesmo é emigrar logo, porque depois com o avançar da idade também lá ora já vai ser difícil arranjar emprego devido à idade. E é triste ver jovens que tiram um curso e depois trabalham numa coisa totalmente diferente. E isso é muito mau.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“Porque tem sido “Vais para Psicologia, vais para o desemprego...”. Não consigo ignorar isso, faz-me sempre pensar. Por isso, preocupa-me, muito e acho que é injusto e revoltante, um jovem que se aplica, em que cada vez é mais exigente para ele entrar na faculdade, acabar o curso, que tenha uma qualificação, que se esforçou para a obter, que lutou, que conseguiu acabar, investiu tempo, dinheiro, a vida, e depois chegar e... “O quê que eu tenho? Eu não tenho nada... Eu tenho estudos, o conhecimento, um diploma... Eu batos às*



## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*portas...” Mas... Lá está, isso vai dar aso a muitas depressões (...) Mas isto tudo magoa-me, entristece-me e preocupa-me muito. A mim e aos meus colegas, porque muitas vezes, falamos disto em grupo (...) Aliás, eu gostava de me licenciar aqui, e fazer o Mestrado em Londres, porque se tivesse nota para gostava muito mesmo... Aliás eu não tenho perspetivas de emprego aqui em Portugal. Por isso é que eu ando a ler em Inglês, e quero fazer o quanto antes o exame do Britânico, apostar no alemão também, talvez...”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“É uma situação que me preocupa, por vezes falamos sobre isso entre amigos, com os pais em casa e assim...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

E não exclui dos seus projetos a emigração também,

*“(...) se quando terminar o curso e a situação não tiver melhorado, e se não arranjar um trabalho decente, não ponho a emigração de parte.”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Por outro lado, encontramos marcados em alguns relatos a vontade de ter uma vida melhor que a dos próprios pais que vivem dificuldades económicas, mas que mesmo assim investem nos filhos para que eles consigam inverter a situação,

*“Ai os meus pais tratam-me como se eu já fosse advogada quase (...) quando alguém pergunta por mim e assim... Porque na minha família ninguém tirou um curso superior e eu quero muito isso. A minha irmã mais velha não acabou o 12º ano e foi trabalhar, começou a ganhar dinheiro e nunca mais quis saber da escola, e a do meio também nunca ligou muito à escola, gosta mais de culinária e isso, é mais a área dela... Então os meus pais ficam muito felizes (...) não quero ser como a minha mãe que tem de ter dois trabalhos para nos sustentar, eu quero ter uma vida estável para dar tudo aos meus filhos e a mim também...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

De facto, alguns alunos reconhecem a importância dos pais nos seus percursos escolares e nas escolhas que fazem para o futuro,

*“a minha mãe já me disse que não posso ter menos de 13, se tiver menos que isso fico de castigo (...) eles sempre concordaram, eles sempre me dizem que querem que eu tenha um futuro melhor que o deles, eles estão na área da hotelaria e só não querem que eu siga por essa área (...), porque esta muito mal mesmo...”* (aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos)

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“Mas o meu pai sempre me ajudou a pensar para ver se é mesmo a área que eu quero. Fui para Humanidades e ele concordou, por exemplo.”* (aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“(…) o meu pai ficou assim um bocado rabugento, mas depois lá acabou por aceitar…”* (aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos)

*“Os meus pais concordaram com as minhas escolhas porque aceitam que seja o que eu quero, e foi com eles que tomei em conjunto a decisão de escolher Relações Públicas. E sempre estiveram do meu lado, mesmo na escolha de Humanidades…”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Uma constante nestes discursos passa pelo facto de fazerem questão de salientar que apesar dos pais opinarem e manifestarem as suas opiniões face aos percursos escolares dos alunos, os próprios alunos é que tomam as suas decisões por vontade própria, quase transmitindo uma ideia de que a última decisão é sempre deles, bem como quando questionados os fatores subjacentes às suas construções de projetos de futuro os alunos adiantam aspetos relacionados com vontades individuais, como o facto de ter sido uma área do seu interesse, por exemplo,

*“Mas foi sempre vontade própria, foi sempre isto que eu quis, desde pequenina, que eu me lembro.”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos)

Recolhemos também o testemunho de um aluno que nos referiu que ia mudar de escola no próximo ano letivo vai mudar e fazer um curso vocacional de secretariado e turismo, curso que foi aconselhado pela escola, que em momentos anteriores já havia proposto esta mudança, mas admite que *“só agora é que abri os olhos e acho que devia de ter ido mais cedo”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos).

Depois disso gostava de fazer um curso de Desporto, sendo que um dos seus sonhos era jogar à bola, mas acha que já vai ser difícil uma vez que perdeu as bases, *“perdi o comboio”*; *“fui descambando”*. Então quando acabar o 12º vai trabalhar, apesar de que a mãe gostava muito que ele fosse para a faculdade, mas ele entende isso como uma etapa muito difícil. Segundo o aluno, os pais mostravam-se importados com o seu percurso escolar, ameaçando em caso de más notas *“Não posso sair para ali, não posso sair para acolá, acaba-se o futebol, acaba-se os jogos”* (aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos).

## **Capítulo VII - O corpo docente e as suas visões sobre a escola e as práticas estudantis**

Darmos voz ao corpo docente da EBSRF constituiu um contributo importante na nossa investigação. Antes de mais, porque era um dos nossos objetivos cruzar as perspetivas dos alunos com a dos professores no sentido de melhor compreendermos a realidade a que nos propusemos estudar nas suas variadas facetas. Por outro lado, ouvir os relatos dos professores, permitiu-nos entender que a própria escola, a partir de múltiplos fatores, como as características do seu corpo docente, as estratégias e ações levadas a cabo com os alunos, ou as próprias relações pedagógicas têm um papel importante na formação das disposições e sentidos atribuídos pelos alunos face à escola, bem como na construção dos seus projetos de futuro. Os subcapítulos que se seguem dão conta da análise que fizemos a partir das informações que conseguimos captar com as entrevistas ao corpo docente da EBSRF, nomeadamente, aos quatro diretores de turma de 9º e 12º ano, à diretora da escola, e a dois técnicos, o animador sociocultural e uma das psicólogas da escola, e reúnem as principais categorias de análise que construímos a partir desse material recolhido.

### **7.1. Lecionar na EBSRF: condições e ambiente escolar**

Quando questionámos os entrevistados sobre alguns dos fatores que interferem nas suas atividades diárias enquanto docentes da EBSRF, nomeadamente, sobre as dinâmicas implícitas nas relações pedagógicas que nesta escola se desenvolvem, isto é, das relações entre docentes, docentes e alunos, e entre alunos e alunos, de uma forma geral, os seus discursos manifestam uma satisfação geral que é sentida em lecionar nesta escola, revelando um ambiente escolar agradável. Vejamos.

*“(…) a relação é boa, os professores são preocupados com os alunos, tentam ajudá-los, mesmo aqueles alunos com mais dificuldades, mesmo dificuldades de âmbito social, penso que a escola está atenta, tem um conjunto de profissionais, (...) colaboram bastante com os alunos, (...) “Por isso, penso que é uma relação boa, aqui ou ali pode haver um conflito certamente, mas penso que a escola funciona bem nesse aspeto, na relação professor e aluno.” (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)*

Há quem considere que as relações entre os alunos e os professores são relações de cordialidade e colaboração, e apesar de existirem alunos conflituosos na escola, as relações entre si não são conflituosas,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“É uma escola em que gosto de trabalhar, a relação entre professores é boa, e entre os alunos, (...) há alunos conflituosos, mas não há muito relações conflituosas entre eles. São relações de trabalho normal, em equipa...”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

Há quem explique que as relações que se estabelecem entre professores e alunos dependem muito da forma como o professor integra a turma desde o início. Assim, os alunos veem até onde podem ir, e depende da atitude do professor deixá-los avançar ou não,

*“Porque em todas as turmas há grupos de alunos e há casos em que se dão muito mal com um professor e muito bem com outro professor... Ou seja, eu acho que isso depende muito da maneira como nós integramos a turma desde o início.”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

No entanto, percebemos também que os professores não gostam de trabalhar com todos os alunos de igual forma,

*“(...) dou-me muito bem com as turmas de secundário, tenho uma relação fantástica com as turmas de secundário, gosto imenso de trabalhar com eles, saímos muito, entramos muito em atividades extra. Se há algum projeto a nível de faculdade de ciências ou ICBAS, se me convidarem eu consigo levar os alunos nessas atividades, ando sempre nessas coisas, com o básico já não é a mesma coisa, olhe não gosto nada (...)* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

E, enquanto que com os do ensino secundário,

*“Eles gostam de ser meus amigos no Facebook (...) Pedem-me amizade, quase todos, os de 12º são quase todos (...)* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Já os de 7º ano considera um esforço dar aulas a estas turmas, pois são alunos que,

*“não trazem nenhuns hábitos de trabalho, não estão interessados, são alunos muito indisciplinados e é preciso manter a rédea curta.”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Por outro lado, alguns discursos salientam diferentes formas de convivência entre docentes que lecionam na EBSRF há muitos anos e professores que chegaram há pouco tempo, com poucos anos de casa. Este aspeto foi referido por uma docente que leciona na EBSRF há já 21 anos, e reafirmado por uma docente que completava o seu 2º ano nesta escola.

*“Hoje em dia que eu sou a velha, não noto muita convivência entre os novos e os velhos, entre os professores que vêm de novo e os que estão cá há muitos anos. Penso que é por causa da desmotivação das pessoas novas, porque eles pensam assim: “Para quê investir aqui numa relação de amizade, se isto não vai ser o nosso futuro?”, eu acho que essa é essa a*

*insegurança. (...) nós aqui, as da velha guarda (risos), nós convivemos muito umas com as outras, inclusive fora da escola (...) Com as colegas que vêm de novo, não sinto essa relação de amizade, aliás, há aí pessoas que eu não conheço sem ser de vista, nem sei o nome. (...) essas colegas que vem de novo, estão cá há pouco tempo, andam sempre a rodar.”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

*“sentia-me um bocado... não era rejeitada, mas um bocadinho... pronto, não me ligavam muito, os meus colegas não me acolheram... e os colegas que entraram comigo também sentiram isso, mas eu acho que isso é normal, porque eles já têm o grupo formado há muitos anos...”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

No que toca às suas opiniões sobre as condições e infraestruturas da escola, os professores referem que as suas condições são boas,

*“penso que a escola está devidamente equipada, é uma boa escola, gosto muito.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

Mas vários relatos sugeriram que apesar das condições serem boas, já foram melhores,

*“(...) já foram melhores do que o que são atualmente, nomeadamente, em termos de manutenção dos equipamentos, mas também é reflexo dos cortes que todas as instituições públicas estão a sofrer... Mas de qualquer maneira são condições muito melhores do que a maioria das escolas. Claro que às vezes falham os projetores, mas isso está relacionado com a necessidade de manutenção que é difícil de se fazer devido às restrições nessa matéria.”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

No mesmo sentido, há quem defenda que as condições e infraestruturas da escola em que leciona são excelentes, sendo que melhoraram bastante desde a intervenção da Parque Escolar,

*“(...) em relação às infraestruturas são excelentes, desde que nós fomos sujeitos a este programa...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Se bem que têm sofrido ao longo dos últimos tempos algumas limitações em termos de materiais, uma questão que reconhece ser resultado da dificuldade de gestão de recursos perante o atual contexto de crise económica,

*“muitas das pilhas dos projetores avariaram, já se gastaram e é preciso, não sei, muito dinheiro, uma coisa assim muito cara, tipo 500€, e estás a ver, assim é difícil, (...)”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Surgiu contudo, um relato que nos transmitiu uma insatisfação e até alguma indignação com as condições da escola, proveniente de uma das diretoras de turma com apenas dois anos de casa,

*“não estou satisfeita mas por comparação com outras escolas onde já estive. Esta escola foi das primeiras que fez obras, mas a verdade é que falta muita coisa, (...)”*

Exemplificando a partir de,

*“(...) eu que preciso dos quadros projetivos (...) Esses quadros existem, só que não têm lâmpadas, fundiram, e pelos vistos não têm dinheiro para comprar novas lâmpadas, que são caríssimas. (...) Depois, eu acho que o maior problema não tem propriamente a ver com as condições, mas com os funcionários, que eu acho que além de haver falta, porque às vezes nós saímos da sala para chamar um funcionário e não há ali nenhum funcionário para ir buscar nada, além de não haver há alguns que são um bocadinho... (...) Está a ver... (...) Pronto, menos bem dispostos... às vezes algumas salas falta isto ou aquilo, as cadeiras ou mesas degradadas... Mas pronto, (...) Falta um bocadinho espaço para trabalharmos, porque há muitos professores e há só uma sala ou duas de trabalho, e acho que também faltam computadores, para podermos trabalhar, porque eu sou da opinião de que o ideal era ir daqui com o meu trabalho feito e não ter de levar trabalho para casa, mas nesta escola isso não é possível porque não há espaço para tantos professores trabalharem ao mesmo tempo.”*  
(Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

## **7.2. Visões sobre uma escola-sede de um agrupamento TEIP: uma questão burocrática**

É possível afirmar que de um modo geral, todos os docentes entrevistados da EBSRF não sentem que lecionam numa escola TEIP, à exceção da burocracia a que este programa obriga.

*“(...) há uma série de procedimentos que temos de fazer semanalmente que noutras escolas não temos de fazer, documentos que temos de arquivar, cópias de testes dos alunos... Temos de tirar fotocópias a alguns dos testes dos alunos e arquivar, por ser uma escola TEIP, porque esta escola tem mais inspeção do que as outras... Temos de ter uma série de cuidados aí, depois há a questão das metas que temos de atingir, a indisciplina, o abandono, e estão sempre a lembrar-nos, que temos de chegar ali, até para ter mais recompensas... E enfim...”*  
(Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

*“(...) eu sinto que estou a lecionar numa escola TEIP não pelo desafio em si, mas pela burocracia que essa questão acarreta, ahhh, e onde eu não vejo grande vantagem, se quer que lhe diga... ahhh, penso que se perde muito tempo em burocracias, entendo também que tem de haver um controlo de tudo que é feito, de tudo que é gasto, e de tudo que é executado na escola, entendo que sim, mas a burocracia associada a esse processo é grande, e é... complicado. Portanto, tenho noção de que estou numa escola TEIP, de facto, mas mais por essa parte negativa, pelo trabalho que dá.” (Diretor de turma, 9º ano, 56 anos)*

*“(...) eu acho que aqui de uma maneira geral não sentimos muito que somos um agrupamento TEIP, ahh... sabemos que fazemos parte, mas não sentimos muito, nem sabemos muito bem... quer dizer, sabemos que temos metas e tudo isso e trabalhamos... tentámos trabalhar para essas metas, mas... para além disso, não... não... sinto diferença nenhuma. Portanto, eu já trabalhei nesta escola sem ser TEIP e agora que é reconhecida como TEIP não sinto diferença nenhuma... É mais uma questão de burocracia, obriga-nos a determinadas burocracias, em termos de materiais que têm de ser arquivados e tudo isso, mas no dia-a-dia não se sente.” (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)*

*“Eu não me apercebo muito que estou numa escola TEIP, para mim está a ser quase igual àquilo que era antes de ser TEIP, a única diferença que eu noto é que tenho de fazer um dossier digital, é a única diferença que eu noto... Ahh, e os testes têm de ser todos com... estas bandeirinhas não é (risos)... porque pertencemos a esse programa...” (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)*

Por outro lado, o estigma que surge muitas vezes quando se fala em escolas TEIP não é sentido entre os professores desta escola.

*“Porque se calhar as turmas que eu tenho não me permitem sentir muito isso, e ainda bem... (...) Porque eu sou sincera, eu quando concorri disseram-me sempre “Não concorras a escolas TEIP, porque o comportamento é terrível...” (...) E quando cheguei cá e na reunião geral me disseram que era agrupamento TEIP eu fiquei assustada, lá está, pelo rótulo, porque depois não senti que estava a lecionar numa escola TEIP, porque já estive em escolas que não são TEIP em que haviam casos de indisciplina muito graves, e muitos maus...” (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)*

*“Assim como o preconceito muitas vezes associado aos TEIP também não é sentido aqui na escola, lá está porque nós somos escola TEIP devido à escola de Miragaia...” (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)*

Esta falta de percepção que se leciona numa escola TEIP pode ser explicada pelo facto de esta escola apenas ter sido reconhecida enquanto tal quando se deu em 2010 a fusão dos dois agrupamentos, uma vez que era sobretudo no Agrupamento de escolas de Miragaia que as necessidades de intervenção eram maiores, nomeadamente, nas áreas do abandono escolar, situações de indisciplina e violência escolar. No entanto, como nos diz uma das psicólogas da escola aquando da união dos agrupamentos e com as mudanças que estava a ocorrer,

*“(...) acabou por se tornar cada vez mais evidente que os indicadores e as características sociais, familiares que estavam na génese de alguns problemas que já existiam em Miragaia tornaram-se transversais em termos sociais e também estão no restante Agrupamento, portanto... Houve uma fase, digamos assim, de necessidade de voltar a reavaliar os contextos, e acabamos por perceber que algumas especificidades diferenciam-nos, mas há muitas que nos tornam muito similares em termos dos focos de intervenção.”* (Psicóloga, 42 anos)

### **7.3. Representações sobre as disposições e vivências escolares dos alunos da EBSRF**

Um aspeto comum nos discursos do corpo docente entrevistado quando questionado sobre as disposições e atitudes dos jovens perante a escola, a maior parte afirma que os jovens gostam de frequentar a escola, mas pelas redes de sociabilidades que este espaço lhes permite desenvolver. Reconhecendo que existem alunos que gostam de ir para a escola para aprender, admitem que na sua maioria gostam da escola pelas relações interpessoais que aí se desenvolvem e não para estudar propriamente,

*“eu acho que os alunos gostam bastante é de estar aqui para conviver com os amigos, e partilharem as vidas deles... (...) os que vêm estudar também dão muito ênfase às relações interpessoais, mas os que não vêm para estudar, e são bastantes, eles vêm na mesma para a escola, eles acabam por estar aqui, só que não vão às aulas.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

*“(...) eles gostam da escola, quando não têm aulas às vezes ficam à porta da escola, combinam encontros à entrada da escola, porque isto é um porto de abrigo, eles gostam da escola, (...)”* (Animador Sociocultural, 31 anos)

*“Do gosto pela escola, eles adoram a escola, gostam mesmo de frequentar a escola, em termos de ambiente escolar. Mas em termos de estar na sala de aula, já é outra coisa.”* (Diretora, 57 anos)



## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

Admitindo que se cria uma ligação entre os alunos e a escola importante e significativa,

*“eu acho que é aquilo que os aproxima mais da escola, estar com os colegas.”* (Diretora, 57 anos)

Valorizando-se,

*“O ter amigos, o partilhar esses tempos, (...)”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

*“Tem a ver com a dimensão da vivência, não só em termos de faixa etária o que eles procuram, como o grupo de pares e integração social, o que eles entendem da escola (...)”* (Psicóloga, 42 anos)

Há também a convicção de que os alunos gostam de estar na escola, mas alguns, na maioria rapazes, ainda não têm maturidade para ter objetivos de vida,

*“Ainda são muito brincalhões, ainda brincam muito... Eu quando era aluna, se eu recebesse, que nunca recebi assim um teste, mas se eu recebesse um teste abaixo das minhas expetativas eu ficava muito aborrecida... Eles não, estão na maior, riem-se...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Acrescentando que,

*“cada vez aumentam mais este tipo de alunos que gostam de andar na escola, mas que não tem aquela ambição de fazer o mais rápido possível e o melhor possível.”* *“O ter amigos, o partilhar esses tempos, (...)”*. (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Por outro lado, as diferentes disposições e atitudes face à escola manifestam-se,

*“portanto muitas vezes apanhamos este ou aquele que devia estar na aula e não está mas que está animadíssimo na escola, e depois temos aqueles que vêm a escola porque têm aula ou têm atividades ou porque às vezes até vêm para a biblioteca para fazer um trabalho, hmm, têm desporto escolar, enfim...”*; *“depois há sempre aqueles casos raros daqueles que querem é dar uns furinhos para ir arejar para outro lado qualquer”* (Diretora, 57 anos)

Sente-se também uma desmotivação dos alunos face à escola,

*“Depois se calhar, há aqui uma desmotivação, porque se calhar não há estas expetativas de futuro, não reconhecem o que a escola lhes pode dar e há este desfasamento entre o que se passa na sala e aula e depois fora dela, na escola em si, porque eles gostam e participam nas atividades a 100%.”* (Animador sociocultural, 31 anos)

O animador atribui um forte papel aos pais neste fenómeno, considerando que as expectativas não se fazem sentir, não se vê grande comprometimento com a escola, o que se deve à inexistência de uma retaguarda familiar e “*É do género, se conseguir conseguiu, senão depois vê-se outra coisa qualquer...*”. Acrescentando que a esta falta de retaguarda, a desmotivação, o insucesso escolar, e o facto de acompanharem um grupo que não dê importância à escola, são fatores que em conjunto contribuem para que haja um afastamento natural face à escola que comprometa as trajetórias futuras. Também a psicóloga relata que a própria família pode influenciar as disposições dos seus filhos face à escola,

*“(...) tem muito a ver com o sentido que as próprias famílias atribuem à escola, como sendo uma obrigação em termos de frequência, não promovendo tanto a perceção de que a escola é um instrumento de realização de caráter académico, mas acima de tudo de caráter pessoal, que tem a ver com o projeto de vida, e aí há uma multiplicidade de backgrounds dos miúdos (...) considerando o que alguns pais o verbalizam “para mim não foi importante, o importante é ele estar por aqui e depois logo se vê.””* (Psicóloga, 42 anos)

Como podemos constatar, estas afirmações não remetem grande importância às experiências escolares. Depois,

*“(...) se eles já têm fragilidades internas, naturalmente, não verão na escola mais-valias, é um espaço de socialização que eles adoram, (...) Antes eles vinham muito há escola mas faltavam muito às aulas, já não é assim, mas alguns, em específico, vêm pra a escola, mas a vontade de não investir no contexto só não resulta num sentido, mas o desinvestimento está lá e muito claro, só não fazem o absentismo como faziam há uma década atrás”* (Psicóloga, 42 anos)

De forma exclusiva, surgiu-nos uma opinião de que os alunos não gostam muito de frequentar aquela escola em particular, pelo facto de não poderem desenvolver uma série de atividades que são possíveis noutras escolas, como uma viagem de finalistas, ou uma festa de Natal,

*“(...) custa-me dizer isto, mas o que eles me dizem a mim é que não gostam muito desta escola. Não gostam porque esta escola não tem muitas coisas que outras escolas têm para os alunos, nomeadamente, eles falam muito naquelas festas de final de ano, não têm festas de carnaval, de natal,...”* “até gostavam de andar noutra escola por causa disso”; “Sentem que deviam ter mais...” (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

Assim como mais espaços onde pudessem conviver, uma vez que reconhecem o estado degradado da sala de convívio. No entanto, salienta que o que eles mais valorizam na escola são os colegas, o convívio e os intervalos,

*“Eles gostam muito de aprender, mas obviamente que se tiverem um furo ficam todos contentes (...)”*. (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

#### **7.4. A indisciplina na escola**

Os casos de indisciplina na EBSRF quando comparados com a E.B 2'3 de Miragaia, são bem mais residuais, concentrando-se sobretudo no 2º ciclo, entre o 5º e o 6º ano, e muito mais raros no 9º e ensino secundário,

*“(...) 5º e 6º ano, sim, claramente onde temos mais registo de indisciplina ao nível de saídas de sala de aula. No ensino secundário pode haver ali... Por exemplo, se me perguntares, 10º,11º ou 12º? 10º ano, sem dúvida, mas não são números significativos.”* (Animador Sociocultural, 31 anos)

*“(...) aqui a escola Rodrigues de Freitas começa a sentir situações de indisciplina... E acontece muito numa turma em específico, que eu acompanho, e é outra das atividades que faço, que são as aulas de Educação para a Cidadania, consegue-se perceber conflitos entre alunos repetentes com os que não o são, (...)”* (Animador Sociocultural, 31 anos)

*“(...) numa turma de Miragaia de 20 alunos temos cerca de 18 identificados como problemáticos, (...)”* (Animador Sociocultural, 31 anos)

Assim, Miragaia é onde o número de alunos identificados como problemáticos é maior, assim como o número de expulsões da sala de aula. Na opinião do animador sociocultural, a própria definição de indisciplina pode variar consoante o contexto a que nos referimos, o que explica as diferenças existentes entre os alunos da EBSRF e os de Miragaia, e assim, a indisciplina num contexto normal é a,

*“infração de pequenas regras de comportamento, o saber sentar, o levantar o braço para pedir a vez para falar, digamos que têm interferência no bom funcionamento da sala de aula, nas regras de sala de aula...”*. (Animador Sociocultural, 31 anos)

A indisciplina na opinião do corpo docente entrevistado é influenciada sobretudo, pelo contexto familiar e social de origem dos seus alunos,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“Antes de mais, o contexto familiar. O contexto social no seu todo, e o contexto familiar em particular. Há casos muito problemáticos, como deve imaginar, eles já vêm com essa herança de casa, ou os pais não foram grandes estudantes...”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

*“base familiar que por vezes não existe e que depois se transporta para a sala de aula”*  
(Animador sociocultural, 31 anos)

que na opinião do animador por vezes dificulta mesmo o trabalho da escola no combate à indisciplina, pois muitos pais não concordam com algumas sanções que são aplicadas aos filhos, uma lógica que na sua ótica tem a ver com o facto de estes pais não terem outras formas de os compensar, como carinho, compensando-os desta forma.

A desmotivação associada às baixas condições económicas que lhes permita ir mais longe na sua vida académica, e a falta de objetivos são também fatores apontados na origem da indisciplina na escola,

*“(...) é a falta de objetivos em relação ao futuro, é um dos fatores que pesa imenso. (...) Depois, se eles não têm condições socioeconómicas que lhes permitam entrar na faculdade então, ficam assim um bocadinho sem objetivos... (...) Pela desmotivação, exato, desmotivação”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

Bem como as próprias dificuldades de aprendizagem, o facto de não se identificarem com o projeto escolar, desinteressando-se, acabando por causar muitas das situações de indisciplina, ocorrendo conflitos entre esses alunos e os que querem aprender,

*“(...) consegue-se perceber conflitos entre alunos repetentes com os que não o são, e isto que identifico são alunos repetentes, claramente, porque têm dificuldades de aprendizagem, e não se identificam com o projeto escolar, com a escola, e eu acho que esse é um grande ponto de desinteresse e causa de muitas situações de indisciplina, que é não estarem identificados com a escola, com este meio de ensino, e ao repetirem estão a ter mais do mesmo, e não estão motivados para. O que acontece, sente-se o conflito entre esses alunos e os que querem aprender, portanto começam a destabilizar, provocam confusão dentro da sala de aula (...)”*  
(Animador sociocultural, 31 anos)

Atribuindo-se também um papel importante ao próprio professor,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“Porque há professores que dão as aulas hoje como davam há 10 e 15 anos atrás, ou seja, chegam e debitam. (...) O que é que isso motiva para a indisciplina? Então, os alunos estando motivados a probabilidade de a indisciplina acontecer é menor do que numa turma em que os alunos não estejam motivados, interessados... E aí eu acho que o professor tem uma boa parte de responsabilidade no que toca à motivação e interesse dos alunos na sala de aula.”*  
(Animador sociocultural, 31 anos)

Por outro lado, os fracos desempenhos escolares são explicados, novamente, por sentimentos de desmotivação por parte dos alunos, desta vez provocados pela própria crise económica que o país atravessa, observando-se situações de desempregados diplomados,

*“(...) eu acho que tem muito a ver com a nossa sociedade atual... Porque eles veem que até outras pessoas que têm cursos e estão desempregados, veem os pais desempregados... Uma parte é isso, é a nossa crise económica...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

E, mais uma vez, pelo contexto familiar, mais concretamente, no que respeita à participação da família na vida escolar dos filhos,

*“Outra coisa também, eu acho que a nível de família, as famílias hoje em dia também são diferentes... (...) Porque não há muito aquele interesse pelos pais de acompanharem o percurso escolar dos filhos... As escolas é para eles passarem o tempo, para eles estarem aqui, aprenderem, agora saber o que é que se passa, “Ora então e o que é que se passa?”, “E quantas negativas tiraste?”, “E olha, tens de estudar!”, isso que eu fazia às minhas filhas e que os meus pais me faziam a mim, eu acho que falta hoje nas famílias, acho que é o maior problema a nível das famílias atuais, é o desinteresse por parte das famílias do percurso escolar dos alunos e daí o insucesso.”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Quanto ao papel da escola no combate à indisciplina as medidas mais comumente aplicadas é a expulsão de sala de aula nos casos em que isso se aplique, o trabalho comunitário, onde os alunos ajudam em tarefas dentro da escola, o Educação para a Cidadania, onde há uma monitorização de turmas com a colaboração de um técnico e do próprio diretor de turma, em turmas que são sinalizadas com índices de indisciplina mais altos, e o Gabinete de Mediação de Conflitos que exerce uma função importante na intervenção em casos que geralmente ocorrem em sala de aula, neste sentido,

*“Numa primeira fase ouvíamos o aluno, situação que seria posteriormente apresentada ao professor e diretor de turma, porque não podemos ficar com a versão só do aluno... Inicialmente era só isto, mas depois incutimos a tal tarefa de sala de aula, relativa à matéria*

*que o professor está a lecionar para dar continuidade e assim não perdem totalmente a aula, e não vão para o Gabinete só para dar duas de conversa, que muitas das vezes era assim que eles interpretavam...”* (Animador Sociocultural, 31 anos)

No entanto, há quem considere que as medidas levadas a cabo não resolvem a questão de fundo, sentindo-se alguma revolta nestes discursos,

*“(...) a lei acaba por ser um bocado permissiva, os alunos podem fazer um bocado o que lhes apetecer, (...) O aluno portando-se muito bem, ou portando-se mais ou menos bem é igual. Se se portar bem não há problema nenhum, mas se se portar mal ou muitíssimo mal há várias etapas que podem ser seguidas, que podem ser checadas, só que no final, se ele se continuar na mesma a portar mal, se aquilo não tiver um efeito pedagógico no aluno, aquilo vai desembocar tudo ao mesmo. O que é que é? O aluno mantém-se na escola até ao final do ano. Está a entender? (...) Passamos para o passo seguinte, vai suspenso dois dias, pronto está bem, ao terceiro dia já está cá, e continua-se a portar mal, e nós temos de ter cá o aluno até ao final do ano.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

Acrescentando ainda que devia existir uma forma de *“pelo menos para os tirar daqui, para não perturbarem.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

Por outro lado, são sentidas algumas dificuldades por parte da escola em aplicar determinado tipo de medidas no combate à indisciplina, como o trabalho comunitário, muito em parte por causa dos pais dos alunos,

*“(...) se a escola toma uma medida em que vai haver um reforço de horas de estudo para tentar recuperar matérias perdida, para fazer T.PC's, trabalho comunitário dentro da escola, para compensar entre aspas a indisciplina na escola, muitas das vezes encontramos uma barreira que é a família. E é “o meu filho fez isso mas não vai andar aí a limpar... ah não...”, e eu acho que há aí um desajuste muita das vezes da base familiar. (...) não têm outras formas de compensar, como carinho e tudo mais, e então compensam-nos desta forma “não o vou deixar andar aí a limpar entre outras coisas...” (...) pensando que o estão a proteger, e não estão, porque não o protegem no se desenvolvimento, porque vai ser sempre um protegido e continuar a fazer coisas erradas, não aprende, é contínuo...”* (Animador sociocultural, 31 anos)

## **7.5. A participação dos pais na vida escolar dos filhos**

Apesar de ouvirmos testemunhos de professores que têm alunos cujos pais são interessados e participativos na vida escolar dos filhos,

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

*“há um conjunto de pais muito interessado (...)”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

*“Os pais (...) são muito interessados, no início do ano já me estavam a perguntar quando iam começar as sessões de orientação vocacional (...)”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

No entanto, existe uma clara perceção de que há um maior desinvestimento dos pais no percurso escolar dos filhos,

*“O que eu noto nesta escola, e o que não notei tanto nas outras, é que eu acho que os pais se demitem da sua função, nessa turma, essencialmente, nós escrevemos recados nas cadernetas, e elas não vêm assinadas... Os pais depositam os filhos aqui e não se interessam muito pelo percurso dos filhos... Já é um problema de educação de fundo que também deve ter a ver com o público de onde estes meninos vêm... (...) Eu acho, isto muito sinceramente, tendo em conta o que eu sei da vida deles, alguns até são muito bons aqui na escola...”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

*“Primeiro a base, a família, falha, e a escola acaba por ser um depósito onde os pais deixam diariamente os seus filhos, um depósito de meninos, acontece. E a motivação que devia ser um trabalho em parceria entre escola e família, acaba por ser em muitos casos apenas a escola a motivar os alunos para.”* (Animador sociocultural, 31 anos)

*“(...) simulam que se preocupam com os filhos (...) eu noto que eles estão atentos, mas não é uma atenção de facto, é meramente logístico, é só para dizer que existem e não têm influência direta nos filhos. E porque é que não têm? Não sei, porque provavelmente não estão para se chatear. (...) acho que os pais não se preocupam muito com a vida académica dos filhos, há 10% que se preocupam, outros simulam, e outros não se preocupam de todo, nem aparecem cá, mal respondem a cartas, é difícil conseguir falar com eles.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

Seria diferente se, nos casos de indisciplina,

*“se tivessem implicações diretas na vida social e familiar das pessoas”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

Há ainda quem considere que a par deste desinvestimento, muitas vezes, quando os pais se deslocam à escola é para defender os filhos quando estes são sancionados por ocorrências indisciplinares e reclamar do trabalho dos professores,

*“Porque agora os pais acham que têm sempre o direito de vir à escola intervir, eles não têm deveres, têm mais direitos que deveres...”*. (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Por outro lado, este desinvestimento, na sua opinião, é visível a partir da falta de higiene com que muitos alunos chegam à escola,

*“Os alunos, principalmente, os rapazes, alguns rapazes, vêm para a escola com um cheiro horrível, um cheiro de não tomar banho... E das roupas não serem lavadas, só ai vê se o alheamento da família...”*. (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

## **7.6. Representações sobre os projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Apesar de existirem alunos que estão a construir os seus projetos de futuro, os professores salientam que muitos alunos ainda não têm noção do que querem fazer no futuro, sendo que alguns nem se preocupam em fazer um esforço de reflexão nesse sentido. Vejamos.

O exercício de construção de um projeto de futuro parece ficar para último plano para alguns alunos de 9º ano,

*“(...) eu penso que eles são muito imaturos, muito desconhecedores do real, para tomar uma decisão. (...) Têm mesa e roupa lavada, têm tudo ao seu dispor, não se preocupam muito com isso. (...) Eles não têm maturidade ainda para pensar sobre o futuro.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

*“Eles pensam que ainda falta muito tempo... “Ah ainda falta muito”(...) Eu acho que eles ainda não têm uma real perspectiva de futuro, e vai ao encontro daquilo que eu disse há bocadinho, perguntar “O que é que queres ser?”, e eles não sabem responder, e volto a referir mesmo que não fosse aquilo que eles viriam a ser pelo menos havia um esforço de reflexão sobre o assunto.”* (Animador sociocultural, 31 anos)

São cada vez mais os alunos que, por imaturidade, não têm ambições e não pensam no futuro,

*“Enquanto que há uns anos atrás, os alunos que estavam no 12º, eram alunos que já pensavam muito no futuro e que já estavam a dar tudo por tudo para entrar na faculdade ou então a dar tudo por tudo para acabar o 12º para entrar na sua profissão... (...) Parece-me que há uma falta de consciência... Se calhar em tomar decisões também... Cedo para o nível de maturidade que hoje em dia têm...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)



## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

Também no 12º, se a maioria, segundo uma diretora de turma entrevistada ambiciona “alguma coisa”, não se esforçam o suficiente para isso,

*“Quer dizer, eles às tantas querem alguma coisa, só que não investem o suficiente para concretizar isso, (...) Alguns andam a enrolar...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Notando-se algumas diferenças entre alunos de Ciências e Tecnologias e os alunos de Humanidades, no sentido em que se os primeiros sabem melhor o que querem fazer quando a escola terminar, os segundos,

*“ainda não têm bem noção do que querem fazer no futuro, de que curso seguirão no ensino superior... Às vezes por não saberem o que a área de Humanidades lhes poderá proporcionar.”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

Esta incerteza e desmotivação face ao futuro não é geral,

*“Não são todos, há aqui excelentes alunos que terão excelentes futuros pela frente, filhos de famílias interessadas, etc...”* (Animador sociocultural, 31 anos)

Porém,

*“(...) mas cada vez nota-se mais que, e isto também no trabalho que se faz em Educação para a Cidadania, aquela questão de “O que queres ser quando fores grande?, no 9º e 12º ano, e no 9º, ou seja, um ano em que já têm de optar pela área que querem seguir, eles é...” Não sei...” não é que a opção que eles dissessem na altura significasse que eles iam mesmo seguir aquilo, mas demonstrava que já houve uma determinada reflexão sobre aquilo...”* (Animador sociocultural, 31 anos)

Questionados sobre os fatores subjacentes a este exercício de reflexão sobre o futuro, ou pela dificuldade de fazer este exercício, para além da imaturidade, como vimos, são salientados também a influência das próprias estruturas familiares,

*“os pais influenciam nas escolhas dos filhos em relação ao futuro (...) porque são orientados pelas profissões que os pais têm, ou por outros familiares, (...)”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

Existindo por vezes, fenómenos de projeção, ou seja,

*“Como eu podia ter sido médico, ou engenheiro, ou outra coisa qualquer será que ele não pode ser e vai ser o filho?”* (Diretora, 57 anos)

Projeções que carecem de alguma objetividade, nem sempre reconhecendo o perfil dos próprios filhos, induzindo-os para áreas que eles não gostam,

*“Se os obrigarem a ir para uma área isso não é bom, não os vai fazer felizes e podem mesmo não ser bem-sucedidos no futuro. Eu tenho um caso na minha turma em que uma aluna é excelente a História e adora aquilo, adora tudo o que esteja relacionado com a Arqueologia também, mas o pai vai obrigá-la a ir para a área de Ciências porque quer que ela seja médica. E portanto, os pais também podem influenciar muito neste sentido, e serem, por vezes, más influências, porque eu acho que isto não vai ter bom resultado.”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

*“(…) se eles não tiverem um suporte familiar que lhes permita pensar que podem chegar longe, eles realmente não vão longe. (...) infelizmente eles têm noção disso, e isso é muito mau, e ouço “Porque eu não posso, porque os meus pais não tem capacidades para...”, ou então quando ouvem dos pais “Não vais passar daqui, fazes o 12º e vais trabalhar”, como já me contaram, ou seja, se não lhes derem hipótese de sonhar com uma vida melhor que a deles estão, à partida, a cortares-lhes as pernas.”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

Assim como pelos seus trajetos e desempenhos escolares, acreditando que os melhores alunos terão melhor noção do que querem seguir, já os outros,

*“(…) até quereriam mas o seu percurso não lhes permite, então andarão... ahhh, não sabem muito bem o que querem fazer depois...”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

*“os bons alunos têm oportunidade de experimentar, e de vivenciar uma série de opções, de áreas, enquanto aquele aluno passivo, pouco interessado, pouco vivido na escola, não tem essa oportunidade. E portanto (...) secalhar esse escolhe na mesma, mas a assertividade não será a melhor, ou poderá não ser a melhor.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

No mesmo sentido, a psicóloga acredita que as disposições face à escola influenciam a construção dos projetos de futuro dos alunos, uma vez que alunos menos motivados, e que se sintam frustrados relativamente ao seu desempenho, tenham mais dificuldade em refletir sobre os seus interesses, por coincidência, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos, existindo uma,

*“correlação com agregados familiares mais desfavorecidos, de menor nível de escolarização e muitas das vezes no seu próprio percurso acaba por haver uma reprodução social de percursos de vida”* (Psicóloga, 42 anos)

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

Assim, um trajeto escolar marcado pela indisciplina pode também condicionar os projetos de futuro, à partida, agravado em situações em que não exista um acompanhamento e um trabalho para contrariar essa situação, de fazer os alunos verem que aquele não é o melhor caminho, pode também influenciar o seu percurso,

*“(...) a indisciplina pode condicionar o seu percurso. Se acho que um aluno indisciplinado está condicionado à partida, um aluno médio se conviver diariamente com a indisciplina, sem que haja um trabalho para combater isso, e se não houver um acompanhamento desse aluno para lhe dar a entender que esse caminho não é o melhor para ele, então eu penso que pode condicionar o seu percurso também.”* (Animado sociocultural, 31 anos)

A própria escola, a partir das relações que se criam entre professores e alunos, pode influenciar os alunos nas suas construções de projetos de futuro,

*“Eu acho que se eles se identificarem com o professor, se tiverem uma boa relação acho que isso é muito importante, e os professores podem ajudar os alunos a pelo menos abrirem caminhos, informá-los do que existe lá fora... E lá está, se existir uma boa relação os professores acabam por influenciar nos trajetos dos alunos, porque estes vêm nos professores exemplos.”* (Diretora de turma, 12º ano, 57 anos)

Veem ainda na escola um elemento que os possa influenciar na construção de projetos de futuro, uma vez que em alguns contextos a escola é,

*“única janela que eles têm à frente para poder relacionar-se com o mundo”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos), ajudando-os a tomar decisões mais acertadas.

*“(...) os alunos olham para os professores, observam-nos e depois conseguem tirar bons e maus exemplos. Portanto, se o professor disser “Não, tu tens de ser isto ou aquilo no futuro...”, sim, os alunos vão captando isso e pode influenciar o caminho deles, lá está, porque eles vêm nos professores uma figura de autoridade, quase como se fossem os donos da razão e da verdade, e o que dissermos pode influenciá-los... (...) o professor é muito influente nas escolhas deles, nas escolhas, nas vivências, nas opiniões sobre tudo...”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

Um dos planos de ação levados a cabo pela escola e que também parece influenciar, mais diretamente, os alunos nas suas construções face a projetos de futuro passa pela orientação vocacional realizada pela psicóloga que procura sobretudo, desenvolver um trabalho ao longo

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

de um período letivo, com sessões de 45 minutos semanais, a partir das quais os alunos consigam perceber as suas reais áreas de interesse,

*“(...) trabalhamos projetos de vida, interesses, expectativas, sessões com os pais, com os alunos, voltamos a fazer sessões a meio do período com os pais para dar um feedback, e muito do material eu mando para os pais, para ser trabalhado também com eles, ou seja, quando tratamos de áreas de interesse e percursos formativos com os alunos, esse material mando para casa também, e é trabalhado em casa em primeira instância, (...)”* (Psicóloga, 42 anos)

Uma vez que, e admitindo a influência dos pais na construção dos projetos de futuro dos filhos, ao mesmo tempo que se sente uma falta de disponibilidade da parte dos pais para partilhar tempo com eles e acompanhá-los no seu percurso, acabando por desenvolver um acompanhamento de uma forma muito aquém, o que por sua vez faz acrescer a responsabilidade para eles, reconhece uma clara necessidade de envolvimento por parte dos pais neste processo, e nas atividades que compõem a orientação vocacional. Esta estratégia é autenticada e mencionada por alguns professores que para além do mais, ajuda os alunos a compreenderem as relações entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho,

*“(...) têm orientação vocacional (...) Têm-nos orientado, porque eu tenho falado com alunos do 9º, “Eu já fiz e tal...”, “Eu gosto muito de Ciências, professora, mas eu não vou”... Por isso eles sabem, se eles querem investir eles sabem, têm noção, estão atualizados...”* (Diretora de turma, 12º ano, 52 anos)

*“São assuntos muito falados nas sessões de orientação vocacional também (...) Eu temo que eles escolham pelo que se passa agora! Eu acho que é importante que o contexto que hoje se vive, de desemprego em determinadas áreas, por exemplo, não seja um fator para excluir à partida um curso. É essencial eles pensarem como está o mercado de trabalho, mas não pode ser o fator mais importante, porque as coisas podem mudar. Mas é óbvio que se eles souberem que vão para um curso em que há centenas de pessoas no desemprego, têm de ter noção que lhes pode acontecer o mesmo, e a psicóloga também os alerta para isso.”* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

*“Ou seja, quando chegam ao 12º esses alunos digamos que estão seriados, quase na totalidade, no 9º ano está a haver este trabalho de encaminhamento para cursos, cursos profissionais, encaminhamento mais adequado às suas reais capacidades.”* (Animador sociocultural, 31 anos)

As dificuldades reconhecidas pelos alunos que são inerentes à inserção dos jovens no mercado de trabalho são também, desta forma, apontadas pelos professores,

*“Sente-se na escola, sente-se no meio académico. E alguns miúdos verbalizam mesmo isso “oh professor ir para a faculdade pra quê? Pra ir trabalhar atrás pra trás de uma caixa de supermercado?!”; “vou estar aqui a matar-me pra quê? Pra ir pra trás de uma caixa de supermercado, ou pra ir vender queijo e fiambre no continente?”. Os próprios miúdos já sentem isso, e isso reduz completamente as esperanças e as expetativas dos miúdos.”* (Diretor de turma, 9º ano, 46 anos)

*“(…) porque eles às vezes dizem “Oh professora eu gostava tanto de... mas há tanta gente desempregada (...) E eles às vezes pensam também, “Ah mas não há problema que eu vou para o estrangeiro: Eu vou para o que eu gosto e depois se for preciso vou para fora””* (Diretora de turma, 9º ano, 43 anos)

*“(…) neste momento existe uma falta de expetativas em relação à escola o que faz com que este percurso escolar e o projeto de futuro não sejam equacionados, porque há cada vez mais o discurso de “os meus pais estão desempregados”, ou “montes de licenciados não têm trabalho...”, e isto afeta também a sua definição do seu percurso”* (Animador sociocultural, 31 anos)

Outros, conscientes destas limitações, pensam seguir pelo ensino profissional,

*“como uma forma de integração no mercado de trabalho, e por isso, tornarem-se ativos financeiramente para dar suporte à própria família, (...)”* (Psicóloga, 42 anos)

Outros ainda,

*“(…) uma percentagem muito significativa, coloca como horizonte a saída de Portugal para o estrangeiro, é isso que estão muitos a pensar fazer, inclusive alguns já fizeram os processos de candidatura que têm de ser feitos para alguns países para o ensino superior.”* (Psicóloga, 42 anos)

## **Considerações finais**

O presente trabalho desenvolvido teve como principal objetivo compreender as relações que os jovens estudantes hoje estabelecem com a escola, local onde ocupam grande parte dos seus quotidianos, e entender o processo de construção de projetos de futuro. A partir de uma abordagem qualitativa, apoiando-nos nos seus discursos e vivências pessoais, procuramos decifrar que sentidos os jovens atribuem à escola e identificar possíveis experiências comuns e singularidades que marquem as suas práticas escolares. Foi neste sentido que se esboçou a nossa ambição de “darmos voz” aos principais atores protagonistas envolvidos neste fenómeno, os alunos da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, entrevistando-os no contexto natural em que se desenvolvem as disposições e construções da realidade escolar, isto é, na própria escola, seguindo uma lógica de investigação ancorada na perspectiva de que os significados e perceções da realidade se constroem por influência do contexto em que se desenrola o comportamento humano. Os seus discursos permitiram-nos analisar as suas trajetórias e práticas escolares, as relações que se estabelecem na e com a escola (relações pedagógicas), e as suas perspetivas para o futuro, ou seja, o que pensam fazer quando concluírem o ensino secundário. A partir da análise destas dimensões conseguimos chegar aos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, que apesar de manterem vários traços de alguma homogeneidade são, antes de mais, sentidos desiguais.

Desde início consideramos importante ouvir a perspetiva da outra parte do fenómeno, neste caso, o corpo docente da EBSRF que lida diariamente com os alunos e que nos puderam descrever como são as suas relações com a escola, perspetivas que, tal como vimos, nem sempre coincidem. Para além disso, a colaboração da diretora e do corpo docente da EBSRF foi essencial em toda a investigação, a partir dos quais conseguimos chegar aos alunos com as características que procurávamos. Assim, o nosso campo empírico, de cariz intencional, incluiu um conjunto de 7 jovens estudantes, sendo 3 do 9º ano e 4 do 12º ano de escolaridade, sobretudo, duas fases de transição quer para dar continuidade à vida escolar, optando pelo área que pretendem seguir, quer pelo ingresso no ensino superior ou mesmo, no mercado de trabalho, e com isso, fases propícias à construção de projetos de futuro; jovens com trajetórias e rendimentos escolares diferentes, variados em termos de género e de origem social. Uma das nossas preocupações foi então, a diversidade de casos de forma a compreender a heterogeneidade das vivências escolares, e perceber se as suas disposições face à escola e a construção de projetos de futuro variavam consoante as características enunciadas que distinguem os alunos entre si, à partida. Também os professores e técnicos da escola que

entrevistamos diferenciavam-se entre si, a partir do género, idade e anos de experiência e docência na EBSRF.

Como tivemos oportunidade de compreender, a realidade social, e neste caso concreto, a realidade escolar é construída a partir das interações que se estabelecem na escola, cujos atores envolvidos possuem diversos e desiguais recursos, e é neste sentido que os jovens não vão somente à escola: eles apropriam-se dela e atribuem-lhe diferentes significados (Abrantes; 2003a). A EBSRF, um antigo liceu emblemático da zona histórica da cidade do Porto, é hoje a escola sede de um mega agrupamento de escolas inserido no programa TEIP, caracterizado sobretudo, pela diversidade dos seus públicos escolares, ao nível das origens socioeconómicas, cuja heterogeneidade de realidades existentes levam-no a ser reconhecido enquanto “*um mundo com mundos por dentro*”. A partir dos testemunhos dos nossos entrevistados, percebemos que a própria EBSRF é também ela palco de uma realidade muito diversa onde se reúnem diferentes disposições e práticas escolares, que se manifestam, a nosso ver, desde as opiniões dos alunos face às condições e infraestruturas da escola, até, por exemplo, ao nível de participação dos alunos nas atividades extracurriculares, aspetos que revelam antes de mais o envolvimento dos alunos com o projeto escolar, condições que influenciam (in)diretamente os seus sentidos face à escola.

O que esta pesquisa nos permitiu constatar é que se por um lado existem alunos profundamente identificados com a escola e com o projeto escolar, afirmando que não conseguem imaginar não haver escola e que o que faz sentido é andar na escola, noutras sentese um desinvestimento que se manifesta numa apatia em frequentar as aulas e falta de interesse. Apesar destas diferenças, conseguimos encontrar vários aspetos em comum entre os alunos, nomeadamente, a visão da escola a partir da sua capacidade de os preparar para o futuro, a partir das competências e experiências que lhes proporciona, e que se traduz numa apropriação instrumentalista do saber escolar (Perrenoud; 1995), uma vez que lhe atribuem um sentido projetivo, de preparação para a vida futura e não um interesse em si mesmo. Na mesma linha, alguns deles encaram a escola como um ofício (Perrenoud; 1995), pois, como vimos, “*já é hábito*”, desde pequenos que estão habituados a vir para a escola. Por outro lado, alguns alunos admitiram gostar mais de estar nos intervalos do que estar nas salas de aulas, propriamente, e isto remete-nos para o vínculo da convivialidade no processo de escolarização que também se conseguiu identificar nos discursos dos alunos. Assistimos assim, a uma valorização do convívio com os colegas que a escola lhes permite e a partir daí criarem-se laços de amizade entre eles, e é isto que para muitos deles os faz ganhar gosto pela escola e em frequentar a escola, enaltecendo a escola-diversão e o convívio interpares (Lopes; Quaresma; 2011).

Salientamos ainda como aspetos comuns um sentimento de insatisfação face às condições da sua escola, uma situação que muitos alunos lamentam, reclamando pela existência de novos espaços na escola para ocupar os tempos em que estes não têm aulas. Por outro lado, notámos aquilo que Lopes (1996) designou de «desinvestimento nas práticas culturais organizadas», cujos discursos dos alunos nos remeteram para uma fraca adesão às atividades extracurriculares, que nas opiniões de alguns deles não respondem aos seus interesses e alegando a má organização por parte da escola em divulgar as atividades existentes. Observando-se neste contexto, uma recusa da escola-obrigação, fundamentada numa desorganização que alguns alunos reconhecem e que não têm em conta a tal imprevisibilidade das práticas quotidianas (Lopes, 1996). Se o envolvimento nas atividades da escola revela antes de mais, uma adesão e envolvimento com o projeto escolar, a fraca participação que registamos neste tipo de atividades remete-nos para um desinvestimento e distância face à escola. Já os professores consideram que se sente uma maior desmotivação dos alunos face à escola, acreditando também que estes gostam de estar na escola mas não gostam de estar nas aulas. Na opinião do corpo docente, este aspeto está relacionado com as próprias representações que os contextos familiares possuem da escola.

Um outro aspeto que pudemos concluir é que se alguns professores consideram que os alunos são demasiados imaturos para conseguirem refletir sobre o seu futuro e construir projetos de futuro, todos os alunos entrevistados, independentemente das suas trajetórias escolares, género ou origem social, tinham um projeto de futuro pensado, e que por sinal, coincidia com a orientação da escola para o prosseguimento de estudos, um dos aspetos identificados pela diretora da escola, ambicionando assim, um curso superior. Não deixam porém, de estar muito conscientes das atuais dificuldades que o país atravessa em termos de inserção no mercado de trabalho e de desemprego jovem e qualificado. É neste sentido, que surge a ambição de emigrar para outros países, o que já obrigou a própria psicóloga encarregar das sessões de orientação vocacional com os alunos a procurar informações nesse sentido para os manter informados sobre as ofertas de trabalho e candidaturas ao ensino superior noutros países. Concluimos que neste processo de construção de projetos de futuro, existe uma influência, em parte, pelo atual contexto socioeconómico que a sociedade portuguesa atravessa, pelo papel da escola e do próprio professor capaz de influenciar nas suas escolhas, pela própria família, que segundo o corpo docente, registam-se fenómenos de projeção, muitas vezes induzindo-os para áreas que os filhos não gostam, verificando-se ainda uma reprodução social de percursos de vida. Também os seus trajetos escolares, em termos de desempenhos académicos e (in)disciplina, na opinião dos professores, podem influenciar na construção de projetos de futuro, uma vez que os bons



alunos, mais interessados e participativos na vida escolar terão mais oportunidades de experimentar e vivenciar várias opções.

As dificuldades inerentes a este trabalho denotam-se, logo à partida, pela presença de um elemento exterior e estranho no contexto – a nossa pessoa enquanto investigadora – no decorrer das entrevistas e das observações no espaço escolar, e que podem levar a respostas ou comportamentos socialmente esperados, e ainda pela familiaridade com a realidade estudada, uma vez que a experiência do ensino secundário não é assim tão distante para nós. Se por um lado este aspeto obrigou-nos a um esforço constante de vigilância epistemológica, permitiu-nos também entrar no meio escolar sem grandes dificuldades, dada a proximidade de idades. Apesar das dificuldades que a nossa investigação possa ter enfrentado, esperamos que contribua para uma melhor compreensão das relações que os jovens hoje desenvolvem com a escola, e que permita mais e melhores pesquisas, que nos possibilitem alcançar a realidade. Encerramos este trabalho salientando ainda a ambição com que sempre o realizamos e a aprendizagem pessoal e técnico-científica que nos possibilitou, mobilizando saberes e técnicas da Sociologia no contexto escolar, deixando o desejo de mais conhecimento.

## Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003a) – *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 972-774-179-7.

ABRANTES, Pedro. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. **Sociologia, Problemas e Práticas** [Em linha] nº41 (2003b) pp.93-115. Disponível em: <  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a04.pdf> >

ABRANTES, Pedro (2010) – *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais. ISBN: 978-989-96783-3-0.

AMADO, João (2000) – *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: Asa. ISBN: 972-412314-6.

ALMEIDA, Ana Nunes de. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social** [Em linha] nº176 (2005) pp. 579-593. ISSN 0003-2573 Disponível em: <  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf> >

ÁLVARES, Maria Eugénia - *Ser e Aprender. A Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação*. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, 2010. Tese de Mestrado em Sociologia e Planeamento.

AZEVEDO, Joaquim; SILVA, Augusto; FONSECA, António Manuel (2000) – *As Dinâmicas de Contexto - Valores e Cidadania: A Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*. In ROBERTO, Carneiro [et al.] - *Futuro da educação em Portugal - Tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Mistério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, 2001. ISBN 972-614-366-7. Pp. 154-226. Disponível em: <  
<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/3944736000s%20e%20Cidadania0001.pdf>>

AZEVEDO, Joaquim (2000) - *O ensino secundário na Europa - o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2387-1.

AZEVEDO, Joaquim; FONSECA, António M. (2007) - *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN: 978-972-991839-1.

BARBIERI, Helena. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território. **Educação, Sociedade e Consumo** [Em linha] Nº 20 (2003) pp. 43-75. Disponível em: < <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf> >

BOGDAN, Robert C.; Biklen, Sari Knopp (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34112-2.

BONNEWITZ, Patrice (2003) – *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P.Bourdieu*. Petrópolis: Editora Vozes. ISBN: 85.326.2833-8. Cap.6.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1982) – *A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça (1999) – *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença. ISBN: 972-23-2171-4.

COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira de. Estudantes e amigos – trajectórias de classe e redes de sociabilidade. **Análise Social**. [Em linha] Vol. XXV (105-106) (1990) pp. 193-221. Disponível em: < <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033860A9cPR1uw0Pd34WH4.pdf> >

CRESWELL, John W. (2014) - *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. 4ª ed. London: Sage Publications. ISBN 978-1-4522-2609-5.

DIOGO, Ana Matias. Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**. [Em linha] Vol. XX (2010) pp. 425-442. Disponível em : < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8811.pdf> >

DUBET, François (1991) – *Les lycéens*. Paris: Editions du Seuil. ISBN 2-02-013202-8.

ESTRELA, Maria Teresa (1992) – *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34102-5.

GOMES, Carlos Alberto. A interacção selectiva na escola de massas. **Sociologia, Problemas e Práticas**. [Em linha] Nº 3 (1987) pp. 35-49. Disponível em: < <http://sociologiapp.iscte.pt/fichaartigo.jsp?pkid=410> >

GOMES, Vítor – *Socialização Escolar no ensino Secundário. Percursos Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho, 2010. Dissertação de Mestrado em Administração Educacional.

GUERRA, Isabel (2006) – *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncipia Editora. ISBN 972-8818-66-1.

LESSARD-HÉRBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994) – *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-9295-75-1.

LOPES, João Teixeira (1996) – *Tristes Escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0419-1.

LOPES, João Teixeira, (Org.); (2012) - *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-1265-3.

LOPES, João Teixeira, (Org.); (2012) – *Registos do Actor Plural. Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 987-972-36-1224-0.

LOPES; João Teixeira; QUARESMA; Luísa. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP** [Em linha] Vol.21 (2011) pp.141-157. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61184/2/teixeiralopesteip000151891.pdf> >

MAGALHÃES, Dulce. *Dimensão simbólica de uma prática social: consumo do vinho em quotidianos portuenses*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. Tese de Doutoramento em Sociologia.

MATEUS, Sandra. Futuros prováveis. Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro do 9º ano. **Sociologia, Problemas e Práticas**. [Em linha] Nº39 (2002) pp. 117-149. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n39/n39a06> >

PAIS, José Machado. Emprego Juvenil e Mudança Social: velhas teses, novos modos de vida. **Análise Social**. [Em linha] Nº114 Vol. XXVI (1991) pp.945-987. Disponível em: < [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Emprego\\_juvenil\\_e\\_mudanca\\_social\\_modos\\_de\\_vida.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Emprego_juvenil_e_mudanca_social_modos_de_vida.pdf) >

PAIS, José Machado (1993) - *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. ISBN: 972-27-0548-2.

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

PAIS, Machado (2005) – *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar. ISBN 972-43-0948-7.

PERRENOUD, Philippe (1995) – *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34119-X.

QUARESMA, Luísa - *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Tese de Doutoramento em Sociologia.

QUARESMA, Luísa; ABRANTES, Pedro; LOPES, João Teixeira. *Mundos à parte?: Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes*. **Sociologia, Problemas e Práticas**. [Em linha] N° 70 (2012), pp. 25-43. Disponível em: <<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/64793/2/JTLopesMundosAParteSocProbPrat000181194.pdf>>

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) - *Manual de investigação em ciências sociais*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-275-1.

SAMPAIO, Daniel (1997) – *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-8353-21-9.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. *Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões*. **Cad. Pesqui.** [Em linha] N° 120 (2003) pp. 15-49. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>>

SEBASTIÃO, João (s/d) - *Famílias, estratégias educativas e percursos escolares*. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5520.pdf>>

SILVA, Cristina Gomes da (1999) – *Escolhas Escolares, Heranças Sociais: Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*. Oeiras: Celta Editora. ISBN: 972-774-030-8.

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Guião de entrevista aos alunos do 9º ano**

### **Guião de entrevista aos Alunos do 9º ano**

Esta entrevista é realizada no âmbito de uma Tese de Mestrado em Sociologia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), que procura estudar as diferentes relações que os jovens estabelecem com a escola, os sentidos desiguais que estes atribuem à escola e interpretar as suas construções/idealizações de projetos de futuro. Agradeço, desde já, a tua colaboração.

#### Caraterização Sociodemográfica

- Sexo
- Idade
- Área de Residência
- Habilitações literárias dos pais
- Profissão e situação na profissão dos pais

#### *Opinião sobre a Escola*

1. Qual o teu entendimento sobre a escola?

- # opinião sobre as aulas/ intervalos
- # disciplinas
- # professores
- # relação com o pessoal docente e entre alunos

2. Na tua opinião, para que serve a escola? E porque frequentas a escola?

- # importância para a vida futura

3. Gostas de frequentar a escola? O que mais gostas/valorizas na escola?

4. Qual a tua opinião sobre as condições que esta escola tem?

- # espaços, infraestruturas, material

5. Se pudesses, existia alguma coisa que tinhas vontade de mudar na escola e no sistema de ensino em si?

- # em relação às aulas, intervalos, condições

#### *Trajetórias escolares*

6. Como caracterizas o teu trajeto escolar?

# (In)sucesso

# (In)disciplina

7. Tens conhecimento sobre a oferta de vias existentes e de áreas de estudo aqui na escola para o ensino secundário? Qual a tua opinião sobre essa oferta?

8. Como explicas os fenómenos de indisciplina na escola?

# razões encontradas

# se conheces as sanções existentes, opinião sobre as mesmas

*Experiências e práticas escolares*

9. Em que atividades extracurriculares participas na escola?

# porque (não) participas

# como tiveste conhecimento

# opinião sobre as atividades/ serão suficientes/ darão resposta aos interesses dos alunos

10. Como costumavas ocupar o tempo aqui na escola, quando não tens aulas? E nos furos?

# espaços que mais frequentas e os que mais gostas de frequentar, razões

# atividades que realizas, razões

# sugestões para uma melhor ocupação do tempo na escola

11. E como ocupas o tempo nos intervalos?

# espaços que mais frequentas e os que mais gostas de frequentar, razões

# atividades que realizas, razões

# sugestões para uma melhor ocupação do tempo

12. E fora da escola, o que fazes nos teus tempos livres?

13. Como caracterizas a tua rede de amigos aqui na escola?

# quem são (de onde vêm, onde conhecestes)

# opinião sobre as relações de amizade na escola

*Perspetivas e projetos de futuro*



14. O que esperas fazer quando terminares o 9º ano? Já pensaste na área de estudos que vais optar para o 10º ano? E quais as tuas expetativas para o próximo ano?

# fatores subjacentes a estas escolhas

15. O que esperas fazer quando concluíres os teus estudos?

# ensino superior

# mercado de trabalho

# profissão que ambiciona, razões, o que sabe sobre a profissão, opinião

# fatores subjacentes a estas escolhas

16. E quais são as expetativas dos teus pais em relação ao teu futuro? Eles concordam com as tuas escolhas?

17. Como vês a situação dos jovens atualmente, num contexto marcado por uma crise socioeconómica, revelando elevados níveis de desemprego, nomeadamente, jovem e qualificado?

## **Anexo 2 – Guião de entrevista aos alunos do 12º ano**

### **Guião de Entrevista aos Alunos do 12º ano**

#### Caraterização Sociodemográfica

- Sexo
- Idade
- Área de Residência
- Habilitações literárias dos pais
- Profissão e situação na profissão dos pais

#### *Opinião sobre a Escola*

1. Qual o teu entendimento sobre a escola?

- # opinião sobre as aulas/ intervalos
- # disciplinas
- # professores
- # relação com o pessoal docente e entre alunos

2. Na tua opinião, para que serve a escola? E porque frequentas a escola?

- # importância para a vida futura

3. Gostas de frequentar a escola? O que mais gostas/valorizas na escola?

4. Qual a tua opinião sobre as condições que esta escola tem?

- # espaços, infraestruturas, material

5. Se pudesses, existia alguma coisa que tinhas vontade de mudar na escola e no sistema de ensino em si?

- # em relação às aulas, intervalos, condições

#### *Trajetórias escolares*

6. Como caraterizas o teu trajeto escolar

- # (In)sucesso
- # (In)disciplina

7. Qual a tua opinião sobre a oferta de áreas de estudo e diferentes alternativas para o ensino secundário existente aqui na escola?

# opinião sobre a área de estudos que escolheu, razões da escolha, para que acha que servem as diferentes áreas

8. Como explicas os fenómenos de indisciplina na escola?

# razões encontradas

# se conheces as sanções existentes, opinião sobre as mesmas

*Experiências e práticas escolares*

9. Em que atividades extracurriculares participas na escola?

# porque (não) participas

# como tiveste conhecimento

# opinião sobre as atividades/ serão suficientes/ darão resposta aos interesses dos alunos

10. Como costumavas ocupar o tempo aqui na escola, quando não tens aulas? E nos furos?

# espaços que mais frequentam e os que mais gostam de frequentar, razões

# atividades que realizam, razões

# sugestões para uma melhor ocupação do tempo na escola

11. E como ocupas o tempo nos intervalos?

# espaços que mais frequentam e os que mais gostam de frequentar, razões

# atividades que realizam, razões

# sugestões para uma melhor ocupação do tempo

12. E fora da escola, o que fazes nos teus tempos livres?

13. Como caracterizas a tua rede de amigos aqui na escola?

# quem são (de onde vêm, onde conheceste)

# opinião sobre as relações de amizade na escola

*Perspetivas e projetos de futuro*

14. O que esperas fazer quando concluíres os teus estudos?

# ensino superior

# mercado de trabalho

# profissão que ambiciona, razões, o que sabe sobre a profissão, opinião

# fatores subjacentes a estas escolhas

15. E quais são as expectativas dos teus pais em relação ao teu futuro? Concordam com as tuas escolhas?

16. Como vês a situação dos jovens atualmente, num contexto marcado por uma crise socioeconómica, revelando elevados níveis de desemprego, nomeadamente, jovem e qualificado?

## **Anexo 3 – Guião de entrevista à Diretora da Escola**

### **Guião de entrevista à Diretora da Escola**

Esta entrevista é realizada no âmbito de uma Tese de Mestrado em Sociologia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), que procura estudar as diferentes relações que os jovens estabelecem com a escola, os sentidos desiguais que estes atribuem à escola e interpretar as suas construções/idealizações de projetos de futuro. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

#### Caraterização Sociodemográfica

- Sexo
- Idade
- Habilitações literárias
- Funções desempenhadas
- Tempo de serviço na escola

#### *A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas*

1. Apresente a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

- # Ano de fundação e como foi fundada
- # Qual o seu passado
- # Como foi evoluindo ao longo do tempo

2. Quais são os propósitos da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

- # Projeto Educativo, em que consiste e os seus objetivos

3. Como descreve o contexto socioeducativo da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

4. Como caracteriza o território em que a escola se insere?

5. Quais as características da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas que a levaram a ser reconhecida como um Território Educativo de Intervenção Prioritária?

# sente algum tipo de estigma existente perante as Escolas TEIP? E perante esta escola em particular?

6. Como é a relação da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas com a comunidade envolvente?

7. Que oferta educativa tem a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas ao nível do ensino secundário? Na sua opinião, acha essa oferta suficiente, no sentido em que vai ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos?

# Como tem evoluído essa oferta

8. Considera que os alunos conhecem bem essas ofertas educativas e o que cada uma das vias pode oferecer?

*Alunos e experiências escolares na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas*

9. Como caracteriza os estudantes da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

# área de residência

# origem social, estatuto socioprofissional dos pais

# trajetórias escolares

10. Na sua opinião, como é que os jovens vivem a sua passagem pela escola? Como aderem ao projeto escolar? O que procuram na e com a escola?

# evolução face ao passado

# caso concreto da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

11. Qual a relação dos estudantes com a escola? Quais os fatores que, a seu ver, influenciam o (des)gosto em frequentar/estar na escola? E nas salas de aula?

# caso concreto da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

12. Como caracteriza e explica os comportamentos e práticas estudantis na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

# evolução face ao passado

13. Os estudantes mostram-se satisfeitos com as infraestruturas da escola? E com as atividades extracurriculares existentes? Qual a sua adesão?

14. Como descreve os fenómenos de insucesso escolar na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas? E a indisciplina? Na sua opinião, o que conduz a estas situações?

## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

# percurso e rendimentos escolares, idades, origem social, e ciclo de estudos dos alunos que registam maiores níveis de insucesso e alvo de processos/participações disciplinares

# como é resolvida a indisciplina na escola

# a indisciplina no 9º e no 12º ano de escolaridades

Que fatores considera estarem subjacentes às escolhas que os jovens fazem na escola?

# escolha de um curso no 9º e no 12º ano, mudança de curso, por exemplo

15. Considera que existe na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas diferentes disposições e sentidos atribuídos pelos jovens à escola, e/ou até mesmo desiguais? Que fatores, na sua opinião, influenciam tal fenómeno?

16. Qual a sua perspetiva sobre as desigualdades sociais na escola?

# caso concreto na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

### *Perspetivas e projetos de futuro*

17. Que mais-valias os estudantes da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas veem na escola para a sua vida futura?

18. Considera que os alunos que frequentam a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas têm vindo a construir/idealizar projetos de futuro?

# alunos do 9º e do 12º ano de escolaridade

# Como constroem/idealizam esses projetos, com base em que fatores

19. Na sua opinião, e tendo em conta o que observa nesta escola, as disposições que os alunos desenvolvem face à escola e as suas experiências escolares condicionam a construção/idealização de projetos de futuro? Ou seja, serão esses projetos pensados independentemente de trajetórias de (in)sucesso/ (in)disciplina?

20. Como concetualiza os discursos, hoje em dia frequentes, de crise da escola, particularmente num contexto, atualmente, marcado pelas elevadas taxas de desemprego qualificado? E o futuro da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

# Principais problemáticas/dificuldades e desafios

## **Anexo 4 – Guião de entrevista aos Diretores de Turma (9º e 12º ano)**

### **Guião de Entrevista aos Diretores de Turma (9º e 12º ano)**

#### Caraterização Sociodemográfica

- Sexo
- Idade
- Habilitações literárias
- Funções desempenhadas
- Anos de docência
- Tempo de serviço na escola

#### *Lecionar numa escola TEIP*

1. Como é lecionar numa escola TEIP? Quais os desafios em lecionar numa escola TEIP?
2. Quais os seus objetivos enquanto professor nesta escola?
3. Qual a sua opinião acerca desta escola?

- # relações entre pessoal docente e entre alunos
- # oferta de diferentes vias para o ensino secundário
- # condições, infraestruturas e material disponível

#### *Disposições, trajetos e vivências escolares*

4. Na qualidade de diretor de turma, como caracteriza a sua turma?
  - # (in)sucesso
  - # (in)disciplina
  - # sentidos atribuídos à escola por parte dos alunos
  - # objetivos e expetativas dos alunos
5. Na sua opinião, acha que os jovens gostam de frequentar a escola? O que mais valorizam eles na escola?
6. Como explica os fenómenos de insucesso escolar e indisciplina?
  - # razões



## *Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

# opinião sobre as formas como têm sido resolvidos estas problemáticas

7. Como vê o papel dos pais desta escola em relação à participação na vida escolar dos filhos?

# opinião sobre a relação dos pais com as disposições, trajetos e escolhas escolares

# opinião sobre a relação dos pais no que toca à indisciplina

### *Perspetivas e projetos de futuro*

8. Qual a sua opinião acerca da construção/idealização de projetos de futuro dos alunos do 9º e do 12º ano de escolaridade nesta escola?

# diferenças e evoluções existentes entre os alunos, áreas de estudo, e entre os anos de escolaridade

# fatores subjacentes a essa construção/idealização

# caso concreto da turma que dirige

9. Considera que os alunos têm conhecimento acerca do próprio sistema de ensino, da escola e da sua relação com o mercado de trabalho?

10. Como vê a atual situação de crise socioeconómica, marcada por um desemprego elevado, nomeadamente, jovem e qualificado, em relação à idealização de projetos de futuro por parte dos jovens?

11. Qual a sua opinião sobre o papel do professor e da própria escola na influência de projetos e trajetos de futuro dos jovens? E dos pais?

12. Sente-se realizado na sua atividade profissional?

# dificuldades e desafios que tem reconhecido durante a sua experiência profissional

# expectativas para o futuro

## **Anexo 5 – Guião de entrevista ao Animador Sociocultural**

### **Guião de Entrevista ao Animador Sociocultural**

#### Caraterização Sociodemográfica

- Sexo
- Idade
- Habilitações literárias
- Funções desempenhadas
- Tempo de serviço na escola

#### *Conflito e indisciplina na escola*

1. O que entende por indisciplina e conflito na escola?

# diferentes tipos/níveis de indisciplinas

2. Qual o seu papel na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

3. Quais os casos mais frequentes de indisciplina que se registam nesta escola?

4. Que razões, na sua opinião, explicam a indisciplina na escola?

5. Quais as sanções existentes perante situação de indisciplina?

6. Concorda com essas medidas aplicadas? Que sugestões acrescentaria?

7. Que papel atribui ao professor na indisciplina em sala de aula?

8. E aos pais? Qual é, na sua perspetiva, a posição dos pais num contexto de indisciplina dos seus educandos?

#### *Disposições escolares e indisciplina*

9. Do seu ponto de vista, qual a relação dos jovens com a escola, hoje?

# o que os jovens procuram na escola, expetativas, como aderem ao projeto escolar

# caso concreto da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

10. Até que ponto considera que o modo como os jovens se relacionam com a escola condiciona os seus trajetos e experiências escolares?

11. Como vê o papel dos pais na construção de disposições e trajetos escolares dos jovens?

# opinião sobre a relação dos pais sobre as escolhas escolares

# opinião sobre a relação dos pais com a indisciplina

*Perspetivas e projetos de futuro*

12. Como avalia a construção/idealização de projetos de futuro dos alunos do 9º e do 12º ano de escolaridade?

# diferenças e evoluções existentes entre os alunos, áreas de estudo, e entre os anos de escolaridade

# fatores subjacentes a essa construção/idealização

# caso concreto da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

13. O que reconhece que significa para eles a conclusão dos estudos?

14. Na sua opinião, que influência têm percursos escolares marcados pela indisciplina na construção/idealização de um projeto de futuro?

# o que se verifica na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

15. Sente-se realizado na sua atividade profissional?

# dificuldades e desafios que tem reconhecido durante a sua experiência profissional

# expectativas para o futuro

## **Anexo 6 – Guião de entrevista à Psicóloga**

### **Guião de entrevista à Psicóloga**

#### Caraterização Sociodemográfica

- Idade
- Habilitações literárias
- Tempo de serviço na escola

1. Como descreve a sua função no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas? E na Escola Básica e Secundária, mais concretamente?

2. Como é colaborar num Agrupamento TEIP? Quais são os desafios?

3. Como caracteriza os estudantes da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas?

4. Como percebe a relação dos estudantes com a escola? Quais os fatores que, a seu ver, influenciam o (des)gosto em frequentar/estar na escola? E nas salas de aula?

5. Que fatores considera estarem subjacentes às escolhas que os jovens fazem na escola?

# escolha de um curso no 9º e no 12º ano, mudança de curso, por exemplo

# abandono escolar precoce, por exemplo

6. Considera que existem na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas diferentes disposições e sentidos atribuídos pelos jovens à escola, e/ou até mesmo desiguais? Que fatores, na sua opinião, influenciam tal fenómeno?

7. Que mais-valias os estudantes da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas veem na escola para a sua vida futura?

8. Considera que os alunos que frequentam a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas têm vindo a construir/idealizar projetos de futuro? Como os descreveria?

# alunos do 9º e do 12º ano de escolaridade

# Como constroem/idealizam esses projetos, com base em que fatores

9. Na sua opinião, e tendo em conta o que observa nesta escola, as disposições e atitudes que os alunos desenvolvem face à escola e as suas vivências escolares condicionam a

*Os jovens na Escola: Sentidos (Des)iguais e Projetos de Futuro*

construção/idealização de projetos de futuro? Ou seja, serão esses projetos pensados independentemente ou não de trajetórias de (in)sucesso/(in)disciplina?

## **Anexo 7 – Guião de observação**

### **Guião de observação**

| <b>Conceitos</b>              | <b>Dimensões</b>                                     | <b>Indicadores</b>   |
|-------------------------------|--|--|
| I. Contexto espaciotemporal   | 1.1 Tempo  | Coordenadas temporais  |
|                               | 1.2 Espaço   | Coordenadas espaciais  |
| II. Espaço                    | 2.1 Condições físicas                                | Infraestruturas e equipamentos existentes<br>Conservação e condições<br>Decoração                  |
|                               | 2.2 Relação/Afinidade dos atores com o espaço físico | Disposição espacial<br>Usos dos espaços, consoante o tipo de atividades desenvolvidas              |
| III. Comportamento dos atores | 3.1 Perfil demográfico                               | Idade<br>Género  |
|                               | 3.2 Exis corporal                                    | Movimentos do corpo<br>Postura<br>Expressões faciais<br>Vestuário                                  |
|                               | 3.3 Discurso oral                                    | Tipo de linguagem<br>Entoação  |
| IV. Convivialidade            | 4.1 Interações entre grupos                          | Interação entre alunos<br>Interação entre alunos e professores/auxiliares de educação              |
| V. Indisciplina na escola     | 5.1 Ocorrências de indisciplina                      | Quem são os alunos<br>Como são detetadas e resolvidas as ocorrências<br>Quem atua nestes contextos |

## **Anexo 8 – Análise vertical da entrevista nº1**

**Data:** 3-12-2014

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.11

**Hora:** 14:30-16h40

**Diretora da escola, 57 anos**

**Habilitações literárias:** Licenciatura em Economia

**Funções que desempenha na escola:** Diretora da EBSRF

**Anos de docência:** 34 anos

**Anos de docência da ESRF:** 7 anos

### **1) Caracterização da EBSRF e do agrupamento de escolas em que se insere e dos seus públicos escolares**

A EBSRF conta com um longo percurso histórico desde a sua existência, *“era um liceu normal D. Manuel II porque esta escola teve vários nomes. Chegou a ser Rodrigues de Freitas mas no período do Estado Novo, como era o nome do revolucionário, (...) passou a liceu normal D. Manuel II. Depois do 25 de abril, retomou o nome do primeiro patrono portanto, Rodrigues de Freitas.”*, e com uma importância reconhecida socialmente, a nível regional e nacional, *“Ahh mas esta era uma escola emblemática da cidade, com uma projeção muito grande e por aqui passaram figuras prementes da nossa sociedade nos mais variantes quadrantes.”*; *“(...) esta escola faz parte da memória da cidade e tem também um peso muito grande a nível das escolas, a nível nacional.”*. Uma das principais características do Agrupamento Rodrigues de Freitas, cuja EBSRF é a escola-sede, é a sua diversidade em termos de público escolar, reunindo escolas com características diversas, nomeadamente em termos das origens socioeconómicas dos alunos, acolhendo cada vez mais alunos de meios sociais desfavorecidos, segundo a diretora *“nós temos como lhe disse, (...) uma paleta muito alargada, (...) em termos de origens sociais dos nossos alunos. Embora nos últimos anos a tendência tenha sido para descer o nível médio em termos sociais, socioeconómicos dos nossos alunos...”*, tentando acima de tudo, ser uma escola inclusiva, revelando que *“Houve um estudo que comprovou que a nossa escola é a que mais combatia a desigualdade social à saída.”*. Por outro lado, divulga a relação da escola com a comunidade envolvente, a partir do envolvimento em variados projetos, de índoles diversas, que contam com parecerias de entidades e instituições locais.

### **2) Uma escola/agrupamento TEIP**

A EBSRF recebe o estatuto TEIP, como por “herança”, pelo facto de se ter agregado ao Agrupamento de Escolas de Miragaia, em 2010, agrupamento com claras necessidades de

intervenção, inserido num contexto socialmente desfavorecido “(...) *muitas famílias do rendimento social de inserção, muito destruídas, muitas famílias monoparentais, muitos casos de meninos que os pais estão presos, acaba por ser muito diferente...*”. No entanto, esta união é perspectivada pela diretora como um aspeto positivo para a própria EBSRF, permitindo-lhe fazer um trabalho de monitorização constante dos resultados e encontrar respostas mais adequadas para as necessidades diagnosticadas, “(...) *hoje não tenho dúvidas de que beneficiamos com isso, embora tenhamos recebido um conjunto de alunos, que em termos de resultados, ficam tendencialmente abaixo... Mas isso, não quer dizer que nos não consigamos desenvolver todos os esforços para melhorarmos e chegarmos as tais metas que nos propusemos...*”. Relativamente ao estigma geralmente associado às escolas TEIP a diretora afirma que “(...) *se às vezes há aqui uns colegas que fazem assim um... Olhar mais de dúvida por sermos uma escola TEIP, a verdade é que se o fossemos não tínhamos estes recursos todos, animador sociocultural, assistente social, educadora social, mais uma psicóloga, não teríamos nada disto. Portanto, provavelmente todos os nossos resultados seriam tendencialmente menos bons...*”; “(...) *no início, o preconceito estava mais nos professores do que nos pais, (...)*”

### **3) Representações sobre vivências e práticas escolares dos alunos da EBSRF**

A diretora considera que os alunos gostam de frequentar a escola, e sentem-se bem naquela escola em particular, “*Do gosto pela escola, eles adoram a escola, gostam mesmo de frequentar a escola, em termos de ambiente escolar. Mas em termos de estar na sala de aula, já é outra coisa.*”, admitindo que se cria uma ligação entre os alunos e a escola importante e significativa. Por outro lado, acredita que “*eles aceitam e aderem muito bem aos projetos. Clube das artes... Clube de ciência, que é muito engraçado para os mais pequeninos até.*” No entanto, reconhece que nem todos vivem a sua passagem pela escola da mesma forma, “*portanto muitas vezes apanhamos este ou aquele que devia estar na aula e não está mas que está animadíssimo na escola, e depois temos aqueles que vêm a escola porque têm aula ou têm atividades ou porque às vezes até vêm para a biblioteca para fazer um trabalho, hmm, têm desporto escolar, enfim...*”; “*depois há sempre aqueles casos raros daqueles que querem é dar uns furinhos para ir arejar para outro lado qualquer*”, diferentes disposições que na sua opinião são influenciadas com o ambiente familiar, bem como pelas relações que se criam na escola “*eu acho que é aquilo que os aproxima mais da escola, estar com os colegas.*”, e ainda pela envolvência nos projetos da escola.

### **4) Perspetivas e projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Quanto à idealização de projetos de futuro por parte dos seus alunos, a diretora acha que os



alunos, hoje em dia, são mais imaturos e a decisão do que querem fazer no futuro é feita cada vez mais tardiamente. Por outro lado, nem todos os alunos se encontram em igual situação, e se há alunos que têm os seus projetos de futuro já construídos, outros ainda não sabem o que querem fazer, *“Ao contrário do que acontecia há uns anos atrás, eu acho que cada vez eles adiam mais... hm... essa tomada de consistência do que querem para o futuro, há uns que conseguem dizer assim, quero isto, quero aquilo, agora há outros que se calhar não sabem bem o que é que querem. Há alguns que dizem, “Eu não quero nada” (risos), há de tudo não é?”* E acrescenta, *“Parece-me que há uma falta de consciência... Se calhar em tomar decisões também... Cedo para o nível de maturidade que hoje em dia têm...”*. A diretora aponta também a questão da crise que hoje se sente como uma das possíveis razões para que isto aconteça, originando a impossibilidade para alguns alunos de completar os estudos, e por outro lado, a falta de perspetivas. Reconhece ainda que alunos com trajetórias marcadas pelo sucesso escolar têm uma noção mais exata do que querem fazer no futuro, muito até pela existência de uma retaguarda familiar que os apoia nesse sentido, no entanto, existem exceções, *“(...) também há outros que apesar de terem sucesso, (...) não tem assim uma ideia muito exata, ainda andam assim um bocadinho a navegar.”* Acredita também que os pais têm influência nesta construção, existindo por vezes, fenómenos de projeção, ou seja, *“Como eu podia ter sido médico, ou engenheiro, ou outra coisa qualquer será que ele não pode ser e vai ser o filho?”*, e ainda alguma falta de objetividade, nem sempre reconhecendo o perfil dos próprios filhos, induzindo-os para áreas que eles não gostam.

## **Anexo 9 – Análise vertical da entrevista nº2**

**Data:** 11-03-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.14

**Hora:** 15:30-16:45

**Diretor de turma de 9º ano, 46 anos**

**Habilitações literárias:** Mestrado em Educação Física

**Funções que desempenha na escola:** Diretor de turma e professor de Educação Física do 3º ciclo

**Anos de docência:** 23 anos

**Anos de docência da ESRF:** 2 anos

### **1) Representações sobre a escola e o desafio TEIP**

Apesar de lecionar na EBSRF há apenas dois anos, o professor considera que existe uma boa relação entre professores e alunos, apontando o facto de a escola estar sempre pronta a ajudar os alunos nos mais variados campos, como no apoio social, tendo um conjunto de profissionais que colaboram com os alunos. Mostra-se também satisfeito com as condições da escola *“penso que a escola está devidamente equipada, é uma boa escola, gosto muito.”*. O grande desafio de lecionar num agrupamento TEIP, passa muito, na sua opinião, por toda a burocracia que este programa exige, *“tenho noção de que estou numa escola TEIP, de facto, mas mais por essa parte negativa, pelo trabalho que dá”*.

### **2) Disposições, trajetos e vivências escolares dos alunos da EBSRF**

Reportando-se ao caso concreto da sua turma, o D.T considera que a indisciplina é frequente, acrescentando que *“são miúdos com algumas perturbações sociais e familiares”* que se repercute no seu trajeto escolar, ao nível do insucesso. Ao nível das expectativas dos alunos, o professor reconhece que os alunos hoje em dia estão um pouco limitados, por um conjunto de fatores como os casos de insucesso que presenciam em casa, ou pelas taxas de desemprego que se verificam, acrescentando que eles não têm grandes perspetivas de futuro, sendo que estes fatores levam a alguma desmotivação, abandono e desinvestimento no ensino: *“A escola vão fazendo...”*. Reconhecendo que existem alunos que gostam de ir para a escola para aprender, admite que na sua maioria gostam da escola pelas relações interpessoais que aí se desenvolvem e não para estudar propriamente *“eu acho que os alunos gostam bastante é de estar aqui para conviver com os amigos, e partilharem as vidas deles...”*.

### **3) Representações sobre a indisciplina escolar**

A par da problemática social que hoje se vive em Portugal, e do contexto social em geral, a indisciplina na sua opinião deriva do contexto familiar, em particular. Considera que a lei existente

no combate à indisciplina é bastante permissiva e não resolve o problema, porque no fundo os alunos indisciplinados acabam por ficar na escola e nada lhes acontece, “*e nós temos de ter cá o aluno até ao final do ano.*”, uma situação que o incomoda. Acrescenta ainda que devia existir uma forma de “*pelo menos para os tirar daqui, para não perturbarem.*”

#### **4) Papel dos pais na vida escolar dos filhos**

A seu ver apenas uma minoria dos encarregados de educação se importam verdadeiramente com o percurso escolar dos seus filhos. Os outros apenas simulam, não tendo influência direta nos educandos, “*porque provavelmente não estão para se chatear*”, por um conjunto de fatores, como a falta de tempo. Outros ainda “*não se preocupam de todo, nem aparecem cá, mal respondem a cartas, é difícil conseguir falar com eles.*” Seria diferente se, nos casos de indisciplina, “*se tivessem implicações diretas na vida social e familiar das pessoas (...)*”.

#### **5) Perspetivas e projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Reconhecendo que muitos alunos ainda estão na dúvida em relação ao que querem fazer no futuro, admite que os trajetos escolares dos alunos influenciam na construção dos seus projetos de futuro, na medida em que alunos mais passivos, não tão vividos na escola, pouco interessados, não terão a mesma assertividade na construção do seu projeto de futuro, não terão as mesmas oportunidades que os bons alunos, que estão a par das ofertas existentes, são mais interessados. O exercício de construção de um projeto de futuro parece ficar ainda para último plano para os alunos de 9º ano, “*Tem mesa e roupa lavada, têm tudo ao seu dispor, não se preocupam muito com isso.*”; “*Eles não têm maturidade ainda para pensar sobre o futuro.*” Vê ainda na escola um elemento que os possa influenciar na construção de projetos de futuro, uma vez que em alguns contextos a escola é “*única janela que eles têm à frente para poder relacionar-se com o mundo*”, ajudando-os a tomar decisões mais acertadas.

## Anexo 10 – Análise vertical da entrevista nº3

**Data:** 12-03-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala dos diretores de turma

**Hora:** 15:30-16:50

**Diretora de turma de 9º ano, 43 anos**

**Habilitações literárias:** Licenciatura em Matemática, via Ensino

**Funções que desempenha na escola:** Diretora de Turma e Professora de Ensino Básico e Secundário

**Anos de docência:** 19 anos

**Anos de docência na ESRF:** 2º ano

### 1) Representações sobre a escola e o desafio TEIP

Na opinião da professora as relações entre professores e alunos dependem muito da forma como o professor integra a turma desde o início. Assim, os alunos veem até onde podem ir, e depende da atitude do professor deixá-los avançar ou não, sendo que isto aconteceu com uma turma a quem leciona e hoje dá-se *“lindamente com eles.”* Apesar de considerar que as relações entre o pessoal docente são boas, demonstra, por outro lado, alguma insatisfação face às condições materiais da escola, exemplificando com o facto de faltar muita coisa, como os quadros projetivos que têm as lâmpadas fundidas, a falta de funcionários, a hora de fechamento do bar ou até a falta de espaços onde os professores possam trabalhar. O desafio TEIP passa sobretudo, pela burocracia que este programa obriga, e não propriamente com o facto de lecionar numa escola onde o *“comportamento é terrível”*, *“depois até me esqueço que é uma escola TEIP, porque não tenho tido assim casos que me façam lembrar disso”*.

### 2) Disposições, trajetos e vivências escolares dos alunos da EBSRF

Reportando-se ao caso da sua turma, reconhece que o aproveitamento é muito bom, cujos alunos são interessados, *“São mesmo uma maravilha, gosto imenso deles.”*, onde a indisciplina é praticamente inexistente, e as expectativas passam pelo prosseguimento de estudos. Por outro lado, refere o facto de os jovens lhe contarem que não gostam muito de frequentar aquela escola pelo facto de não poderem desenvolver uma série de atividades que são possíveis noutras escolas, como uma viagem de finalistas, ou uma festa de Natal, *“até gostavam de andar noutra escola por causa disso”*; *“Sentem que deviam ter mais...”*, assim como mais espaços onde pudessem conviver, uma vez que reconhecem o estado degradado da sala de convívio. No entanto, salienta que o que eles mais valorizam na escola são os colegas, o convívio e os intervalos, *“Eles gostam muito de aprender, mas obviamente que se tiverem um furo ficam todos contentes (...)”*.

### **3) Representações sobre a indisciplina escolar**

Como a indisciplina é reconhecida pela professora como inexistente na sua turma, explica o insucesso escolar, nomeadamente, a partir da falta de uma retaguarda familiar, falta de acompanhamento em casa, problemas familiares que vivenciam, ou ainda pelas próprias dificuldades de aprendizagem, exemplificando com o caso de dois alunos da sua turma: *“é um aluno que também já passou por muita coisa na vida...”*

### **4) Papel dos pais na vida escolar dos filhos**

Considera que, na sua turma, os pais são muito interessados no percurso escolar dos filhos, muito atentos, acompanhando-os nas atividades da escola, e com isso exercendo influência no desempenho deles, uma vez que os alunos reconhecem esse apoio e *“querem-nos compensar por isso”*. Já nas turmas em que este envolvimento não existe os alunos, a seu ver, andam desviados de tudo, porque *“os pais também não querem saber”*. Assim, no geral acha que os pais se demitem da sua função, e *“depositam”* os filhos na escola, não se interessando pelo seu percurso.

### **5) Perspetivas e projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Na sua turma a professora repara que alguns dos alunos ainda não sabem o que querem, no entanto alguns já pensaram que gostavam de ir para Ciências, outros para Economia, outros que gostavam de ser bailarinos e fazer teatro mas acham que em Portugal não iam ter muito sucesso... A professora considera que eles são tão bons que podem dar-se ao luxo de escolherem a área, que se estão a informar das ofertas existentes, mas que acha que ainda é um bocado cedo. São alunos também já conscientes da atual crise socioeconómica que o país atravessa e que ponderam esse fator na construção dos seus projetos de futuro. Por fim, quer os professores como os pais podem influenciar nesta construção, os professores no sentido em que são observados pelos alunos, podendo a partir daí tirar bons e maus exemplos, seguindo também os seus conselhos, porque veem neles uma *“figura de autoridade”*, e os pais pois *“se eles não tiverem um suporte familiar que lhes permita pensar que podem chegar longe, eles realmente não vão longe.”*, assim como o facto de por vezes obrigarem os filhos a seguir determinada área, áreas que os filhos nem gostam.

## **Anexo 11 – Análise vertical da entrevista nº4**

**Data:** 11-03-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala dos diretores de turma

**Hora:** 11:00-12:05

**Diretora de turma de 12º ano, 52 anos**

**Habilitações literárias:** Licenciada em Geologia, FCUP

**Funções que desempenha na escola:** Professora de ensino secundário, diretora de turma, coordenadora de área disciplinar e avaliadora externa

**Anos de docência:** 32 anos

**Anos de docência da ESRF:** 21 anos

### **1) Representações sobre a escola e o desafio TEIP**

Na opinião da professora as condições e infraestruturas da escola onde leciona são excelentes, sendo que melhoraram bastante desde a intervenção da Parque Escolar, se bem que têm sofrido ao longo dos últimos tempos algumas limitações em termos de materiais, uma questão que reconhece ser resultado da dificuldade de gestão de recursos perante o atual contexto de crise económica, *“muitas das pilhas dos projetores avariaram, já se gastaram e é preciso, não sei, muito dinheiro, uma coisa assim muito cara, tipo 500€, e estás a ver, assim é difícil, (...)”*. É de salientar o facto de não notar muita convivência entre os professores antigos da escola e os mais recentes, justificando-se pela precariedade da situação laboral dos professores mais novos *“Penso que é por causa da desmotivação das pessoas novas, porque eles pensam assim: “Para quê investir aqui numa relação de amizade, se isto não vai ser o nosso futuro?”, eu acho que essa é essa a insegurança”*. Acredita que mantém uma boa relação com os seus alunos, nomeadamente, os do ensino secundário. Já os de 7º ano considera um esforço dar aulas a estas turmas, pois são alunos que *“não trazem nenhuns hábitos de trabalho, não estão interessados, são alunos muito indisciplinados e é preciso manter a rédea curta.”* Por outro lado, nem se apercebe que leciona numa escola TEIP, a não ser pelas práticas a que isso obriga, como os dossiers e os logótipos do programa nas folhas de teste, exemplificando.

### **2) Disposições, trajetos e vivências escolares dos alunos da EBSRF**

Tomando como exemplo a sua turma, reconhece que apesar de ter alguns alunos empenhados e esforçados, alguns que se destacam até por serem oriundos de famílias socialmente desfavorecidas, a maioria deles não vai conseguir acabar o ensino secundário este ano *“por causa de uma disciplina atrasada, ou então, por causa do nível 12, 13 que não entram em curso nenhum...”*. Acredita que eles gostam de estar na escola, mas alguns, na maioria rapazes, ainda não têm maturidade para ter

objetivos de vida *“Ainda são muito brincalhões, ainda brincam muito...”*, uma atitude que a incomoda, *“cada vez aumentam mais este tipo de alunos que gostam de andar na escola, mas que não tem aquela ambição de fazer o mais rápido possível e o melhor possível.”* Acrescenta que o que a maioria valoriza na escola é o convívio entre eles *“O ter amigos, o partilhar esses tempos, (...)”*.

### **3) Representações sobre o insucesso escolar**

A professora afirma que não existe indisciplina na sua turma. No entanto o insucesso escolar está presente e acredita ser resultado de uma desmotivação por parte dos alunos causada pela situação de crise económica que o país atravessa, observando diplomados no desemprego, bem como pelo desinteresse que se verifica por parte dos pais em relação ao percurso dos seus educandos.

### **4) Papel dos pais na vida escolar dos filhos**

Afirma que cada vez mais se vai notando um maior desinvestimento por parte dos pais na vida escolar dos filhos, e, muitas vezes, quando estes se deslocam à escola é para defender os filhos quando estes são sancionados por ocorrências indisciplinares e reclamar do trabalho dos professores, *“Porque agora os pais acham que têm sempre o direito de vir à escola intervir, eles não têm deveres, têm mais direitos que deveres...”*. Por outro lado, este desinvestimento, na sua opinião, é visível a partir da falta de higiene com que muitos alunos chegam à escola, *“Os alunos, principalmente, os rapazes, alguns rapazes, vêm para a escola com um cheiro horroroso, um cheiro de não tomar banho... E das roupas não serem lavadas, só ai vê se o alheamento da família...”*.

### **5) Perspetivas e projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Na perspetiva da professora, e pegando no exemplo da sua turma, apenas *“meia dúzia”* dos alunos sabem bem o que querem e trabalham para isso, já a grande maioria até pode ambicionar alguma coisa, mas não se esforça o suficiente para isso. *“Alguns andam a enrolar...”*. O que acontece é que muitos alunos só se apercebem tardiamente de que se deviam ter esforçado mais, uma vez que a média de entrada no ensino superior começa a contar a partir do 10º ano. *“Por isso aqueles miúdos que são motivados e vêm desde o básico já a pensar no seu futuro, esses acompanham e têm um projeto bem delineado na sua cabeça porque querem aquilo e trabalham, eu digo, e na minha turma são para ai meia dúzia deles... Os outros “Ai também queria, eu também queria entrar numa faculdade...”*, mas não fazem tudo para isso, ou então demoram muito

*mais a chegar lá...”. Por outro lado, considera que existem uma diferença entre os alunos de Ciências e Tecnologias e os de Humanidades, no sentido em que os primeiros sabem melhor o que querem fazer quando a escola terminar, enquanto os segundos “ainda não têm bem noção do que querem fazer no futuro, de que curso seguirão no ensino superior... Às vezes por não saberem o que a área de Humanidades lhes poderá proporcionar.” Por outro lado, admite que maioria da sua turma não vai terminar o ensino secundário este ano “por causa de uma disciplina atrasada, ou então, por causa do nível 12, 13 que não entram em curso nenhum...”, e que são cada vez mais os alunos que, por imaturidade, não têm ambições e não pensam no futuro “Enquanto que há uns anos atrás, os alunos que estavam no 12º, eram alunos que já pensavam muito no futuro e que já estavam a dar tudo por tudo para entrar na faculdade ou então a dar tudo por tudo para acabar o 12º para entrar na sua profissão...”.*



## **Anexo 12 – Análise vertical da entrevista nº5**

**Data:** 12-03-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.11

**Hora:** 11:30-12:13

**Diretora de turma de 12º ano, 57 anos**

**Habilitações literárias:** Licenciada em Geologia, FCUP

**Funções que desempenha na escola:** Professora de ensino secundário, diretora de turma, coordenadora de área disciplinar e avaliadora externa

**Anos de docência:** 32 anos

**Anos de docência da ESRF:** 21 anos

### **1) Representações sobre a escola e o desafio TEIP**

Na opinião da professora as relações entre os alunos e os professores são relações de cordialidade e colaboração, e apesar de existirem alunos conflituosos na escola, as relações entre si não são conflituosas, “*São relações de trabalho normal, em equipa...*”. Por outro lado, considera que as condições da escola são ótimas, se bem que já foram melhores, em termos de manutenção dos equipamentos, problema que deriva dos cortes que as instituições públicas estão a sofrer. Apesar de tudo é uma escola que tem melhores condições que a maioria das escolas. O facto de lecionar num agrupamento TEIP não é um desafio sentido no dia-a-dia, é mais uma questão de burocracia, de saber que têm de trabalhar para atingir determinadas metas, assim como o preconceito associado ao programa TEIP não se faz sentir nesta escola.

### **2) Disposições, trajetos e vivências escolares dos alunos da EBSRF**

Tomando como exemplo a sua turma, esta caracteriza-se pelo seu sucesso académico “*em termos de aproveitamento é bastante boa*”, apesar de ter alguns alunos “*problemáticos*”, que perturbam as aulas que “*em termos de 12º ano já nem deveria muito acontecer*”, mas não considera ser uma indisciplina muito preocupante. Ao nível das expectativas reconhece que os seus alunos pretendem prosseguir os estudos para o ensino superior, ao contrário de outras turmas, como a de Humanidades a quem também dá aulas, acrescentando que de uma forma geral, os alunos gostam de frequentar a escolar, concordando com o facto de valorizarem as redes de sociabilidades que nela se desenvolvem, pelo espírito criado entre a turma “*principalmente o grupo dos rapazes*”.

### **3) Representações sobre a indisciplina escolar**

Os alunos da sua turma não são muito indisciplinados, são antes perturbadores, “*É o não estar com atenção, é o falar, (...)*”. A professora explica a indisciplina, de um modo em geral, a partir da falta de objetivos dos alunos, e da proveniência de meios socioeconómicos desfavorecidos,

que não lhes permite entrar na faculdade, por exemplo, sentindo-se desmotivados.

#### **4) Papel dos pais na vida escolar dos filhos**

A professora refere que perante as situações pontuais que tem presenciado de indisciplina na sua turma, os pais acham que os professores deviam ser ainda mais rigorosos com os alunos, “*o professor deveria de ter atuado de uma maneira ainda mais forte*”. De um modo geral, considera que os pais são participativos na vida escolar dos filhos, sendo que existem pais muito interessados, e outros que praticamente não conhece, porém em algumas situações, quando os alunos são bons crê que as deslocações à escola não se justificam.

#### **5) Perspetivas e projetos de futuro dos alunos da EBSRF**

Quase todos os alunos da sua turma têm noção do que querem ser no futuro e pretendem prosseguir para o ensino superior. Na sua opinião o facto de eles terem traçado estes projetos está relacionado com as suas estruturas familiares, pois acredita que “*os pais influenciam nas escolhas dos filhos em relação ao futuro (...)*”, e orientam-nos pelas profissões que exercem, mas deve-se também à própria natureza daquela turma, uma vez que desde o 10º que optaram por seguir a área das ciências económicas, pois “*à partida já estavam a apostar nesta área.*” Por outro lado, acredita que os melhores alunos terão melhor noção do que querem seguir, já os outros “*até quereriam mas o seu percurso não lhes permite, então andarão... ahhh, não sabem muito bem o que querem fazer depois...*”. Finalmente, na sua opinião, e se houver uma boa relação entre professor e alunos, o próprio professor é capaz de influenciar o trajeto dos alunos, abrindo-lhe horizontes, e transformando-se ele mesmo num exemplo para um aluno, assim como a estrutura familiar, orientando os alunos pelas suas profissões.

## **Anexo 13 – Análise vertical da entrevista nº6**

**Data:** 22-04-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala dos professores

**Hora:** 15:30-16:30

**Animador sociocultural, 31 anos**

**Habilitações literárias:** Licenciado em Animação Sociocultural

**Anos de carreira:** 9 anos

**Anos de serviço na ESRF:** 7 anos

### **1) Conflito e representações sobre a indisciplina na escola**

Na opinião do animador a própria definição de indisciplina pode variar consoante o contexto a que nos referimos, e assim, a indisciplina num contexto normal é a *“infração de pequenas regras de comportamento, o saber sentar, o levantar o braço para pedir a vez para falar, digamos que têm interferência no bom funcionamento da sala de aula, nas regras de sala de aula...”*. Por outro lado, e exercendo funções quer na escola de Miragaia quer na EBSRF, reconhece que os problemas de indisciplina não têm a mesma dimensão nestes dois contextos, sendo muito mais acentuada na escola de Miragaia, onde o número de alunos identificados como problemáticos é maior, assim como o número de expulsões da sala de aula. A seu ver, a indisciplina deve-se a problemas de fundo, de base estrutural, a uma *“base familiar que por vezes não existe e que depois se transporta para a sala de aula”*., que por vezes dificulta mesmo o trabalho da escola no combate à indisciplina, pois muitos pais não concordam com algumas sanções que são aplicadas aos filhos, uma lógica que na sua ótica tem a ver com o facto de estes pais não terem outras formas de os compensar, como carinho, compensando-os desta forma. Por outro lado, salienta a indisciplina em alunos repetentes, justificando pelo facto de estes terem dificuldades de aprendizagem, não se identificarem com o projeto escolar, desinteressando-se, acabando por causar muitas das situações de indisciplina, ocorrendo conflitos entre esses alunos e os que querem aprender. O ciclo de estudos onde a indisciplina mais se evidencia é no 2º ciclo, já no 9º e ensino secundário é residual. O animador concorda com as medidas que são tomadas pela escola no combate à indisciplina, como o reforço de horas de estudo, ou o trabalho comunitário, considerando que é preferível fazer um trabalho de mediação e acompanhamento na escola. O próprio perfil do professor tem também influência na indisciplina em sala de aula, uma vez que tem de se adaptar às características da própria turma, nas formas de lecionar e organizar as aulas, pois alunos motivados e interessados são fatores que fazem diminuir a probabilidade da indisciplina ocorrer.

### **2) Representações sobre as disposições escolares dos alunos**

Apesar de reparar que os alunos se envolvem com a escola, e de acreditar que os alunos gostam de estar na escola, reconhece que se sente uma desmotivação geral, por parte dos alunos, uma falta de expectativas face ao futuro, não identificando o que a escola lhes pode oferecer. Assim, atribuindo forte papel aos pais neste fenómeno, considera que as expectativas não se fazem sentir, não se vê grande comprometimento com a escola, o que se deve à inexistência de uma retaguarda familiar e *“É do género, se conseguir conseguiu, senão depois vê-se outra coisa qualquer...”*. Acrescentando que a esta falta de retaguarda, a desmotivação, o insucesso escolar, e o facto de acompanharem um grupo que não dê importância à escola, são fatores que contribuem para que haja um afastamento natural face à escola que comprometa as trajetórias futuras.

### **3) Perspetivas e projetos de futuro**

O animador reconhece que o trabalho que tem sido feito com as sessões de orientação vocacional está a ajudar os alunos no sentido em que se faz uma seriação cada vez maior, tentando-se fazer com que os alunos percebam as suas capacidades. Considera que no 9º ano os alunos ainda não têm muita noção do que querem fazer no futuro, achando que ainda falta muito tempo, já os de 12º ano tem ideia de que muitos querem prosseguir os estudos, para o ensino superior. A seu ver, a escola pode ter influência na construção dos projetos de futuro dos alunos, uma ação que fica, novamente, limitada, pela falta de retaguarda familiar. A consciência de que a família não tem capacidades para que o aluno prossiga os estudos tem também influência na idealização dos seus projetos, assim como o contexto de desemprego que hoje se vive. Por outro lado, um trajeto escolar marcado pela indisciplina pode condicionar os projetos de futuro, à partida, agravado em situações em que não exista um acompanhamento e um trabalho para contrariar essa situação, de fazer os alunos verem que aquele não é o melhor caminho, pode também influenciar o seu percurso.

## **Anexo 14 - Análise vertical da entrevista nº7**

**Data:** 13-04-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, Gabinete de Psicologia

**Hora:** 12:00-12:50

**Psicóloga, 42 anos**

**Habilitações literárias:** Mestrado em Psicologia

**Anos de carreira:** 20 anos

**Anos de serviço na ESRF:** 20 anos

### **1) Colaborar num Agrupamento TEIP**

Exercer funções num contexto TEIP não é novidade para a psicóloga, uma vez que já antes colaborava na escola de Miragaia, que foi dos primeiros TEIP a existirem em Portugal. Reconhece que os recursos que chegam à escola pelo programa TEIP lhes permitem intervir de uma forma mais sustentada nas questões de abandono, indisciplina e violência escolar, diminuindo alguns indicadores, *“outros nem tanto, mas aos poucos criando também redes de parceria para dar resposta aos problemas internos, (...)”*. Por outro lado, quando as escolas se fundiram e se tornaram em mega agrupamento, houve a necessidade de reavaliar os contextos, e apesar de a escola de Miragaia ser um contexto onde as problemáticas referidas mais se evidenciavam, e palco de um contexto socioeconómico desfavorecido, reconheceram-se também algumas similitudes com a EBSRF, tentando trabalhar em equipas multidisciplinares.

### **2) Representações das disposições dos alunos face à escola**

A psicóloga considera que a construção das disposições face à escola está relacionada com o processo desenvolvimental dos alunos, e por isso, existem diferentes disposições perante diferentes idades. Por outro lado, também o grupo de pares, a integração social, e a dimensão da vivência escolar influenciam nesta construção. *“Mas no fundo, tem muito a ver com o sentido que as próprias famílias atribuem à escola, como sendo uma obrigação em termos de frequência, (...)”*, e, assim, não tem sido promovido nos alunos a perceção da escola como um instrumento de realização de carácter académico, mas antes de carácter pessoal, relacionado com o projeto de vida, um fator que a escola tem tentado desconstruir, a partir da orientação vocacional, por exemplo, tentando envolver também os pais na exploração do material que é utilizado para que os alunos percebam as suas reais áreas de interesse. Por outro lado, as disposições face à escola influenciam a construção dos projetos de futuro dos alunos, uma vez que alunos menos motivados, e que se sintam frustrados relativamente ao seu desempenho, tenham mais dificuldade em refletir sobre os seus interesses, por coincidência, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos, existindo uma *“correlação com*

*agregados familiares mais desfavorecidos, de menor nível de escolarização e muitas das vezes no seu próprio percurso acaba por haver uma reprodução social de percursos de vida”. E apesar de a escola ser um espaço de socialização que eles “adoram”, o desinvestimento está presente, assim como as fragilidades internas que não lhes permitem ver mais-valias na escola.*

### **3) Perspetivas e projetos de futuro**

Na sua opinião os alunos sempre construíram projetos de futuro, não existindo uma mudança, no entanto, o que hoje se verifica é que hoje os pais não têm tanta disponibilidade para partilhar tempo com eles e acompanhá-los no seu percurso, e pelo facto de os alunos atualmente não terem tantas competências de exploração e procura de informação são mais influenciados por aquilo que lhes é providenciado na escola, como a orientação vocacional, acabando, contudo, por ser acompanhados de uma forma muito aquém, acrescendo a responsabilidade para eles. Quanto aos alunos do 9º, eles não conseguem fazer projeções a médio e longo prazo como os de 12º ano. Por outro lado, a psicóloga nota que os alunos estão conscientes das limitações provenientes de alguns contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, assim como da situação de desemprego que se faz sentir, fatores que influenciam as suas idealizações de projetos de futuro. Conscientes destas limitações, alguns alunos pensam em seguir pelo ensino profissional, *“como uma forma de integração no mercado de trabalho, e por isso, tornarem-se ativos financeiramente para dar suporte à própria família, (...)”*, outros pretendem seguir pela área das Ciências, e prosseguir para o ensino superior, (exceções na opinião da psicóloga), outros ainda ponderam já a saída para o estrangeiro, fenómeno que leva já o pessoal técnico responsável pela orientação vocacional a procurar informação nesse sentido, para dar resposta às procuras e interesses dos alunos, não sendo possível traçar uma radiografia linear face aos projetos de futuro dos alunos da EBSRF.

## Anexo 15 – Análise vertical da entrevista nº8

**Data:** 20-04-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 1.05

**Hora:** 12:35-13:40

**aluna, Pequena Burguesia de Execução, 15 anos, 9º ano**

### 1) Representações sobre a escola

Quando questionada a sua opinião sobre a escola a aluna remete a sua resposta para o mau comportamento que se verificava na turma antes de serem tomadas medidas acordadas em conselho de turma “*eramos uma turma problemática*”; “*as aulas, antes eram muito barulhentas, os professores não tinham mão em nós, muitas vezes chateavam-se, (...)*”; “*mandavam muitos alunos para a rua (...)*”. Por outro lado, nota que as relações entre alunos e professores já não são tão próximas como eram no 5º e 6º ano, mantendo apenas uma ligação mais chegada com a professora da Matemática, que é, por sua vez, uma das suas disciplinas favoritas. A aluna tem uma perceção instrumental da escola considerando que esta ajuda “*a preparar, fornece-nos o que é necessário para aplicar no mercado de trabalho*”. No entanto, manifesta o seu agrado em frequentar as aulas, “*mas só em algumas disciplinas*”, valorizando ainda o convívio com o seu grupo de pares, o tempo que passa na escola com eles, fora das aulas, no sentido em que se torna numa oportunidade de estar com eles, justificando “*a minha mãe quer-me sempre em casa (...)*”. Demonstra contudo, alguma insatisfação face aos espaços da escola, como a sala de convívio, “*chão sujo*”, “*cadeiras estragadas*”, as más condições das casas de banho, acrescentando que “*parece que a escola não se importa em ter trabalho para as arranjar (...)*”, e ainda o facto de não poderem frequentar espaços que considera serem mais “*aconchegados*”, mas que são proibidos pela escola.

### 2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina

A aluna reconhece que sempre teve um percurso escolar marcado pelo sucesso “*continuei com as boas notas... sempre boas notas...*”, e admite nunca ter tido “*problemas em relação a comportamentos indisciplinares*”. A família surge como um elemento capaz de influenciar o seu percurso escolar, neste caso reconhecida pela aluna, a partir da mãe, que sempre lhe disse “*Ou trazes mais de 60% pra casa ou ficas de castigo*”. No que toca à indisciplina a aluna considera que é provocada pela desmotivação de alguns alunos, fenómeno que é fomentado em casa, “*com os problemas que muitos deles têm em casa...*”, exemplificando o caso de um aluno da sua turma que tem problemas familiares, presenciando situações de violência doméstica e baixas condições socioeconómicas, um conjunto de fatores que se refletem no seu comportamento na escola. Pegando no exemplo dos alunos da turma, a indisciplina na sua opinião tem a ver com o facto de

eles perturbarem a aula, *“mas sim, há situações em que eles exageram...”*. A aluna demonstra estar a par das sanções existentes em caso de ocorrências indisciplinadas, porém não concorda pois *“mandá-los para a rua é para onde eles querem ir, até agradecem, a maior parte das aulas eles fazem de propósito pra ir pra rua...”*, e acrescenta que se nota uma diferença entre rapazes e raparigas, pois estas estão mais *“protegidas”* face a estas sanções.

### **3) Experiências e práticas escolares**

A aluna não participa em nenhuma atividade extracurricular, justificando-se pelo facto de nem sempre puder ficar na escola à tarde, e a mãe não quis que ela se inscrevesse, mas *“também porque há poucas atividades, e só ligadas ao desporto praticamente”*; *“a maior parte das atividades são para rapazes”*. Assim, quando não está em aulas, em períodos de furos ou intervalos, as suas atividades são rotineiras e monótonas, ocupando geralmente, a parte traseira da escola, ficando na bancada a conversar e ouvir música com os amigos. Nos intervalos: *“sair da sala, descer as escadas, meter os phones, comer, toca, vou pra sala...”*. Apesar disso, a aluna não apresenta sugestões de uma melhor ocupação do tempo livre na escola.

### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

Quanto aos seus projetos de futuro, quando terminar o 9º ano a aluna pensa mudar de escola, para um colégio, perto da sua área de residência, optando pela área de ciências e tecnologias, área que sempre lhe interessou, e quando interrogada sobre as suas perspetivas para o próximo ano, não deixa de mencionar as próprias expectativas da mãe sobre o seu percurso: *“a minha mãe já me disse que não posso ter menos de 13, se tiver menos q isso fico de castigo...”*. A opinião dos pais encontra-se presente também nas suas escolhas face ao futuro, e a propósito da área científica que a aluna vai seguir, *“eles sempre concordaram, eles sempre me dizem q querem que eu tenha um futuro melhor q o deles, eles estão na área da hotelaria e só não querem q eu siga por essa área (risos), porque esta muito mal mesmo...”*. É também de salientar a sua vontade de seguir para um curso superior depois de terminar o 12º ano, numa instituição já pensada pela aluna, o ICBAS, faculdade que espera pagar com os frutos do seu trabalho num part-time, manifestando a sua vontade de conciliar os estudos com o mercado de trabalho.



## Anexo 16 – Análise vertical da entrevista nº 9

**Data:** 29-04-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 1.05

**Hora:** 12:35-13:40

**aluno, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos, 9º ano**

### 1) Representações sobre a escola

Podemos entender que na perspectiva do aluno as relações entre os professores e alunos são um pouco distantes, referindo que apenas alguns professores são acessíveis, enquanto outros veem que os alunos não têm capacidade e, nas suas palavras, *“botam-nos para o canto”*. Na sua opinião existem assim, distúrbios nesta relação, sendo que se o comportamento começa a *“descambar”*, os alunos ficam *“marcados”* e os professores *“começam sempre a “picar”*”. Uma relação distante que a seu ver se denota na forma de falar dos professores com determinados alunos e ainda numa certa arrogância, ao contrário dos funcionários que são sempre acessíveis e *“sempre prontos a ajudar em tudo”*. O aluno tem uma visão instrumental perante a escola, uma vez que esta serve para formar para o futuro, frequentando-a porque é obrigatória, mas acrescenta que serve também para *“ensinar mais da vida”*. Por outro lado, gosta de estar na escola *“é a nossa segunda casa”*, *“já é hábito”*, mas valorizando sobretudo o tempo que passa fora das aulas, os intervalos.

### 2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina

O aluno caracteriza o seu trajeto escolar marcado por *“metade insucesso, metade indisciplina”*, o seu comportamento nunca foi bom, admite nunca ter mudado porque não se interessa pelas aulas, e *“não é não gostar (de estudar) é mais por preguiça”*. Por outro lado, demonstra estar muito consciente do seu trajeto marcado pelo insucesso, *“penso que já não vale a pena, mas só abrimos os olhos quando vimos que já estamos a perder tudo.”* Aceita o facto de mudar de escola, para um curso vocacional pois *“já devia de estar no 11º e não posso estar a perder mais tempo.”* A indisciplina, na sua opinião, deriva do desinteresse, da falta de educação, uma vez que os pais se demitem desse papel, e da influência de alguns amigos.

### 3) Experiências e práticas escolares

Não participa em nenhuma atividade extracurricular porque já joga futebol fora da escola, no entanto reconhece que deviam existir mais atividades extracurriculares. Ocupa os tempos extra letivos a jogar futebol nos campos e a conviver na sala de convívio com os colegas, sendo que passa muito tempo na escola mesmo quando não tem aulas porque acha que *“às vezes em casa não se faz nada e mais vale estar aqui a conviver”*, admitindo contudo, que deviam existir na escola mais

coisas de interesse para os alunos, como matraquilhos, por exemplo.

#### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

Para o próximo ano letivo vai mudar de escola e fazer um curso vocacional de secretariado e turismo, curso que foi aconselhado pela escola, que em momentos anteriores já havia proposto esta mudança, mas admite que *“só agora é que abri os olhos e acho que devia de ter ido mais cedo.”* Depois disso gostava de fazer um curso de Desporto, sendo que um dos seus sonhos era jogar à bola, mas acha que já vai ser difícil uma vez que perdeu as bases, *“perdi o comboio”*; *“fui descambando”*. Então quando acabar o 12º vai trabalhar, apesar de que a mãe gostava muito que ele fosse para a faculdade, mas ele entende isso como uma etapa muito difícil. Segundo o aluno, os pais mostravam-se importados com o seu percurso escolar, ameaçando em caso de más notas *“Não posso sair para ali, não posso sair para acolá, acaba-se o futebol, acaba-se os jogos.”*

## **Anexo 17 – Análise vertical da entrevista nº 10**

**Data:** 26-05-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 1.05

**Hora:** 11:30-12-15

**aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos, 12º ano**

### **1) Representações sobre a escola**

Na opinião da aluna a escola é de todo fundamental na sua vida, reconhecendo-lhe toda a importância para a sua vida futura, pois acredita que se construir um caminho de sucesso na escola pode ter um bom futuro. E acrescenta “*Se não tiver bons resultados aqui na escola não consigo atingir os objetivos que defini para o meu futuro, que passam por fazer um curso superior e depois ser alguém na vida, tendo uma boa profissão.*” Manifesta também prazer em estar na escola, não só pelo convívio com os colegas, mas também para aprender, “*Eu adoro estar na escola*”, “*gosto de tudo... menos dos testes (risos)*”. Por outro lado, manifesta alguma insatisfação face às condições da escola que frequenta, porque os “*alunos não a tratam bem, não a estimam*”, e considera que devia haver mais espaços para os alunos ocuparem os tempos livres, uma vez que muitos dos espaços onde eles gostam de estar são proibidos pela Direção.

### **2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina**

A aluna admite que sempre teve notas razoáveis, “*nunca tive más notas*”, mas foi a partir do 8º ano que o seu percurso começou a melhorar, que se decidiu empenhar, ganhando mais consciência da importância da escola só a partir do 11º ano, sendo que o seu trajeto tem vindo a progredir desde então. Quanto à indisciplina, a aluna nota que tem vindo a piorar na escola, nomeadamente por parte dos mais novos, “*eles mandam-se para nós*”, e acredita que a maior parte da culpa é dos pais, “*eles é que educam os filhos desde cedo...*”, e muitas vezes os filhos sentem-se desvalorizados pelos pais, chegando à escola desmotivados, fenómeno agravado pelas relações cada vez mais distantes que se estabelecem com os professores.

### **3) Experiências e práticas escolares**

Apesar de reconhecer que algumas atividades extracurriculares têm envolvido muito os alunos, a aluna não demonstra interesse nem curiosidade em participar em nenhuma atividade, acrescentando que a escola tem sido desorganizada, uma vez que não faz grande propaganda às atividades extracurriculares que disponibiliza. Quando não tem aulas gosta de passar a maior parte do tempo fora da escola, “*Eu acho que nós, os maiores, preferimos assim, ir dar uma volta e sair da escola.*”, Enquanto os mais novos preferem ficar na escola. Assim, fica nos bancos de jardim

frente à escola, vai ao café perto da escola, ou se tiver mais tempo até Sta.Catarina. De salientar ainda que a aluna caracteriza as relações de amizade na escola marcadas pela existência de “grupinhos”: *“parece que os alunos gostam de ficar no seu espaço de conforto, e então não procuram fazer amizades fora do seu grupo de amigos, não tendem a conversar com mais...”*

#### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

A aluna já sabe que quando terminar este ano letivo vai-se candidatar à Faculdade de Direito da Universidade do Porto, pois tem noção de que a Universidade do Porto é reconhecida e *“quem emprega liga muito a isso”*. No entanto, se não conseguir vaga pretende fazer melhorias de notas e entretanto arranjar trabalho nesse ano. Por outro lado, e apesar de admitir que ainda não tem bem noção do que é ser advogada, mostra-se muito consciente quanto à dificuldade de arranjar emprego na área, acrescentando que o seu primeiro emprego nunca vai ser esse e está preparada para qualquer coisa, não tendo medo de ir trabalhar para fora se tiver de o fazer para ter *“uma vida boa”* que a mãe não teve. De notar ainda, que os pais se mostram orgulhosos com o percurso da aluna *“tratam-me como se eu já fosse advogada quase (risos)”*.

## Anexo 18 – Análise vertical da entrevista nº11

**Data:** 29-04-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.14

**Hora:** 14:00-14:45

**aluno, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos, 12º ano**

### 1) Representações sobre a escola

De um modo geral o aluno demonstra ter uma atitude bastante conformista perante a escola, *“Eu estou aqui para estudar, e a escola consegue fornecer tudo que preciso...”*; *“os professores são competentes, fazem bem o trabalho deles (...)”*; *“estamos aqui para aprender, só isso.”*; *“o material às vezes falha (...) mas isso é normal, a escola não é perfeita”*. Por outro lado, na sua opinião a escola serve para aprender a lidar com o futuro, frequentando a escola não só pelo facto de ser obrigatória, mas para aprender, uma vez que os pais sempre lhe ensinaram a *“dar bom uso da escola, para aprender, para ser alguém um dia...”*. No entanto, admite gostar da escola para estar com os amigos, porque *“é uma seca estar nas aulas (...)”*, valorizando o tempo que passa nos intervalos ou *“estar numa aula e não fazermos nada”*. De salientar ainda uma certa distância na forma como se refere aos alunos do básico *“gritarias e assim, dos putos do 5º e do 6º”*; *“vão para lá os miúdos do básico... E eu já não gosto tanto...”*; *“e eles berram e só querem falar alto... Mas pronto, faz parte da idade.”*, expressões de demarcação.

### 2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina

O aluno reconhece que sempre teve notas para passar, e quanto ao seu comportamento, apesar da indisciplina que via nos seus colegas, sempre teve um bom comportamento, muito por influência dos pais, que o reprimiam se assim não fosse, *“sempre me mantiveram na linha”*. Admite que às vezes faltava às aulas por influência dos colegas. A presença da influência dos pais no seu percurso escolar é notória: *“Ao início estava indeciso se ia para Ciências, ou para Humanidades, e seguir as pisadas do meu pai (...)”*, pais que sempre o apoiaram e ajudaram nas suas decisões. Na sua perspetiva a indisciplina deriva da falta de educação que se verifica em casa, os pais *“não sabem impor-se”*.

### 3) Experiências e práticas escolares

O aluno não participa em nenhuma atividade extracurricular, no entanto considera que as que existem são suficientes, caso contrário os alunos iam exigir mais, e a escola criava essas atividades, na sua opinião, mas *“os alunos não estão interessados...”*. Fora das aulas, nos furos ou intervalos,

costuma passar a maior parte do tempo fora da escola, ou na entrada, ou nos bancos do jardim frente à escola, ou no café perto da escola. Por outro lado, agora que está no 12º ano e já não tem aulas de tarde, é raro encontrar-se com os colegas na escola, vão antes para casa uns dos outros, assim como fazem os trabalhos de grupo em casa, *“Em casa é melhor”*.

#### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

Uma vez que a atividade profissional do pai o obrigar a viajar muito, o aluno ainda não sabe se quando terminar o 12º este ano vai tirar um ano de sabático e aproveitar para arranjar um part-time, tirar a carta de condução, entre outras coisas, ou entrar para a universidade no país onde o pai estiver a trabalhar. No entanto, gostava que o seu plano para o futuro fosse *“fazer o curso de Relações Internacionais na universidade, acabar, e depois alistar-me no exército espanhol.”*, e mais tarde talvez *“entrar nos Capacetes Azuis da ONU, e depois subir na hierarquia política da ONU.”*, ou *“trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros, no país em que estiver...”*. Assim, apesar de ainda não ter certezas do que vai estar a fazer quando concluir este ano letivo, o aluno demonstra ter feito, no mínimo, um esforço de reflexão sobre o seu futuro, apresentando várias ideias daquilo que poderá vir a fazer, construindo assim o seu projeto de futuro.

## Anexo 19 – Análise vertical da entrevista nº12

**Data:** 12-05-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.14

**Hora:** 15:30-16:45

**aluna, Pequena Burguesia de Execução, 17 anos, 12º ano**

### 1) Representações sobre a escola

A aluna considera que a escola a ajuda a preparar para o futuro, confrontando-a com desafios, como *“Aprender a lidar com diferentes pessoas, alunos que vêm de meios diferentes, aprender a ganhar responsabilidade, cumprir horários, gerir o stress em alturas de exames, por exemplo (risos), por aí...”*. Reconhece que nem todas as aulas são proveitosas, atribuindo ao papel do professor a razão para que isso aconteça: *“Os professores nem sempre nos cativam a dar as aulas, dão as aulas sempre da mesma forma e torna-se tudo muito monótono. Depois perdemos um bocadinho o interesse em estar nas aulas e por isso é que digo que nem todas são proveitosas...”*; *“tenho professores em que é uma verdadeira seca estar nas aulas deles porque nota-se que eles parece que não têm muita vontade de estar ali, não sei... Ou então começam a falar de coisas que não têm nada a ver com as aulas... Depois, claro, as aulas também acabam por se tornar chatas e nós desmotivamos um bocado...”*. Por outro lado, a aluna identifica os intervalos como uma *“escapatória”* entre as aulas, mas *“às vezes aborrecidos porque não há muito por onde escolher quanto ao que fazer. Às vezes damos por nós a perguntar o que vamos fazer quando tocar para fora mas a verdade é que acabamos sempre a fazer o mesmo, que é basicamente nada (risos)”*. Admite gostar de frequentar a escola *“apesar de ser uma rotina igual todos os dias e por vezes ser cansativo ou não estar muito motivada para estar na escola um certo dia, no final gosto porque posso conviver com as pessoas acima de tudo, e claro, aprender alguma coisa.”*

### 2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina

A sua trajetória escolar nem sempre foi linear, admitindo que o 11º ano foi um ano de insucesso, nomeadamente no 1º e 2º período, no então sempre teve notas razoáveis e espera conseguir subir a média neste último ano. No que toca à indisciplina nunca registou nenhuma ocorrência desta natureza, apesar de *“às vezes não concordava com alguns professores, mas nunca fui expulsa de uma sala de aula, nem nada do género”*. Na sua opinião a indisciplina deve-se ao facto de os professores não tomarem medidas desde início com os alunos de forma a combater este fenómeno, mas atribui também influência à socialização familiar *“parte muito de casa, e da educação que os pais lhes dão... Isso é um ponto de partida fundamental.”*, e considera que as medidas de combate à indisciplina nem sempre são aplicadas, porque muitas vezes o pessoal docente e Direção da escola *“fecham os olhos em determinadas situações”*.

### **3) Experiências e práticas escolares**

A aluna não participa em nenhuma atividade extra curricular, pois considera que as existentes não captam a sua atenção, acrescentando que *“as aulas às vezes são cansativas o que faz com que não dê vontade de ir às atividades depois, e de ficar mais tempo na escola para ir às atividades.”*, mas também porque a maioria estão ligadas ao desporto, o que não dá resposta aos interesses de todos os alunos. Quando não tem aulas a aluna prefere sair da escola e ficar nos bancos de jardim a conversar com os amigos/as ou no café perto da escola, *“Quando está mau tempo às vezes nem saímos dos corredores onde ficam as salas de aulas, como é pouco tempo nem nos damos ao trabalho de mudar de piso ou quê... Ficamos por ali, sem nada para fazer, basicamente...”*. E considera que devia haver *“mais oferta de atividades que cativem, e deviam haver mais espaços também onde pudéssemos estar à-vontade para conversarmos sossegados sem sermos incomodados pela barulheira que fazem os mais novos.”*

### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

Quando terminar o 12º ano a aluna vai candidatar-se ao ensino superior, no curso de Relações Públicas, uma decisão que foi tomada em conjunto com os pais. Mostra-se consciente sobre a atual situação de desemprego e de dificuldade de os jovens conseguirem integrar o mercado de trabalho *“É uma situação que me preocupa, por vezes falamos sobre isso entre amigos, com os pais em casa e assim...”*, e não exclui dos seus projetos a emigração *“se quando terminar o curso e a situação não tiver melhorado, e se não arranjar um trabalho decente, não ponho a emigração de parte.”*



## Anexo 20 – Análise vertical da entrevista nº13

**Data:** 20-05-2015

**Local:** Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sala 0.14

**Hora:** 15:00-15:55

**aluna, Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio, 17 anos, 12º ano**

### 1) Representações sobre a escola

A aluna tem uma atitude muito positiva face à escola em que estuda, nas suas mais variadas dimensões, como a opinião que tece sobre os professores, *“Todos os meus professores de secundário foram professores espetaculares e mesmo no básico foram mesmo muito bons professores”*; *“Como pessoa é espetacular, para além de ser uma professora fenomenal, era um prazer ir às aulas dela...”*; apesar de reconhecer que *“Claro que podiam (...), estar em melhor estado, mas há quem esteja pior, há escolas que não têm tanto (risos).”* Por outro lado, deposita na escola uma importância notória e que se verifica em expressões como, *“não consigo imaginar não haver escola.”*; *“a escola serve para rigorosamente tudo, desde formar-me enquanto pessoa, até formar-me a nível académico, pronto.”*; acreditando ainda que a escola é um local de passagem, de preparação para os projetos futuros *“é um processo, em que faz sentido andarmos na escola, para ganharmos maturidade e irmos para a faculdade. Para mim é isto que faz sentido, e é isso que estou a contar fazer.”* Manifesta também o seu agrado em frequentar a escola, admitindo que o que mais valoriza são as pessoas, os laços que se criam, o facto de poder *“contatar com pessoas, e pessoas diferentes”*.

### 2) Trajetória escolar e representações sobre a indisciplina

Desde o 7º ano que a aluna teve um percurso marcado pelo sucesso escolar, *“a nível de sucesso bastante, bastante”*, e nenhuma ocorrência de indisciplina. Concorda que ao longo da sua trajetória escolar foi sempre ela que tomou as suas próprias decisões, no entanto admite que tanto os pais, como os professores, lhe mostraram os caminhos que podia seguir ajudando-a na tomada de decisões. Quanto à indisciplina, *“das coisas mais graves que se passam aqui na escola”*, considera ser um fenómeno que deriva da falta de acompanhamento por parte dos pais, acreditando que a preocupação destes com os filhos é *“meramente superficial”*. *“Acho que a indisciplina é um problema muito grave que parte de casa, parte das relações que os alunos têm com os pais em casa, (...)”* e situa-a nos alunos de 5º e 6º ano *“na sala de convívio parece uma selva, só correrias, gritos, miúdos em cima das cadeiras e das mesas...”*. Acrescenta que as medidas que estipuladas pela escola não têm resultado no verdadeiro combate à indisciplina, justificando que *“continuo a ver os mesmos alunos todos os dias e continuo a ouvir pessoas a dizer que fizeram queixa de A, B e*

*C, e A, B e C continuam cá e não vão suspensos, e nada lhes acontece, (...); “não há aplicação de nenhum tipo de sanções, eles continuam a fazer a mesma coisa.”*

### **3) Experiências e práticas escolares**

A aluna faz parte da Associação de Estudantes, e participa na Comissão de Auto Avaliação da escola, no entanto não participa em nenhuma atividade extracurricular, admitindo que existem muito poucas atividades extracurriculares, mas pouca procura também por parte dos alunos. Acredita que a baixa procura justifica a fraca oferta que existe na escola a este nível. Quando não tem aulas a aluna, normalmente, não fica na escola, e vai para o café ou para os bancos de jardim frente à escola, e demonstra o seu desagrado pelo facto de alguns espaços, como a sala de convívio, apresentarem-se degradados, *“E eu fiquei completamente aterrada a olhar para aquilo, porque de repente não há cadeiras, as mesas todas estragadas, tudo assim...”*, assim como pelo facto de a biblioteca estar fechada, *“para a biblioteca já não podemos ir porque está fechada este ano, não sei porquê, é uma pena mesmo, porque a nossa biblioteca é lindíssima (...).”*

### **4) Perspetivas e projetos de futuro**

Depois de terminar o 12º ano a aluna vai candidatar-se ao curso de Psicologia na Universidade do Porto, muito por influência do contato que teve com a psicóloga da escola durante este ano, a quem recorreu por dificuldades em lidar com a situação de doença do pai. Começou assim a interessar-se por esta área *“gostava de seguir psicologia clínica e trabalhar num Hospital, gostava, ou gostava de fazer investigação, investigar determinada patologia, e assim...”*; *“Eu adoro esta área, por exemplo, descobrir assim a cura para o Alzheimer, era o meu sonho, (...).”* Afirma que não tem perspetivas de emprego em Portugal, e como tal, gostava de emigrar, fazer o Mestrado em Londres e arranjar trabalho no estrangeiro. Por outro lado, admite que sempre se sentiu apoiada pelos pais nas suas decisões, tal como o curso a que se vai candidatar, apesar de o pai não ter aceite a ideia desde o início *“o meu pai ficou assim um bocado rabugento, mas depois lá acabou por aceitar...”*.