



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Escol(h)a de vida – e agora?

A contribuição da escola na construção e desenvolvimento dos projetos de vida individuais dos estudantes.

Fanny Correia Lopes

Abril
2022



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Escol(h)a de vida – e agora?

A contribuição da escola na construção e desenvolvimento dos projetos de vida individuais dos estudantes.

Fanny Correia Lopes

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Prof.^a Doutora Sara Melo

Abril
2022

*“But you know, happiness can be found even in the darkest of times, if one only remembers to
turn on the light.”*

Albus Dumbledore

Agradecimentos

Quero agradecer,

Aos meus pais por apoiarem as minhas decisões e estarem sempre disponíveis para ajudar-me, por estarem sempre presentes, pelo amor e carinho, pela educação e por nunca me deixarem cair. Obrigado por estarem sempre presentes!

À minha Mamie que está presente todos os dias, desde o meu primeiro dia no mundo, e que faz tudo para nos ver bem, àquela pessoa com quem temos os nossos “segredinhos”. Obrigado por acreditares sempre em mim!

Às minhas irmãs que apesar de serem tão chatas fazem a minha vida mais colorida e mais completa (apesar da falta de espaço no quarto e no armário). Obrigado pela vossa existência!

Ao meu namorado, por aturar as minhas crises existenciais e estar disponível para o que for necessário, e à respetiva família, que sempre me demonstrou apoio. Obrigado!

Aos restantes familiares e amigos que têm sempre uma palavra consoladora e entusiasta. Obrigado!

A todos que conseguiram arranjar-me contactos e a todos os participantes pela coragem e pela simpatia demonstrada, por me ajudarem a construir mais conhecimento. Obrigado!

À Professora Paula por me ceder o espaço para realizar entrevistas. Obrigado!

A orientadora, Professora Doutora Sara Melo, pelo apoio prestado. Obrigado!

Ao ISSSP, Instituto Superior de Serviço Social do Porto, pela oportunidade e possibilidade de aumentar o meu conhecimento. Obrigado!

A minha entidade empregadora pela disponibilidade e pela compreensão. Obrigado!

A todos que contribuíram para a realização da presente dissertação, quer com um feedback, quer com uma ajuda, quer com palavras de incentivo, quer com apoio emocional, (...). Obrigado!

“Words are, in my not-so-humble opinion, our most inexhaustible source of magic ”

Albus Dumbledore

Resumo

A escola é o local onde passamos a maior parte da nossa infância e juventude. Neste sentido, surgem diversos desafios como compreender como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos estudantes que lhes possibilitem responder aos complexos desafios que urgem nas suas vidas. Mais, à medida que o tempo passa, os estudantes são pressionados em perceber quais os percursos de vida que querem empreender e em projetar projetos futuros, tal como perceber qual o curso que querem seguir, qual a profissão que querem, um dia mais tarde, desempenhar, entre outros. Assim, entre os demais desafios que se apresentam na escola, cabe-nos perceber como podem capacitar os alunos para a construção e gestão equilibrada dos seus projetos de vida.

Metodologicamente, foi enfatizada a metodologia qualitativa recorrendo a realização de entrevistas semiestruturadas. Assim, percebemos que a principal fonte de conhecimento da presente dissertação assenta na experiência subjetiva, nas vivências e perspetivas dos participantes. Foram efetuadas 6 entrevistas a estudantes que estão a frequentar o ensino secundário.

Os principais resultados do estudo permitiram perceber que a escola não tem como papel principal a construção e desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e que deveria concentrar-se mais na possibilidade de descobertas de projetos de vida. Mais, deveria reforçar atividades e diversificar as formas de informação e orientação escolar e profissional. Alguns dos entrevistados estão conscientes que a escola forma cidadãos e forma identidades, mas que deveria alterar os modelos e métodos pedagógicos e valorizar outros saberes.

Palavras-chaves: Sistema educativo; Desafios sociais; Projeto de Vida.

Abstract

School is the place where we spend most of our childhood and youth. In this sense, several challenges arise, such as understanding how education systems can contribute to the development of values and skills in students that will enable them to respond to the complex challenges pressing on their lives. Moreover, as time goes by, students are pressured to understand which life paths they want to take and to project future projects, such as understanding which course they want to follow, which profession they want, later on, to perform, among others. Thus, among the other challenges faced by the school, it is up to us to understand how to empower students to build and manage their life projects in a balanced way.

Methodologically, the qualitative methodology was emphasized by means of semi-structured interviews. Thus, we realize that the main source of knowledge of this dissertation is based on the subjective experience, on the experiences and perspectives of the participants. Six interviews were conducted with students who are attending high school.

The main results of the study allowed us to perceive that school does not have as its main role the construction and development of students' life projects and that it should focus more on the possibility of discovering life projects. Moreover, it should reinforce activities and diversify the forms of information and school and career guidance. Some of the interviewees are aware that the school shapes citizens and forms identities, but that it should change the pedagogical models and methods and value other knowledge.

Keywords: Educational system; Social challenges; Life Project.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico da problemática em estudo	3
1.1. O sistema educativo em Portugal.....	3
1.1.1. Breve introdução histórica	3
1.1.2. O sistema educativo atual	7
1.1.2.1. A educação inclusiva	13
1.2. O indivíduo e o projeto de vida.....	19
1.2.1. O conceito de projeto de vida	19
1.2.2. A importância do conceito de identidade.....	21
1.2.3. A influência da sociedade no indivíduo.....	25
1.2.3.1. A influência dos pares.....	28
1.2.4. A influência dos desafios sociais na construção dos projetos de vida	30
1.2.4.1. A pobreza, a exclusão social e as desigualdades sociais.....	31
1.2.4.2. Famílias multiproblemáticas/ multidesafiadas	35
1.2.4.3. A violência em contexto escolar	40
1.2.4.4. Insucesso, absentismo e abandono escolar	43
1.3. As desigualdades sociais e as (des)igualdades escolares: que relação?	44
Capítulo 2 – Metodologia da investigação	53
2.1. A investigação.....	53
2.2. Problema científico	53
2.3. Objetivos da investigação.....	55
2.4. Instrumentos de recolha de dados	55
2.5. Análise de conteúdo	56

2.6. Principais desafios e limitações para a realização do estudo.....	58
Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	60
3.1. Caracterização dos participantes	60
3.2. Os percursos de vida e os projetos de vida	61
3.2. A escola.....	70
3.3. Perspetivas futuras: “ <i>como te imaginas daqui a 10 anos?</i> ”.....	81
Conclusão	83
Referências bibliográficas	86
ANEXOS	94
Anexo 1 – Regulamento geral da instrução primária (1835).....	I
Anexo 2 – Objetivos dos níveis educacionais.....	IV
Anexo 3 – Área de Competências do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	IX
Anexo 4 – Declaração de autorização para gravação áudio da entrevista.	XIII
Anexo 5 - Guião para a realização das entrevistas	XIV

Índice de figuras

Figura 1- Princípios do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	11
Figura 2- Valores do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	12
Figura 3 - Área de Competências do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	13
Figura 4 - Medidas universais da linha de atuação para a inclusão	16
Figura 5 - Medidas seletivas da linha de atuação para a inclusão.....	16
Figura 6 - Medidas adicionais da linha de atuação para a inclusão	17

Índice de tabelas

Tabela 1- Objetivos Gerais e Objetivos Específicos da Investigação	55
Tabela 2- Análise de conteúdo	58
Tabela 3 - Caracterização dos participantes	61

Introdução

A presente dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto, tem como principal objetivo a obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, tendo como tema “A contribuição da escola na construção e desenvolvimento dos projetos de vida individuais dos estudantes”.

A criança tem ganho um papel cada vez maior no seio da sociedade e neste sentido, encontramos-nos cada vez mais sensibilizados para diversas temáticas. As crianças são um ser frágil e de maior vulnerabilidade pelo que necessitam de uma proteção e atenção mais especializada, que é de responsabilidade serem asseguradas, primeiramente, pelas suas famílias. Não menos que adultos, as crianças têm o direito e necessidade de proteção jurídica e não jurídica e de serem respeitadas pelos valores culturais da comunidade em que está envolvida. Neste sentido, não cabe somente à família assegurar a proteção para o bem-estar da criança, mas também as entidades superiores de cada nação, nomeadamente ao Estado. O papel do Estado visa garantir o direito de igualdade na promoção dos direitos a todas as crianças sem exceção de forma a combater a discriminação tendo como obrigação protegê-las e tomar medidas positivas que tendem a enfatizar os seus direitos. Ainda, deve garantir a que sejam assegurados os cuidados adequados bem como a sua sobrevivência, que permitem um bom desenvolvimento psico-motor, pela família ou as pessoas responsáveis e que tenham capacidade para fazê-lo (UNICEF, 2019).

Assim nasceu a paixão pela área da Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social e a necessidade de expandir o conhecimento na área, a necessidade de prevenir e proteger os interesses do menor. Ao longo do tempo, várias questões foram emergindo através de experiências pessoais, experiências de familiares e experiências de amigos e colegas: somos menores, vamos crescendo e depois? **E depois?** Bem, e depois não temos todos os mesmos objetivos, não temos todos as mesmas vontades, não temos todos as mesmas oportunidades, ... Mas será que realmente sabemos o objetivo e o rumo que queremos dar a nossa vida? Será que iremos conseguir? Quais as bases, quais as oportunidades que temos para singrar? A verdade é que todas estas perguntas surgiram, e deram ainda mais ênfase aquando, na unidade curricular de Desqualificação Escolar, enfatizamos o papel das escolas. Aí sim, diante de um remoinho de ideias, surgiu o verdadeiro sentido da questão! Sendo a escola o local onde passamos a maior parte da nossa infância e juventude, será que nos ajuda realmente a descobrir, construir e a desenvolver os nossos projetos de vida? Terão as escolas um papel devido? Pois bem, são estas as perguntas as quais tentamos dar resposta e procurar soluções na presente dissertação.

Primeiramente, no Capítulo 1, construímos um enquadramento teórico da problemática em estudo. Neste capítulo, enfatizamos os conceitos necessários para o entendimento da temática proposta. Assim, nos vários subcapítulos propostos, descrevemos o sistema educativo em Portugal, explicamos o conceito de projeto de vida, enfatizamos a importância do conceito de identidade bem como a influência da sociedade no indivíduo e nos seus projetos de vida e por fim, fazemos uma breve reflexão acerca de toda a temática abordada tentando procurar se existe uma relação entre as desigualdades sociais e as (des)igualdades escolares.

De seguida, no Capítulo 2, explicamos como decorreu a investigação metodologicamente, explicitando os objetivos e os instrumentos de recolha de dados da mesma.

Por último, no Capítulo 3, apresentamos os participantes e fazemos uma análise dos dados obtidos em cada entrevista.

A presente dissertação finaliza com a conclusão, onde apresentamos uma discussão dos resultados obtidos, onde integramos ainda as principais dificuldades enfrentadas ao longo do trabalho.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico da problemática em estudo

1.1. O sistema educativo em Portugal

A educação é um fenómeno social capital e estruturante da evolução da sociedade. Gradualmente, a educação torna-se um vasto e abrangente campo de atuação que vai chegando progressivamente a novos públicos (Samagaio, 2012). Mais “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei n.º 46/86, p. 3068).

Neste sentido, “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” desenvolvendo-se “segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.” (Lei n.º 46/86, p. 3067).

1.1.1. Breve introdução histórica

A fundação do Estado-Nação Portugal remonta a 1143 sendo o mais antigo da Europa. Entre 1143 e 1910 Portugal viveu sob um regime monárquico realçando-se neste período a expansão da língua portuguesa e da cultura portuguesa aos cinco continentes através do movimento expansionista iniciado em 1415 pelos nossos navegadores (Eurydice, 2021).

Inicialmente, o ensino era ministrado em mosteiros onde simplesmente se aprendia a ler, escrever e contar e a preocupação dominante era puramente de carácter religioso (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d.). No entanto, em 1290, notável foi o empenho de D. Dinis, o Lavrador, a nível cultural, criando um Estudo Geral em honra de Santa Maria e S. Vicente, em Lisboa, apesar da evolução de forma e conteúdo do ensino ministrado não ser muito evidente. Foi esta instituição que mais tarde veio dar origem à primeira universidade portuguesa (QuidNovi, 2004, vol. XIV). Posteriormente, já no reinado de D. João III onde, contextualizando com as circunstâncias da época, imperava a intolerância religiosa e exaltação da fé, que se deu mais ênfase na vertente cultural. O mesmo apoiou o teatro e a poesia criando o Colégio das Artes, apoiou a criação de colégios pelos jesuítas e instalou definitivamente a Universidade em Coimbra, em 1537, convocando professores nacionais e estrangeiros distintos

(QuidNovi, 2004, vol. XVI). É de realçar que nos colégios criados pelos jesuítas, espalhados um pouco por todo o país, o ensino era gratuito.

Ao longo do tempo, acentuou-se a concorrência entre os poderes da Igreja e do Estado, onde o Estado começou a controlar progressivamente a educação formal através do lançamento de bases de um sistema educativo por ele dirigido, controlado e financiado (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d.). Foi assim Sebastião José de Carvalho e Melo¹, o primeiro Marquês de Pombal, que após ter sido nomeado ministro do Reino, construiu bases do ensino e executou a reforma da universidade de Coimbra, após a expulsão, por ele ordenada, dos jesuítas do país o que provocou o encerramento de muitos estabelecimentos de ensino (QuidNovi, 2004, vol. XVII). Criou a Aula do Comércio, uma escola principalmente dirigida a mercadores portugueses, e em 1759 a Diretoria Geral dos Estudos, inaugurando assim uma série de medidas que culminam com a reforma geral do ensino em 1772, entre elas, a criação do subsídio literário, a criação das Faculdades de Medicina e Matemática, do Hospital Escolar, do Teatro Anatómico, do Dispensário Farmacêutico, do Observatório Astronómico, do Gabinete de Física Experimental e do Jardim Botânico (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d.). Realça-se ainda a criação de 479 escolas para aprender a ler. A conceção Pombalina do ensino resumia-se a “ler, escrever e contar para todos, Universidade para poucos, um secundário destinado fundamentalmente à preparação para a Universidade, um persistente preconceito contra a escola profissionalizante” (Ribeiro, Cidade, Saraiva, & QuidNovi, 2004, p. 130).

No reinado seguinte, D. Maria I revogou diversas medidas tomadas pelo marquês de Pombal voltando o ensino às mãos dos religiosos. No entanto, a rainha contribuiu para a fundação da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Real da Marinha em 1779, da Aula pública de Desenho e da Casa Pia, que oferece abrigo, sustento, instrução e aprendizagem de um ofício aos órfãos em 1781 e da Academia Real de Fortificação, Academia e Desenho em 1790, bem como da Real Biblioteca Pública da Corte. Foi ainda no seu reinado que surgiram as primeiras escolas femininas (Ribeiro, Cidade, Saraiva, & QuidNovi, 2004).

Prosseguindo, o século XIX foi marcado pela emergência do liberalismo que permitiu firmar a importância da escolarização da população embora a instabilidade política e social dessa época² tenha dificultado a concretização de reformas educativas (Eurydice, 2021). Em 1835, surge a primeira grande reforma do regime constitucional através do decreto

¹ Estudou na Universidade de Coimbra onde permaneceu por pouco tempo uma vez que teve dificuldades em aceitar a disciplina da instituição (QuidNovi, 2004, vol. XVII).

² Foram diversos os acontecimentos: invasões francesas entre 1807 e 1811, a ida da família real para o Brasil, diferentes movimentos sociais e estudantis, grave crise económica.

“Regulamento Geral da Instrução Primária”³ e é criado o Conselho Superior da Instrução Pública com o intuito de dissolver o problema da superintendência dos assuntos relativos ao ensino. Em 1836, foram publicadas as reformas da instrução primária, destacando-se a introdução da ginástica e a implementação de escolas de meninas, as reformas da instrução secundária, realçando-se a criação dos liceus em todos os distritos com o ensino de letras e de ciências, e as reformas do ensino superior, salientando-se a criação de Escolas do Ensino Superior em Lisboa e no Porto e de duas escolas especiais, a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto. Em 1844, Costa Cabral suprimiu as ciências e o liceu passou a ser o ensino preparatório da universidade (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d; Cidade, Saraiva & Quidnovi, 2004). Mais, o mesmo fomentou um forte impulso cultural destacando-se a construção do teatro D. Maria II, a criação da Escola de Arte Dramática e a reorganização de diversas instituições como o Conservatório, a Academia das Belas-Artes e a Imprensa Nacional (QuidNovi, 2004, vol. XII). No último terço do século, foram criados os primeiros edifícios escolares primários pelo Conde Ferreira e destacamos ainda que no fim do século XIX, 80% da população era analfabeta (Cidade, Saraiva & Quidnovi, 2004). No entanto, como acima foi referido, o conturbado ambiente político ao longo desse século, culminou com a queda do regime monárquico e a implementação da República em 1910 (Eurydice, 2021).

A implantação da primeira República, que permaneceu até 1926, permitiu várias reformas no setor da educação. Antes de encetar qualquer reforma, procedeu-se à extinção das ordens religiosas, que foram obrigadas a sair do país. O ensino da doutrina cristã nas escolas primárias foi suprimido e, no ensino superior, foi extinta a disciplina de Teologia bem como o “foro académico”, que beneficiava os estudantes universitários, sobre quem a justiça ordinária não tinha poder. A oferta educativa foi diversificada, iniciaram-se as primeiras tentativas de descentralização e modificaram-se conteúdos programáticos e métodos pedagógicos. Em 1911, procedeu-se à reforma do ensino primário que abrange o ensino infantil e o ensino normal primário, sendo fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros “Jardins Escola”, com métodos pedagógicos inovadores e onde eram ministradas as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade. Relativamente ao ensino secundário, foi posto em prática o princípio da coeducação e, no que concerne o ensino superior foram criadas as Universidades de Lisboa e do Porto e a todas as instituições universitárias foi concebido a sua autonomia, dotando-as dos recursos imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Em 1913, foi definitivamente criado o Ministério da Instrução Pública, ministério ao qual os serviços das

³ Consultar anexo 1.

Direções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial bem como as escolas submissas à Direção Geral do Comércio e da Indústria, ficam dependentes (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d; Eurydice, 2021).

No entanto, o novo regime republicano não tranquilizou os alentos políticos e a participação de Portugal na primeira guerra mundial contribuiu para agravar a crise política e financeira e consequentemente contribuir para o carácter disperso e parcelar de grande parte da legislação publicada, tornando pouco claro os resultados das políticas implementadas.

Assim, em 1926, decorreu um golpe militar que contribuiu para a instauração de um regime ditatorial sendo que em 1933 foi instaurado o Estado Novo. O ensino sofreu grandes alterações, essencialmente de carácter ideológico, sendo criada a “escola nacionalista”, alicerçada num forte ensino de carácter moral. Os programas foram minorados à aprendizagem escolar de base, foi proibida a coeducação, restringiu-se o ensino primário e foram criados, nas regiões rurais, os “postos de ensino” cujos “mestres” apenas sabiam ler e escrever. Assim, o combate ao analfabetismo deixou de ser uma prioridade, uma vez que era considerado que o desconhecimento da leitura e da escrita evitava o conhecimento de doutrinas consideradas prejudiciais e desestabilizadoras. As reformas do ensino foram principalmente curriculares: os programas foram simplificados e a via liceal e o ensino técnico foram separados. A desqualificação dos professores e o menosprezo da importância da educação em que assentava a política do governo salazarista, não possibilitou a Portugal acompanhar o movimento de expansão da escolarização da população que se verificava por toda a Europa. A ditadura fascista de Salazar perdurou até 1974 e, em 1976, foi eleita a Assembleia da República e constituído o 1º Governo Constitucional (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d; Eurydice, 2021).

Por conseguinte, os anos entre 1976 e 1986 foram referenciados como uma fase de normalização democrática assentes em três características principais: distinção dos aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; consciencialização de que a expansão do sistema educativo pode conceber efeitos perversos, especialmente em relação à qualidade desse ensino; consciencialização de que o bloqueio estrutural da economia portuguesa obstrui a reforma do sistema educativo. Neste período foram, portanto, tomadas algumas medidas, referenciando-se principalmente a introdução de novos programas, o cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória apoiado por várias medidas como transporte escolar, a criação de cantinas, o suplemento alimentar, o alojamento, a alimentação e o auxílio económico às famílias, a criação do ano propedêutico que posteriormente foi substituído pelo 12º ano de escolaridade, com objetivo de constituir o ciclo terminal do ensino secundário e a função de ano vestibular para o ingresso ao ensino superior, a criação de cursos técnico-

profissionais (a ministrar depois do 9º ano de escolaridade) com a duração de 3 anos e que concedem diplomas de fim de estudos secundários, a instauração do *numerus clausus*, entre outros (Organização de Estados Ibero-americanos, s.d.). Todas estas medidas foram as bases para que, em 1986, fosse constituída a Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor até aos dias de hoje.

A cronografia do sistema educativo português tem sido uma sequência “de vazios e tensões entre a intencionalidade legislativa e o desenvolvimento real da escolarização” (Miguéns, coord., 2017, p. 3). Tal é evidenciado no que concerniu à adoção da escolaridade obrigatória. Apesar de Portugal ter sido um dos países pioneiros na decisão da escolaridade obrigatória primária em 1844, consagrando-a em lei, a sua concretização apenas foi evidenciada em 1981 (medida pela plena escolarização real). Sendo assim, e fazendo as contas, entre a “ideia” e a sua aplicação, passaram-se 137 anos. “O voluntarismo das opções, muitas vezes carregadas de mimetismo ideológico, nem sempre teve em conta a situação real do país, das suas limitações ou das crenças arraigadas que olhavam com desconfiança para a instrução pública a que atribuíam reduzido reconhecimento. Entre a elite pensante e mobilizada para os valores da modernidade e o país “real” cavava-se, assim, um fosso contínuo de silêncios apenas entrecortado por conjunturas de acção radical que geravam maior tensão e menor convergência de vontades e de propósitos.” (Miguéns, coord., 2017, p. 3).

1.1.2. O sistema educativo atual

Atualmente, o sistema educativo abrange a integridade do território português e a coordenação da política relativa ao mesmo, independentemente das instituições que o constituem, compete a um ministério nomeado para o efeito (Lei n.º 46/86).

Segundo o artigo nº2, da Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de outubro, nos termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo o Estado responsável em promover a democratização do ensino e garantir o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Neste sentido, o Estado não pode projetar a educação e a cultura segundo diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. O sistema educativo deve responder às necessidades consequentes da realidade social, contribuindo para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (Lei n.º 46/86, p. 3068).

Os princípios organizativos do sistema educativo em Portugal, que não sofreram alterações até a data, são, passo a citar: Contribuir para a defesa da identidade nacional e para

o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo; Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação, do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos; Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo; e, por último, contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (Lei n.º 46/86, p. 3068).

O sistema educativo abrange a educação pré-escolar⁴ (formação complementar e/ou suplementar da ação educativa da família), a educação escolar⁵ (compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres) e a educação extraescolar⁶ (engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aprimoramento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional, realizando-se num quadro aberto de ações múltiplas, de caráter formal e não formal) (Lei n.º 46/86). Neste sentido, o sistema educativo está organizado em diferentes níveis de ensino sequenciais respetivamente classificados através da Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) que faz parte da família das classificações económicas e sociais internacionais das Nações Unidas adequáveis nas estatísticas à escala mundial para recolha, compilação e análise de dados equiparáveis internacionalmente, organizando os programas de educação e as correspondentes qualificações por níveis de escolaridade e áreas de estudo. Assim, inicia-se com um ciclo de frequência opcional, a **Educação Pré-Escolar**, dos 3 aos 6 anos de idade, pertencendo ao nível 0 da CITE. De seguida, prossegue com o **Ensino Básico** que abrange três ciclos sequenciais: o **1º ciclo** com a duração de 4 anos, o **2º ciclo** com a duração de 2 anos (CITE 1) e o **3º ciclo** com a duração de 3 anos (CITE 2). Após, segue-se o **Ensino Secundário** (CITE 3), que inclui diversos tipos de curso tais como: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos Especializados, Cursos Científico-Tecnológicos, Cursos de Ensino e Formação de jovens. Posteriormente, prossegue-se o **Ensino pós-secundário não superior** (CITE 4) e/ ou o **Ensino Superior** (CITE 5 – programas de cursos superiores de curta duração, CITE 6 – programas de licenciatura ou programas equivalentes, CITE 7 – programas de mestrado ou programas equivalentes, CITE 8 - programas de doutoramento ou programas equivalentes) (Eurydice, 2021; UNESCO, 2011).

As ligações entre o indivíduo e a sociedade e, simultaneamente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola diversos desafios que originam várias questões, como compreender como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos estudantes que lhes possibilitem responder aos complexos desafios deste século e fazer face às imprevisibilidades consequentes do desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia. Neste sentido, as medidas de política educativa têm sido tomadas, até então, com duplo objetivo: aumentar o número de anos da escolaridade obrigatória, certificando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola e garantir uma educação de qualidade,

⁴ Consultar objetivos no anexo 2.

⁵ Consultar objetivos no anexo 2.

⁶ Consultar objetivos no anexo 2.

oferecendo as melhores oportunidades educativas para todos os indivíduos. Em 2009, a escolaridade obrigatória aumentou até aos dezoito anos de idade e a educação pré-escolar tem vindo a expandir-se a um maior número de crianças (Despacho nº 9311/2016).

Para que seja exequível garantir as melhores oportunidades educativas para todos os indivíduos, foi imperativamente necessário fundar um referencial educativo único que garanta a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos. Nestes pressupostos, em 2017 foi criado um quadro de referência, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que constitui um dos documentos de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, onde podemos encontrar orientações significativas constituindo uma matriz para decisões a engendrar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é de colaborar para a organização e gestão curricular e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. O documento adota uma natureza abrangente, transversal e recursiva e está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Despacho nº 9311/2016).

Relativamente aos **Princípios**, evidenciados abaixo na Figura 1, fundamentam e dão sentido às ações relacionadas com a concretização e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A escola capacita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada no indivíduo, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. Neste sentido, cabe a escola desenvolver uma cultura científica que possibilita ao indivíduo a compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Mais, a escola enquanto fomentadora de equidade e democracia, deve garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos num processo de formação que exige uma ação educativa coerente e flexível, adaptando-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções (Despacho nº 9311/2016).

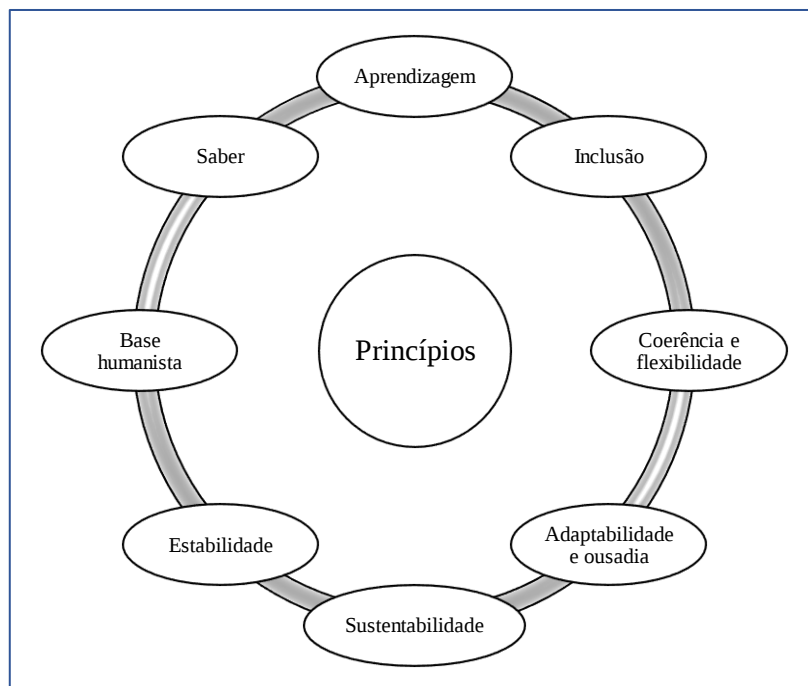


Figura 1- Princípios do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Despacho nº 9311/2016

A **Visão** pela qual se pauta a ação educativa incorpora propósitos que se complementam, se interpenetram e se fortalecem num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática. Neste sentido, a Visão de aluno, decorrente dos Princípios, esclarece o que é desejado para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. O indivíduo deve ser “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.” (Despacho nº 9311/2016, p. 15).

No âmbito do sistema educativo, no que concerne os **Valores**, identificados na Figura 2 abaixo edificada, podemos afirmar que são compreendidos como orientações segundo as quais crenças, comportamentos e ações são definidos como apropriados e desejáveis. São os elementos e as particularidades éticas, manifestados através da forma como as pessoas atuam e fundamentam a sua maneira de estar e atuar. Assim, todas as crianças e jovens devem ser encorajados a desenvolver e a colocar em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola. Por consequente, é essencial respeitar-se a si mesmo e aos outros, saber agir eticamente, ser ciente do dever de responder pelas próprias ações, saber ponderar as suas próprias ações bem como ações alheias em função do bem comum, ser perseverante perante as complicações, ter sensibilidade e ser solidário para com os outros, querer aprender mais, desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural, ser interventivo, ser autónomo, entre outros (Despacho nº 9311/2016).

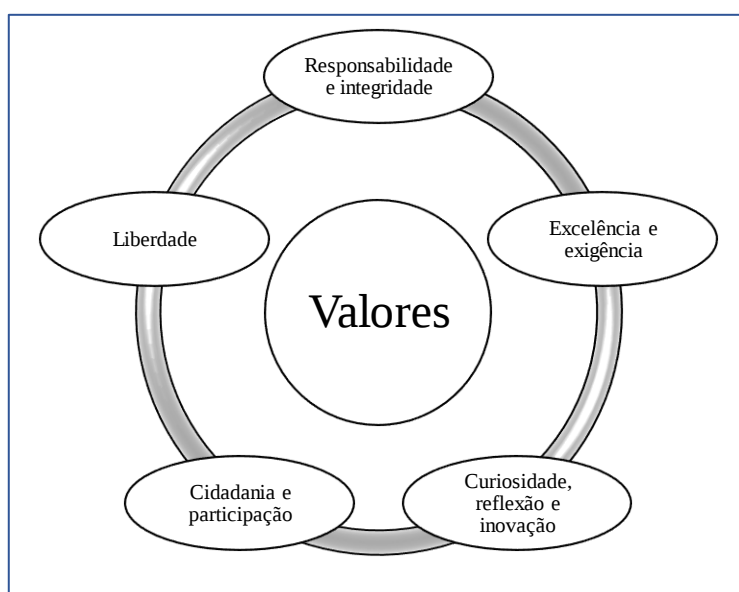


Figura 2- Valores do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Despacho nº 9311/2016

Relativamente as **Áreas de Competências**, especificadas na Figura 3, podemos comprovar que aglomeram um conjunto variado de competências, cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, compreendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam uma efetiva ação humana em variados contextos (Despacho nº 9311/2016).

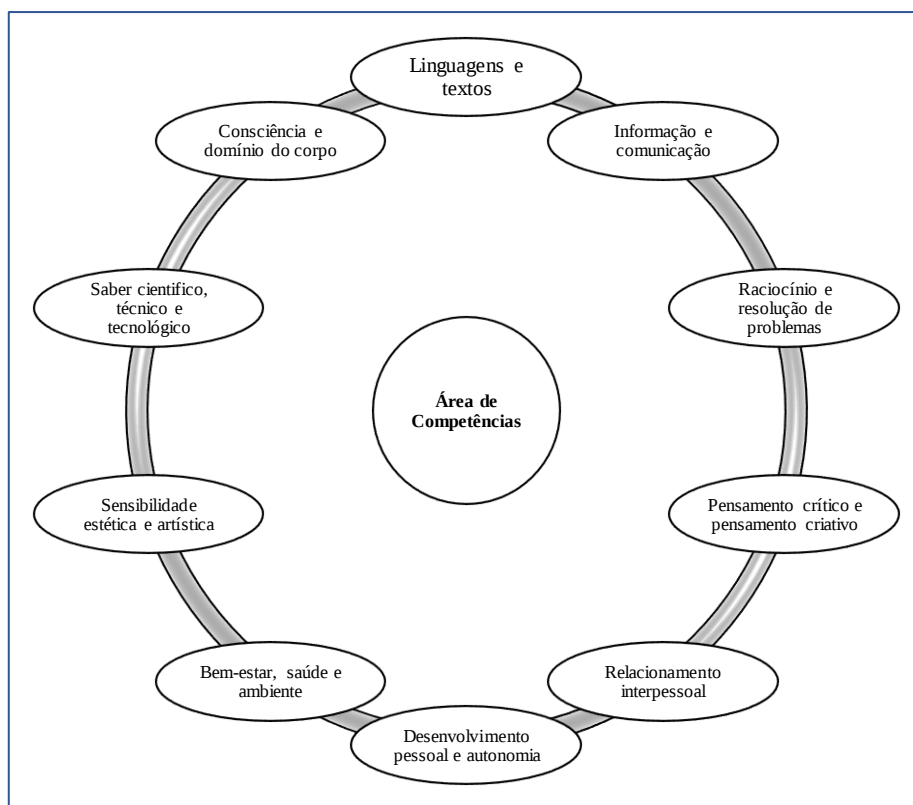


Figura 3 - Área de Competências do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Despacho nº 9311/2016

As áreas de competências, que definem as competências a adquirir pelo indivíduo⁷ no fim da escolaridade obrigatória, são complementares e a sua enumeração não presume uma hierarquia interna entre as mesmas. Mais, nenhuma área de competências corresponde a uma área curricular específica sendo que em cada área curricular estão inevitavelmente envolvidas diversas competências, teóricas e práticas (Despacho nº 9311/2016).

Podemos assim perceber que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória dirige-se para uma educação escolar em que os indivíduos produzem e fortalecem uma cultura científica e artística de base humanista (Despacho nº 9311/2016).

1.1.2.1. A educação inclusiva

A primeira noção de inclusão na educação surgiu em 1994, na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais, afirmando que as escolas de ensino regular que têm uma orientação inclusiva são a forma mais eficiente de combater atitudes discriminatórias pois criam comunidades abertas e

⁷ Consultar anexo 3.

solidárias, uma sociedade inclusiva, capaz de atingir a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

Até então, todos os documentos redigidos mencionam “necessidades educativas especiais”. No entanto, lentamente, surge a noção de inclusão para todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Não dar oportunidades de aprender ao lado dos pares, nas comunidades locais, sobretudo nos primeiros anos de escola, pode ter um efeito profundo e duradouro. A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos se sentem incluídos na escola, disponibilizando uma experiência educativa equitativa e eficaz criando para os indivíduos oportunidades de participar na sociedade e crescer como pessoas (Decreto de Lei nº 54/2018).

Assim, foi elaborado em 2018 em Portugal, o Decreto de Lei nº 54/2018, que estabelece objetivos e medidas para uma escola inclusiva onde, independentemente da sua situação pessoal e social, todos e cada um dos alunos, possa adquirir um nível de educação e formação facilitadoras para a sua plena inclusão social. A inclusão passou a ser vista como um processo que visa responder a diversidades das necessidades através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Neste sentido, a educação inclusiva procura responder às potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, através da criação de um projeto educativo comum e plural que equilibre a participação de todos e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade cooperando para maiores níveis de coesão social (Decreto de Lei nº 54/2018).

Cabe à escola reconhecer a diversidade dos seus alunos e encontrar diversas formas de trabalhar com a diferença adequando os processos de ensino às características e condições individuais do indivíduo, mobilizando os meios presentes no contexto para que todos aprendam e participam na vida da comunidade educativa. Neste sentido, proporcionando maior autonomia a cada escola, cabe a cada estabelecimento de ensino definir as suas estratégias e processo de identificação das barreiras de cada aluno face à aprendizagem, de modo a assegurar que cada indivíduo chegue ao limite das suas potencialidades através do acesso ao currículo e às atividades de aprendizagens na sala de aula. Neste seguimento, a escola deve diversificar e concertar adequadamente vários métodos e estratégias de ensino, empregar diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, adaptar materiais e recursos educativos, reorganizar o espaço e o equipamento, de modo a replicar diferentes estilos de aprendizagem a cada aluno, promovendo o sucesso educativo (Decreto de Lei nº 54/2018).

Assim, são princípios orientadores da educação inclusiva: a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento

parental e a interferência mínima. Por educabilidade universal entende-se a que toda a criança e aluno tem a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo. Por equidade, a garantia que todos têm acesso aos apoios necessários para potencializar a aprendizagem e desenvolvimento e por inclusão, o direito ao acesso e participação aos mesmos contextos educativos de forma plena e efetiva. A personalização alude ao planeamento educativo, através de uma abordagem multinível, centrado no aluno de forma que as medidas determinadas sejam de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Relativamente à flexibilidade compreende-se a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares e do modo em que a ação educativa, nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades, responde às singularidades de cada indivíduo. Por autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tendo em consideração não só as necessidades do indivíduo, mas também os seus interesses e preferências, a manifestação da sua identidade cultural e linguística, concebendo oportunidades para o desempenho do direito de participação na tomada de decisões. No que se refere ao envolvimento parental, o direito aos pais ou encarregados de educação à participação e à informação a todo o processo educativo do seu educando. Por último, a interferência mínima diz respeito a uma intervenção técnica e educativa exclusiva das entidades e instituições cuja ação se revela efetivamente necessária para a promoção do desenvolvimento pessoal e educativo do indivíduo e para o respeito pela sua vida privada e familiar (Decreto de Lei nº 54/2018).

Para que todos encontrem oportunidades e condições para aprender, foram elaboradas linhas de atuação para a inclusão que unem a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional fundamentado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as modificações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua supervisão. Esta linha de atuação integra medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais que são mobilizadas ao longo do percurso escolar do indivíduo, em função das suas necessidades educativas. As medidas universais são dirigidas a todos os alunos tendo como principal objetivo promover a participação e a melhoria das aprendizagens bem como a promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal (Decreto de Lei nº 54/2018).

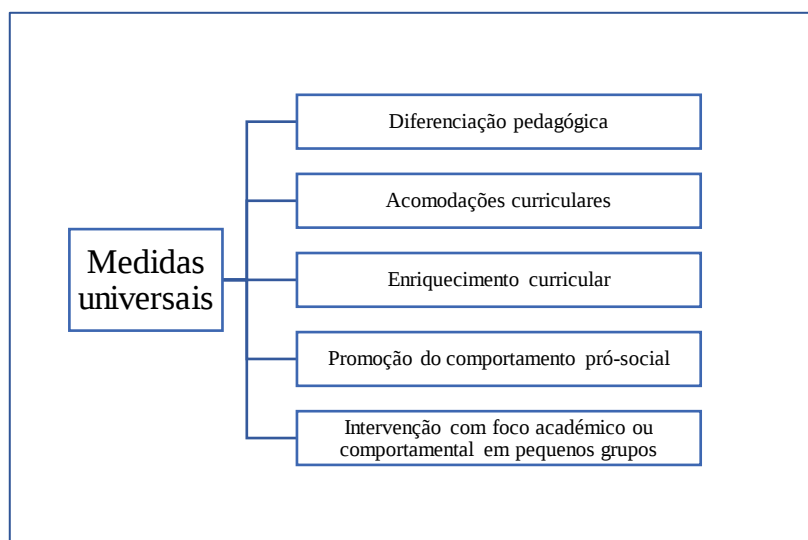


Figura 4 - Medidas universais da linha de atuação para a inclusão

Fonte: Decreto de Lei nº 54/2018

Relativamente às medidas seletivas visam colmatar as necessidades de apoio à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais e são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola. Quando há necessidade de recorrer a recursos adicionais, não disponíveis na escola, o diretor da mesma deve solicitar, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. A supervisão e apreciação da eficiência da utilização das medidas seletivas é concretizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico (Decreto de Lei nº 54/2018).

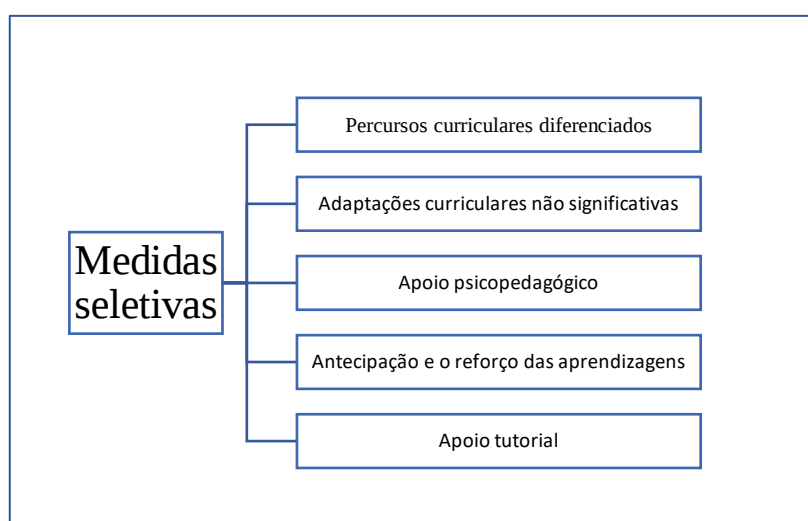


Figura 5 - Medidas seletivas da linha de atuação para a inclusão

Fonte: Decreto de Lei nº 54/2018

Por último, as medidas adicionais dependem da manifestação da insuficiência das medidas universais e seletivas, baseada em evidências e constatadas em relatório técnico-pedagógico, e visam colmatar dificuldades acentuadas e perseverantes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que obrigam a operacionalização de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A utilização das medidas adicionais, que demandam a intervenção de recursos especializados, deve apelar à intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, preferencialmente, executadas em contexto de sala de aula. Relativamente à supervisão e avaliação da eficiência da utilização das medidas adicionais é concretizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o determinado no relatório técnico-pedagógico (Decreto de Lei nº 54/2018).

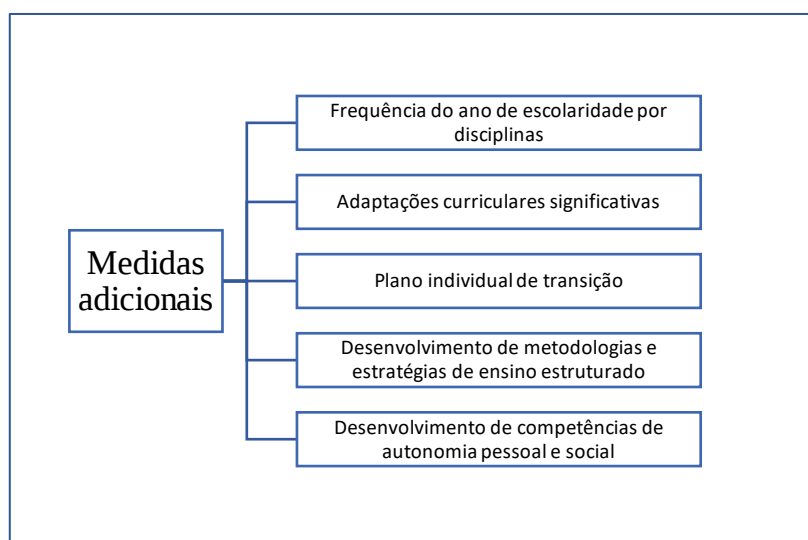


Figura 6 - Medidas adicionais da linha de atuação para a inclusão

Fonte: Decreto de Lei nº 54/2018

Devido às exigências e aos desafios da atualidade, à diversidade dos estudantes que frequentam a escola e às exigências da escolaridade obrigatória, surgem novas tarefas que não cabe somente aos professores desempenhar e neste sentido começam, aos poucos, a surgir nas instituições escolares outros profissionais como por exemplo psicólogos, educadores sociais, assistentes sociais. Com todas estas exigências, que iremos abordar mais à frente, houve a necessidade de desenvolver programas que colmatam e previnem uma série de comportamentos que podem prejudicar o futuro do estudante. Dentro destes programas, podemos destacar os programas de apoio pedagógico, dirigidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os programas de apoio psicológico, dirigidos aos alunos que expõem problemas pessoais e

escolares e programas de orientação vocacional, dirigidos a todos os alunos (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

Visto que o tema da presente dissertação incide principalmente sobre os projetos de vida, iremos agora destacar os programas de orientação vocacional, dirigidos a todos os alunos, que pretendem capacitar os alunos para a construção e gestão equilibrada dos seus projetos de vida e de carreira, através da aquisição de diversas estratégias. Os programas de orientação vocacional são um “conjunto de atividades que visam capacitar os indivíduos, de qualquer idade e em qualquer fase da vida a identificar as suas capacidades, competências e interesses, a tomarem decisões em matéria de educação, formação e emprego e a gerirem o seu percurso individual no ensino, no trabalho e noutras situações em que estas capacidades e competências podem ser adquiridas ou utilizadas” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 22). Assim, as atividades desenvolvidas, por um psicólogo, visam: apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade, estimular a autonomia na pesquisa de informação, ajudar na aquisição de competências de gestão de carreira, concretizar ações de informação sobre o sistema educativo e formativo e sobre a oferta existente a nível nacional e comunitário, cooperar na preparação e no acompanhamento de visitas de estudo e de atividades de aproximação ao mercado de trabalho, apoiar a preparação de experiências de mobilidade, preparar as transições ao longo do percurso educativo e profissional, colaborar e articular com outros serviços de forma a garantir a portabilidade de processos, incentivar iniciativas de aprendizagem em contextos concretos de atividade, como voluntariado, estágios e *jobshadowing* (conhecer e treinar profissões) e promover ações de informação e sensibilização dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral, sobre aspetos pertencentes a tomadas de decisões de carreira (Direção Geral da Educação, 2018).

Assim, os programas de orientação vocacional pretendem que os indivíduos adquiram estratégias de autoconhecimento, de interação eficaz onde o indivíduo é capaz de relacionar-se com pessoas diferentes tendo uma atitude facilitadora de comunicação gerindo dificuldades e eventuais conflitos de modo a atingir os seus objetivos, de gestão de informação possibilitando a utilização de estratégias adequadas para encontrar, recolher e validar informação relevantes para o seu percurso, de gestão da mudança onde o indivíduo possa ser capaz de ajustar-se aos novos desafios e empenhar-se no domínio de estratégias facilitadoras das transições em vários contextos de vidas e ser um agente de mudança, de decisão sendo capaz de analisar e avaliar diferentes alternativas e de acesso ao mercado de trabalho desenvolvendo estratégias de integração e de manutenção no mesmo (Direção Geral da Educação, 2018).

Para se poder intervir junto a um indivíduo, é necessário compreender e conhecer as percepções, crenças, valores, apoios e recursos do contexto onde a criança se desenvolve, para compreender o seu percurso de desenvolvimento e criar um plano de intervenção que crie e potencialize situações de aprendizagem (Carvalho, 2015).

1.2. O indivíduo e o projeto de vida

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Antoine de Saint-Exupéry, 1900-1944.

1.2.1. O conceito de projeto de vida

Um projeto expressa o que ainda não foi feito e é definido por “(...) aquilo que os indivíduos procuram confusamente, aquilo a que aspiram, quer dizer, o sentido que eles querem dar à sua inserção momentânea, aos empreendimentos que levam a cabo.” (Boutinet, 1990, p. 23). Um projeto pode ser entendido como a exposição de objetivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e dá sentido às ações presentes e diárias, onde o jovem se depara com uma dinâmica abrangida por uma dimensão temporal que conecta às diferentes etapas que vão surgindo e uma dimensão social pelo contacto com diversos fatores socioculturais inerentes ao meio onde se encontra inserido (Martins, 2019). Segundo Zanon & Freitas (2016), a construção do projeto de vida acontece em diferentes fases do desenvolvimento do jovem. Primeiro, no início da infância, através da convivência familiar e social, posteriormente torna-se uma possibilidade concreta durante a adolescência, “considerando-se os avanços cognitivos, afetivos e morais próprios deste período do desenvolvimento” e, por último, numa ótica de projeção futura, envolve toda a vida adulta pois o projeto de vida pode funcionar como um “guia para a vida do indivíduo” e a sua concretização depende das ações do mesmo (Zanon & Freitas, 2016, p. 288).

Segundo Schutz (1979), o projeto de vida é uma orientação, um rumo de vida, em que a ação principal é a de o indivíduo escolher um entre vários futuros possíveis, de forma a transfigurar os desejos e fantasias da sua essência, em objetivos possíveis de serem alcançados. A idealização de um projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a concretizar num futuro “em um arco temporal mais ou menos largo em alguma de suas esferas de vida, seja para o trabalho, para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando de alguma forma uma relação com o passado e o futuro.” (Dayrell, 2013, pp. 66-67). Reforçando a ideia de Leccardi (1991), citado por Dayrell (2013), a consciência temporal é uma dimensão sociocultural que se modifica de geração em geração em congruência com o contexto histórico

e cultural de cada um dos indivíduos inseridos em diferentes grupos sociais, nos quais a relação entre passado, presente e futuro igualmente vão se metamorfoseando ao longo da história humana. O tempo é um esquema cíclico: são as sucessões de estações e as cadências produtivas que compõem os princípios temporais sociais. A noção do futuro aberto exerce uma influência profunda nos esquemas culturais da modernidade e a transformação está intimamente conexa às escolhas e às decisões do presente, sendo preponderantemente um agente de progresso. A perda da perseverança, segundo Leccardi (2005), da meta social que o indivíduo deseja atingir no futuro, faz despontar a centralidade da “autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária da identidade e o princípio organizador da biografia” (Leccardi, 2005, p.42 in Dayrell, 2013, p. 67). Assim o futuro é subjetivamente influenciável “à disposição dos indivíduos como espaço de experiências e a projeção do tempo uma forma de controlar a incerteza do futuro através das próprias forças intelectuais.” sendo um espaço temporal de liberdade, mas ao mesmo tempo de incertezas (Dayrell, 2013, p. 67). O tempo presente não é unicamente a ponte entre o passado e o futuro, mas também a dimensão que apronta o futuro, dando sentido ao agir no presente, edificando-se como um espaço privilegiado de construção do projeto de vida e para a definição de si, (Dayrell, 2013) reforçando assim a correlação entre os projetos de vida e a identidade.

Lévi-Strauss (1989) definiu o indivíduo como *bricoleur*, ou seja, um indivíduo que realiza o seu próprio trabalho utilizando os recursos que tem no momento disponível, adaptando-os para produzir, passo a passo, material necessário para singrar. Neste sentido, os resultados podem diferir da intenção inicial mostrando-nos assim o valor contingente de um projeto. Assim, realçamos que os projetos de vida são produzidos pela experiência de si no seio da sociedade, que oferece ao indivíduo um determinado campo de possibilidades, sem metas precisas, num constante processo de exploração marcado pela provisoriedade. Os espaços de socialização são múltiplos, heterogêneos e concorrentes o que enfatiza as incertezas do indivíduo devido às inconstâncias, agitações e descontinuidades presentes na sociedade (Dayrell, 2013). Tal como enfatiza Pais (2016), “(...) entre qualquer antes e depois dá-se um entretanto de imprevistos, de acontecimentos, de sucessos e insucessos à margem da continuidade temporal das sucessões previstas. (...)” “Os projectos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. Projectos em descoincidência com trajectos de vida. Em contrapartida, o presente enche-se de possibilidades múltiplas, de diferentes experiências e desejos profissionais. As escolhas são múltiplas e reversíveis, embora nem sempre possíveis.” (Pais, 2016, p. 8).

Percebemos a importância da experiência que o indivíduo vai colmatando ao longo do tempo que o ajuda a perceber as suas potencialidades e a conhecer os seus próprios limites. O ponto de partida é certo, mas o ponto de chegada é incerto e o resultado será definido pela capacidade do indivíduo em construir e reconstruir novos rumos e novos sentidos diante das diversas experiências vivenciadas (Dayrell, 2013).

O certo é que, para o desenvolvimento saudável da vida do indivíduo, ter um projeto de vida é extremamente importante, embora não seja uma tarefa fácil. Por isso, é importante auxiliar os jovens a refletirem sobre o seu futuro na sociedade e a construírem os seus projetos de vida. Este trabalho deve ser desenvolvido pela sociedade envolvente, nomeadamente os pais, mas também pela escola que deve enfatizar ações que permitem a conscientização da importância de trabalhar esta temática com os seus educandos (Zanon & Freitas, 2016).

1.2.2. A importância do conceito de identidade

A construção de um projeto de vida acontece à medida que o indivíduo cria a sua identidade. Tal como os autores enfatizam, o conceito de identidade, é um conceito complexo e difícil de aclarar pelo seu “caráter subjetivo e mutante” (Costa, Santos, & Vieira, 2019, p. 56). Ora, segundo Erikson, o processo de formação da identidade emerge como uma configuração envolvente, progressivamente estabelecida por meio de sucessivas elaborações e reelaborações do ego na infância, influenciada pela comunidade envolvente. Por outro lado, afirma que à medida que o sujeito evolui de uma etapa de desenvolvimento para a seguinte, a tarefa principal é adquirir uma identidade positiva. A crise de identidade surge principalmente na adolescência e, durante outros períodos da vida adulta, também pode surgir a necessidade de uma redefinição da identidade individual. O êxito com que os indivíduos enfrentam tais mudanças de identidade está determinado pela capacidade para ultrapassar as crises de identidade adolescentes. Especificamente, “a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro.” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silhares, 2003, p. 107).

Evidenciamos assim, a importância do desenvolvimento psicossocial do indivíduo ao longo do tempo, na construção do seu projeto de vida.

Como foi referido, o desenvolvimento psicossocial do indivíduo não ocorre ao acaso e processa-se através de estádios e fases que dependem da interação entre a pessoa e o ambiente. Cada fase constitui uma crise bipolar na qual o crescimento psicológico depende da forma como o indivíduo consegue resolvê-la, pelo que se for com êxito, ocorre um crescimento saudável (Sprinthall & Collins, 1994). Tal como refere Marcia (1966), por crise entende-se o período,

que pode ocorrer de uma forma agitada ou ocorrer gradualmente, em que o indivíduo deve proceder a uma tomada de decisão após reflexão dos seus antigos valores e escolhas. Neste sentido, o desenvolvimento psicossocial organiza-se em oito estádios: confiança básica vs. desconfiança, autonomia vs. vergonha, iniciativa vs. culpa, indústria vs. inferioridade, identidade vs. confusão, intimidade vs. isolamento, generatividade vs. estagnação e integridade vs. desespero. A formação da identidade principia nos primeiros quatro estágios e o senso desta sucede na adolescência, evoluindo e influenciando os últimos três estádios. O estágio **confiança básica vs. desconfiança**, o primeiro estágio de desenvolvimento, ocorre desde o nascimento até ao primeiro ano de vida da criança aquando da mesma é totalmente dependente das pessoas que cuidem dela relativamente à alimentação, higiene, locomoção, aprendizagem da linguagem e significado, bem como da estimulação para perceber o mundo existente ao seu redor. A maturação acontece de forma equilibrada se a criança sentir segurança e afeto que lhe permita adquirir confiança nas pessoas e no mundo (Girão, 2009). Ou seja, neste período, as experiências vivenciadas levam o bebé a confiar ou não na sua mãe e consequentemente nas outras pessoas ao seu redor. Se esta fase for percecionada com sucesso, o bebé desenvolverá confiança e se aproximará dos outros sempre com um sentimento de segurança. Se a criança for negligenciada, desenvolverá um sentimento de desconfiança em relação ao seu cuidador e, consequentemente, às pessoas envolventes. No entanto, segundo Erikson, numa entrevista datada de 1964, enfatizou que de igual modo, é importante que a criança desenvolva tanto a confiança como a desconfiança: “Eu sinto que a primeira atitude psicossocial a aprender-se é a de que pode confiar na sua mãe, de que ela voltará e te alimentará, que pode confiar que ela te dará a coisa certa, na quantidade certa, na hora certa. (...). Isto é confiança básica. (...). Mas a desconfiança é igualmente importante. (...). Quando se está numa situação, temos de saber diferenciar se podemos confiar ou desconfiar. A desconfiança significa reconhecer o perigo, antecipar desconfortos e o que por aí vêm.” (Erikson, 1964). O segundo estágio, **autonomia vs. vergonha**, ocorre dos 2 anos aos 3 anos de idade, no período em que a criança começa a ter controlo das suas necessidades fisiológicas e da sua higiene pessoal. Este controlo, oferece à criança autonomia, confiança e liberdade para tentar novas experiências sem medo de errar. No entanto, se for criticada ou ridicularizada pelas suas iniciativas, desenvolverá vergonha e dúvida relativamente às suas capacidades de autonomia e voltará a dependência (Girão, 2009). Ou seja, este estágio apresenta um processo gradual de liberação em relação ao seu cuidador que proporciona à criança um sentimento progressivo de independência e autonomia. Quando proporcionam à criança a livre exploração do ambiente e progressiva autonomia nos afazeres sem repreensão nem crítica, a criança desenvolve as suas necessidades de independência e,

consequentemente, a sua autonomia. Caso contrário, a criança desenvolve sentimentos de dúvida relativamente às suas capacidades e vergonha. No terceiro estágio, **iniciativa vs. culpa** que ocorre dos 4 aos 6 anos de idade, a criança começa a compreender as diferenças sexuais, os papéis desempenhados por mulheres e homens na sua cultura, que lhe permite perceber de forma diferente o mundo que a rodeia (Girão, 2009). Neste período, a criança identifica-se mais com o progenitor do mesmo sexo e copia aspetos do seu comportamento apesar de antagonizar com os mesmos. Para os pais que não compreendem este comportamento como um comportamento normal, fundamental e passageiro, irão punir e ridicularizar a criança, criando sentimentos de diminuição e culpa em relação à própria identidade. Como enfatiza Erikson, “Ela (criança) começa a imaginar objetivos. Isso tem a ver com iniciativa porque ela começa, por exemplo, a identificar-se com pessoas cujo trabalho ou cuja personalidade ela pode apreciar. E ela começa a pensar em ser um adulto. (...). Quando ela brinca, não é só uma questão de diversão, ou de praticar a sua vontade ou a sua habilidade de manusear. Ela começa a ter projetos.” e neste sentido, é necessário esclarecê-la de acordo com as suas capacidades de compreensão, a medida que as suas curiosidades vão emergindo (Erikson, 1964, [Video]). No quarto estágio, **indústria vs. inferioridade**, que decorre dos 7 aos 12 anos, a criança já frequenta a escola proporcionando-lhe um convívio com pessoas que não pertencem ao seu contexto familiar e que lhe permite desenvolver outras competências, para além de ler, escrever e calcular, tais como a sociabilização, colaboração, participação, trabalho em equipe, entre outros. Caso a criança tenha dificuldades a desenvolver estas competências, será criticada pelos indivíduos passando a desenvolver sentimentos de inferioridade relativamente aos mesmos (Girão, 2009). Ou seja, neste estágio, todo o trabalho da criança é realizado na procura de novas competências que acontecem com as novas aprendizagens e ação sobre um mundo novo, desenvolvendo sentimentos de domínio. No entanto, quando não é encorajada a participar nas atividades juntamente com outras pessoas ou é rejeitada pelas mesmas, a criança desenvolve um sentimento de inferioridade. Durante a adolescência, o jovem atravessa o estágio de **identidade vs. confusão de identidade**. Nesta fase, a crise é pontual e localizada com núcleos positivos e negativos (Girão, 2009). O adolescente procura entender-se representando esta a primeira crise de identidade. Ao longo da sua vida até então, desenvolveu diversas relações e identificações com os seus pares adquirindo características dos mesmos. Ao chegar a esta fase, o jovem procura então abandonar algumas características e fortalecer outras num processo incansável de tentar encontrar-se enquanto pessoa. Nesta fase, o adolescente não aceita a intromissão dos seus pais na sua vida e acaba por rejeitar os seus valores com a finalidade de separar a sua entidade com a dos seus pais. Ao mesmo tempo, fortifica-se a necessidade de

pertencer a um grupo social, normalmente constituído com indivíduos da mesma idade, com vista a fortalecer a sua identidade no contexto social. Ao conseguir desenvolver a sua identidade, o jovem desenvolverá um sentimento de coerência interna, sentir-se-á uma pessoa integrada e única. Caso contrário, sofrerá com uma crise de identidade. “(...) nesse estágio ele tem capacidades cognitivas para procurar os seus interesses sociais. Agora, ele quer saber onde se encaixa nessa cultura. (...). Claro que quanto mais temos escolhas livres numa cultura, na qual o adolescente pode decidir quem será, mais conflitos terá em relação a isso. (...)” (Erikson, 1964, [Video]). No estágio seguinte, **intimidade vs. isolamento** que decorre aproximadamente a partir dos 20 anos, o jovem adulto para além do seu interesse profissional, produz um interesse em construir relações profundas e estáveis, em busca de momentos de grande intimidade e entrega afetiva. Como afirma Erikson, “A intimidade é realmente a habilidade de fundir a sua identidade à de outro, sem o medo de perder algo de si. É por isso que nesse estágio o casamento se torna possível. Quando o casamento não funciona, é porque isso não se desenvolveu. (...). Para ser realmente íntimo, você precisa de ser capaz de ter uma identidade muito firme já desenvolvida.” (Erikson, 1964[Video]). Neste sentido, ocorrendo a decepção a tendência será o isolamento temporário ou duradouro (Girão, 2009). Segue-se o estágio **generatividade vs. estagnação**. Este estágio desenvolve-se perto dos 30 anos de idade até à reforma e pode fazer com que surja uma dedicação à sociedade envolvente e realização de valiosas contribuições ou, contrariamente, uma grande preocupação com o conforto físico e material (Girão, 2009). Assim, nesta fase surge o interesse em criar, cuidar e orientar uma nova geração, ou seja, preocupa-se com a generatividade, o sentimento de responsabilidade pelas crianças e jovens, seja pela procriação ou atividades desenvolvidas na área das crianças e jovens. Ao se sentirem necessários sentem-se estimulados, caso contrário surge um sentimento de estagnação e infertilidade. Por último, mas não menos importante, surge o estágio **integridade vs. desespero** após a reforma. Se o envelhecimento ocorre com o desenvolvimento de um sentimento de produtividade e valorização do que foi vivido anteriormente sem remorsos e lamúrias sobre oportunidades perdidas ou erros praticados, haverá integridade. Pelo contrário, se ao envelhecer o indivíduo desenvolve um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de recomeçar, conduzirá para sentimentos de angústia e desespero (Girão, 2009). Neste sentido, o adulto que tiver resolvido de forma satisfatória todos os conflitos inerentes em cada estágio anterior e desenvolvido a capacidade da solidariedade humana, terá condições específicas para lidar com a crise final ligada à desintegração e à morte. Contudo, os indivíduos que não tiverem desenvolvido por completo a integração do Ego, que por sua vez leva ao sentimento de união

com a humanidade e a sabedoria, desenvolvem sentimentos de desespero e de falta de tempo para retornar e experimentar diferentes possibilidades da vida.

Segundo Erikson (1972), citado por Schoen-Ferreira, AznarFarias, & Silvares (2003), a construção da identidade envolve, portanto, a definição de quem a pessoa é, quais os seus valores e quais as direções/ metas que deseja seguir na sua vida futura, sendo influenciada por fatores intrapessoais, interpessoais e fatores culturais. Por fatores intrapessoais entendemos “as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade”. Relativamente aos fatores interpessoais podemos evidenciar as relações e identificações com pessoas envolventes, e aos fatores culturais “valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003, p. 107). Neste sentido, o sentimento de ter uma identidade pessoal evolui de duas formas: “perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço (...)” e “perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade.” (Schoen-Ferreira, AznarFarias, & Silvares, 2003, p. 107). Segundo Kimmel e Weiner (1998), “quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades.” Por outro lado, “quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003, p. 107).

1.2.3. A influência da sociedade no indivíduo

Nesta mesma linha de pensamento, é também importante evidenciar a Teoria de Bronfenbrenner (cit. Correia, 2011) que salienta a importância de considerar as características da pessoa em processo de desenvolvimento inserida num sistema ecológico de níveis integrados e interrelacionados entre si. Neste sentido, realça-se a interação que o indivíduo tem com os restantes sistemas, ou seja, o seu espaço de vida onde interagem diversas entidades produzindo resultados que ultrapassam o resultado de cada unidade considerada isoladamente. Podemos realçar que este modelo enfatiza, portanto, o desenvolvimento do indivíduo na relação que estabelece com o meio em que está inserido (Correia, 2011). Correia & Serrano (1998) mencionam que “todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem” (Correia & Serrano, 1998, p. 78). Os mesmos expõem que “os diversos contextos ou sistemas ecológicos onde o indivíduo se desenvolve estão encaixados uns nos outros, como um conjunto de bonecas russas” (Correia & Serrano, 1998, p. 79). Neste

sentido, depende de quatro núcleos e das conexões entre si: do processo (interações que a criança estabelece com os elementos dos contextos), da pessoa (características da criança), do contexto (características dos contextos que influenciam a criança em desenvolvimento) e do tempo em que as interações se realizam (Carvalho, 2015). Cada sistema tem a sua função e são interdependentes pelo que a falta de um deles implicará mudanças ou dificuldades na concretização dos objetivos determinados dentro dos mesmos. Ou seja, uma ação num desses sistemas vai provocar mudanças na vida do indivíduo, neste caso, da criança e/ou família. Os sistemas podem ser sociais, os apoios médicos e educativos como por exemplo hospitais, centros de saúde, escolas e centros de estudo, as instituições, os amigos, os vizinhos e o meio social em que a criança vive e ainda a cultura envolvente do meio familiar e comunitário que vão provocar as suas próprias “marcas” nos indivíduos (Correia, 2011). Segundo Bronfenbrenner & Evans (2000), o primeiro núcleo é o mecanismo central compreendido no desenvolvimento humano e determinado como uma transferência de energia entre a pessoa e o ambiente externo imediato que podem surgir em uma ou em ambas as direções, separadas ou simultaneamente. O segundo núcleo é constituído pelas pessoas que influenciam os processos e são influenciadas por estes. As características das pessoas que influenciam os processos são as disposições, ou seja, ao sujeito estar mais ou menos envolvido, curioso e responsivo aos outros, os recursos (habilidades ou dificuldades de natureza psicológica que podem limitar ou expandir o funcionamento integral do organismo) e as demandas pessoais de cada um, isto é, a capacidade de provocar ou impedir reações do ambiente que podem favorecer ou inibir a ocorrência dos processos proximais e o crescimento psicológico. O terceiro refere-se aos contextos de vida da pessoa e é composto por quatro subsistemas: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Bronfenbrenner, U. & Evans, G. 2000). O **microssistema** corresponde ao conjunto de experiências que a criança vivencia com aqueles que a rodeiam, por um lado as relações com a família, ou seja, pais, irmãos e restantes membros, e por outro lado temos o “contexto educacional formal” que são os professores, os colegas e os adultos que trabalham na instituição, como por exemplo os funcionários (Correia, 2011). Neste sistema temos então um padrão de atividades, papéis e relações que o indivíduo experimenta num destes meios apresentados, a família, a escola, entre outros, em que cada um dos participantes empenha-se em atividades específicas e conjuntas que vão modificando ao longo do tempo (Carvalho, 2015). O **mesossistema**, representa as interações entre dois ou mais sistemas. Neste sentido, falamos de uma interação entre vários recursos que podem ser formais ou informais, como por exemplo, a interação entre a família e a escola, ou com os serviços comunitários (Correia, 2011). Nestas interações, a pessoa em desenvolvimento participa

ativamente, podem ocorrer influências mútuas entre estas instituições e, dependendo dos processos envolvidos, de continuidade ou ruptura das relações, pode também conduzir diferentes impactos na aprendizagem formal dos sujeitos (Carvalho, 2015). O **exossistema** diz respeito ao contexto em que o indivíduo não se envolve diretamente nem tem uma participação ativa, mas que pode influenciar e ser influenciado (Correia, 2011). Neste sentido, podemos ter em conta, como por exemplo, o sistema económico e político, com influência sobre o trabalho dos pais, onde a criança não participa diretamente, mas que com uma ruptura deste sistema, irá afetá-la diretamente (Carvalho, 2015). Por último, o **macrosistema** diz respeito aos valores e crenças culturais existentes na comunidade em que a criança está inserida com a sua família. A cultura, os valores e as crenças da criança influenciam os restantes sistemas em função do mesmo objetivo, ou seja, em função da criança e da sua família (Correia, 2011). Neste caso, o macrosistema refere-se às correspondências em forma e conteúdo dos sistemas de ordem menor que existam ou podem existir, ao nível da cultura, juntamente com as crenças e ideologias que sustenta estas correspondências. “As práticas culturais de pais de crianças em idade pré-escolar refletem padrões de comunicação e atividades familiares regulados por normas, valores, crenças e atitudes intrínsecas ao ambiente familiar que diferem de acordo com a diversidade de cada sociedade” (Carvalho, 2015, p. 35). O quarto núcleo refere-se ao tempo e este não se conforma apenas como uma particularidade cronológica do crescimento humano, mas também como uma propriedade do ciclo de vida e ao longo da história. Segundo Bronfenbrenner, citado por Carvalho (2015), o conceito de ecologia de desenvolvimento humano sofreu um acréscimo com um quinto subsistema, o Cronossistema que abrange modificações relativas ao tempo, não só a nível pessoal, mas também no ambiente em que as pessoas vivem (Carvalho, 2015).

Até então, podemos perceber que a construção identitária é parte da construção do projeto de vida do jovem, permanecendo conectada à relação que o jovem desenvolve com o outro, numa perspetiva coletiva e transversal, imergindo em diferentes realidades e construindo deste modo um projeto com diversas influências sociais e culturais (Martins, 2019). Assim, podemos entender que o projeto de vida não pode ser pensado sem se considerar o contexto cultural em que o indivíduo se encontra inserido pois é construído com base nos valores e crenças de uma determinada cultura e de um determinado momento histórico, embora seja individual (Zanon & Freitas, 2016). É um exercício constante de tornar visível as nossas descobertas, valores, predileções, que amplia a perceção do indivíduo acerca do mundo e acerca do próprio, que aprende com os erros e projeta novos ideais de curto e médio prazo. A construção de um projeto de vida “é um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional,

em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida.” (Moran, 2019, p. 1).

Socialização e individualização compõem duas faces da mesma moeda (Elias, 1983, cit. por Abrantes, 2011). Tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade simultaneamente. “(...) é o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos torna pessoas, com capacidade de interpretar e de atuar sobre o meio envolvente (e, mais tarde, sobre o “eu”). Esse desenvolvimento depende da integração, inicialmente periférica e progressivamente mais ativa, em comunidades em que já existem formas de falar, pensar e sentir.” (Abrantes, 2011, p. 123).

1.2.3.1. A influência dos pares

A construção de um projeto de vida impõe a presença de um suporte de sociabilidade básica compreendido como um espaço onde se recebe afeto, confiança, reconhecimento e em que a experiência de cada um é apreciada, permitindo aos jovens identificarem-se como iguais aos outros e também como um outro (Almeida, 2018). O grupo de colegas, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos em que o indivíduo desenvolve as características pessoais e sociais necessárias para a vida adulta (Sprinthall & Collins, 2011).

Subsiste um reconhecido impacto do grupo de pares nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, especialmente durante a adolescência. A intimidade, até então promovida especialmente no seio familiar, passa a ser cada vez mais complementada pelos pares. Amigos e familiares desempenham papéis diferentes, mas complementares no mundo social do indivíduo. Com os seus pares, o indivíduo procura compartilhar experiências novas enquanto a sua família continua a ser um porto seguro para o apoio estrutural que necessitam para explorar o mundo (Pereira & Garcia, 2007).

Um dos traços importante entre os pares é a similaridade, seja de idade, género, etnia, religião, nível socioeconómico, cultural ou atividades. Neste sentido, uma vez constituído o grupo, os seus componentes tendem a partilhar características, apresentando ao longo do tempo cada vez mais semelhanças entre si (Veiga, Almeida, et al, 2014). Os grupos dos adolescentes são mais bem definidos e mais estruturados pois são constituídos com bases mais estáveis. Os mesmos abrangem regras para a aquisição, por parte do indivíduo, de um determinado estatuto no seu seio, exigindo determinados comportamentos para que este possa continuar a pertencer ao grupo. A aceitação surge como um acontecimento normal e significativo nas experiências sociais (Sprinthall & Collins, 2011).

As amizades iniciam geralmente em ambientes compartilhados pelos adolescentes e fazem parte de uma rede mais ampla de relacionamentos, representando uma fonte de

sentimentos de confiança e segurança bem como de *status* nos grupos aos quais os jovens pertencem. Assim, desempenham um importante papel na vida de um indivíduo: são uma fonte de apoio social e emocional e promovem a manutenção da saúde física e mental (Pereira & Garcia, 2007).

A capacidade para estabelecer relações interpessoais e a aquisição de valores sociais dependem das interações que se estabelecem no grupo de pares. Os pares são vistos como os amigos mais próximos e as relações estabelecidas entre os indivíduos e o modo como se desenrolam, têm um papel capital no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças e jovens. Por exemplo, as relações positivas desenvolvidas com os pares são promotoras do envolvimento escolar, na medida em que completam as necessidades de pertença e vinculação e a pessoa experiencia um sentimento positivo relevante para o funcionamento adaptativo em contexto escolar. Neste sentido, a relação de aceitação entre pares positiva é relacionada com resultados motivacionais positivos, a satisfação com a escola, a presença de objetivos de aprendizagem e a ocorrência de comportamentos socialmente adequados. A aceitação pelos pares é importante para o interesse escolar, para a procura de objetivos e envolvimento comportamental. Este apoio surge assim identicamente relacionado com os resultados escolares, o ajustamento escolar, a motivação académica e os comportamentos pró sociais (Veiga, Almeida, et al, 2014). Quando o indivíduo possui um bom grupo de colegas são edificadas condições que são positivas para o seu futuro desenvolvimento. Como verificamos, edifica-se um autoconceito positivo, comportamentos escolares adequados e uma boa competência académica (Sprinthall & Collins, 2011). Por outro lado, as relações negativas com os pares surgem relacionadas com o baixo interesse pela escola, afastamento da escola, abandono escolar e comportamentos delinquentes (Veiga, Almeida, et al, 2014) que se refletem mais tarde na vida adulta através de dificuldades de comportamento, problemas profissionais e perturbações a nível conjugal e sexual. Neste sentido, podemos identificar que o vínculo estabelecido com os pares prediz significativamente o seu envolvimento na sociedade, a capacidade de estabelecer relações intrapessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais. Em contrapartida, os indivíduos que têm tendência a isolar-se ou que expõem uma agressividade excessiva têm menos amigos, são menos preferidos pelos colegas e os seus ideais de amizade são menos elaborados do que os outros indivíduos da mesma idade (Sprinthall & Collins, 2011).

No seio do grupo, o indivíduo consegue encontrar um suporte e um lugar privilegiado para testar diversas possibilidades que não lhe é aprovado pela cultura adulta dominante. Assim,

o grupo de colegas constitui um espaço fundamental e necessário para a formação de identidade (Sprinthall & Collins, 2011).

A influência dos colegas pode ser informal ou normativa. Na influência informal, os colegas operam como fonte de conhecimento acerca de padrões comportamentais, atitudes, valores e consequências dos mesmos em diferentes situações. Na influência normativa, os colegas praticam uma pressão social sobre o indivíduo, impondo a que o mesmo se comporte de acordo com os padrões estipulados pelo grupo. Estes tipos de influências permitem envolver diferentes processos e são importantes para o desenvolvimento da consciência do eu, por parte do indivíduo. O comportamento e as capacidades dos outros compõem os termos de comparação do comportamento do indivíduo face aos outros. Neste sentido, a comparação social surge como um processo neutro que podem orientar quer a situações benéficas, e assim constituir um meio de melhorar a sua autoimagem e autoestima, quer a situações negativas, ou seja, muitas vezes, a comparação social leva a conformidade e neste sentido, o indivíduo adota os mesmos comportamentos ou atitudes que os outros adotaram que podem não ser as mais adequadas ao perfil do indivíduo (Sprinthall & Collins, 2011).

Em suma, os colegas desempenham um papel complementar ao desenvolvimento do adolescente. As relações, são estabelecidas com base nos sentimentos e interesses comuns e a procura de amigos passa por poder partilhar pensamentos e sentimentos. Os indivíduos que conseguem construir relações que sejam consideradas satisfatórias e gratificantes, oferecem a oportunidade para fazer comparações sociais que lhes permite resistir as pressões que tentam forçar a conformidade e a adoção de comportamentos e valores dos outros parte do próprio e neste sentido, serem adultos bem ajustados (Sprinthall & Collins, 2011). Os suportes e a força dos laços sociais a partir dos quais se pode edificar o próprio projeto de vida é uma particularidade das trajetórias de transição bem-sucedidos. Quanto mais a vida do jovem depende de outros significativos que encontra no seu percurso, é menos irreversível o caminho que ele empreende (Almeida, 2018).

1.2.4. A influência dos desafios sociais na construção dos projetos de vida

A partir de meados do século XX, a sociedade ocidental atravessou um conjunto de modificações sociais profundas que têm afetado diretamente a realidade social e as suas organizações. O aumento da globalização, das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, são algumas das manifestações de um panorama novo que interfere

diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o futuro, comensurando a dimensão dos projetos de vida (Dayrell, 2013).

A juventude tem sido observada como o momento privilegiado para a composição de projetos de vida e a inserção social dos jovens permite-nos perceber a capacidade do indivíduo em construir e persistir nos seus projetos de vida, que por sua vez e enquanto responsabilidade pessoal, irá esclarecer e fundamentar o lugar social que ocupará aquando adulto (Dayrell, 2013).

Sendo a escola um elemento fulcral na vida dos cidadãos e que assume um papel capital na vida das crianças e jovens, uma vez que é na escola que estes indivíduos passam grande parte do seu tempo diário, a massificação do ensino, ou seja, a integração de crianças e jovens de várias posições sociais e de vários meios na escola, e a democratização do mesmo, permitiu-nos verificar que o sistema continua a ostentar uma grande rigidez e pouca flexibilidade e inovação, uma vez que não permite responder à heterogeneidade presente no contexto (diversas motivações, interesses, necessidades e projetos de vida) (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

Perante estas novas realidades, a escola é palco de um conjunto de problemas sociais que ultrapassam as questões escolares, ou seja, para além das questões relacionadas com os problemas de aprendizagem e com os problemas comportamentais, é importante que a escola tenha consciência do sistema complexo que se foi construindo ao longo dos anos e que reflete a diversidade da sociedade e a diversidade de desafios sociais a que necessita também, de uma certa forma, dar resposta (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

1.2.4.1. A pobreza, a exclusão social e as desigualdades sociais.

Ao longo do tempo, e com as mudanças na sociedade, diversos conceitos têm vindo a serem reinterpretados de modo a ajustarem-se à complexidade da realidade. A pobreza, a exclusão social e a desigualdade social não escapam a esta realidade. Assim, e se até à Revolução Francesa eram encaradas como fenómenos naturais provindos de um poder divino, com o Iluminismo a conceção altera-se. Rousseau destacou-se ao relatar a desigualdade como uma relação de dominação ou opressão de uma parte da sociedade sobre uma outra parte, ou seja, uma relação de exploração. Para ele, existiam dois tipos de desigualdades: a desigualdade natural ou física que consiste na diferença entre as idades, da saúde, das forças do corpo e do espírito e da alma, e a desigualdade moral ou política que engloba uma convenção estabelecida ou autorizada pelo consentimento dos homens (Boneti, 2001). Neste sentido, as desigualdades são geradas e geram diferenças de poder e de riqueza em que vários privilégios são gozados por alguns em prejuízo dos outros. No século XIX, surgem diversas perspetivas de diversos autores,

destacando-se Karl Marx e Max Weber. Segundo Karl Marx (1875), existe uma linha divisória de condições sociais que se organizam em duas classes fundamentais, mas com interesses opostos: a classe proprietária, nomeadamente a burguesia industrial, e a classe assalariada, o proletariado, este último que vende a sua força de trabalho à classe proprietária, submetendo-se aos horários longos, salários baixos e condições de trabalho pesadas. Esta relação é considerada uma relação de exploração, pois o salário que é pago ao trabalhador não corresponde ao seu esforço (recebe apenas o suficiente para garantir a reprodução da força de trabalho), e uma relação de poder uma vez que a classe proprietária domina também o Estado (Almeida, Machado, Capucha & Torres, 1994). Assim, os pobres eram os operários pois não possuíam outra fonte de rendimento senão a sua força de trabalho e dependiam do mesmo para assegurar a sua participação social no mercado do consumo, ou seja, o salário dos operários era visto como o motor da economia (Samagaio, 2012). Por outro lado, segundo Max Weber (1864-1920), apesar de também referir as relações de poder e de cariz económico entre as classes, as mesmas não se estabelecem apenas em contexto de produção e de exploração, mas também na esfera do trabalho e nas competições existentes entre os indivíduos e grupos. Para além das classes, existem outras formas de desigualdades sociais como o Status, ou seja, o prestígio que cada um tem na sociedade, entendido através da qualidade do estilo de vida, o tipo de profissão ou a origem familiar (Almeida, Machado, Capucha & Torres, 1994). Neste sentido, Weber enfatiza e preocupa-se mais com a estratificação social (Samagaio, 2012). Podemos ainda referir mais duas importantes propostas teóricas de Erik Olin Wright e de Pierre Bourdieu. Para Erik Olin Wright (1985), existem três tipos básicos de recursos geradores de classes diferenciadas. A propriedade dos meios de produção, que organiza e distingue os proprietários dos não proprietários através das diferentes posições que os mesmos encarnam consoante o montante dos recursos da propriedade que possuem, as qualificações, escolares ou profissionais, e os recursos organizacionais, que diferenciam aqueles que detêm poderes de decisões e autoridade hierárquica a aqueles que não tomam qualquer tipo de decisão e que não possuem poder. Existem assim entre a burguesia proprietária e o operariado uma variedade de lugares intermédios. Neste sentido, há uma relação entre as posições sociais e a pobreza, que por sua vez é sentida consoante a quantidade dos recursos que o indivíduo possui. Quanto menos recursos, mais pobre é (Almeida, Machado, Capucha & Torres, 1994). Para Pierre Bourdieu (1979), as diferenças são sentidas através da combinação do volume de vários capitais. O capital económico, relacionado com a propriedade e os rendimentos, o capital cultural, como os níveis de escolaridade e de cultura, o capital social, como as diversas relações estabelecidas pelo indivíduo e as influências, e o capital simbólico, relacionado com o prestígio.

Neste sentido, quanto maior for o volume de capitais que o indivíduo tiver menos pobre ele será. Para além disso, o autor enfatiza ainda a dimensão temporal definida pela trajetória social que pode alterar, quer a quantidade, quer a qualidade dos recursos possuídos pelo indivíduo. Assim, o indivíduo pode progredir e passar de uma classe mais baixa para uma classe mais elevada, ou pode regredir e passar de uma classe mais elevada para uma classe mais baixa, estando mais propício à pobreza (Almeida, Machado, Capucha & Torres, 1994).

Neste sentido, podemos observar que as desigualdades sociais podem ser geradoras de pobreza, mas, importante realçar que, não significa necessariamente que as desigualdades sociais são sinónimo de pobreza, pois pode existir uma sociedade com desigualdades, mas onde a população não viva em pobreza, da mesma forma que uma sociedade sem fortes desigualdades não significa que não haja pobreza. A pobreza é um conceito complexo e que não possui uma definição precisa podendo ser alterada ao longo do tempo consoante as dinâmicas de transformação das sociedades. No entanto, esteve quase sempre ligada ao conceito de exclusão social e a desigualdade social. Inicialmente era interpretada como algo natural vindo do poder divino. Posteriormente foi principalmente relacionada com a economia e o mercado de trabalho. Atualmente, pode-se definir a pobreza como uma privação por parte do indivíduo de participar plenamente na vida social, económica, cultural e política da comunidade em que se encontra inserido. Segundo Alfredo Bruto da Costa et al (2008), a pobreza é uma situação de privação baseada na falta de recursos por parte do indivíduo que o impede de participar ativamente e plenamente na sociedade, o que, por sua vez, se traduz na exclusão já que o indivíduo tem acesso limitado às diversas instituições da sociedade, gerando-se, desta forma, desigualdades entre os mesmos (Alves, 2009). Seguindo esta linha de pensamento, a desigualdade de distribuição de recursos, que atualmente é afetada por novos fatores como o desemprego, as ruturas e recomposições familiares, as dificuldades de acesso à habitação, entre outros, é complementar à questão da exclusão social. A noção de exclusão social “tem vindo a ser concebida como uma realidade processual, multidimensional (económica, social e política), de carácter cumulativo e estrutural, resultante de ruturas sucessivas dos laços sociais sofridas por algumas pessoas, encerrando-as em territórios e coletivos fora dos recursos e valores dominantes na sociedade.” (Capucha, 2005, p.100). Neste sentido, a pessoa pode ser pobre e não ser excluída socialmente, como por exemplo trabalhadores pobres, ou pode ser excluída sem ser pobre como é o caso dos homossexuais, refugiados, emigrantes, entre outros. Assim, percebemos que estar excluído corresponde a não partilha da condição de cidadania com os restantes membros da sociedade. Ou seja, não possuir emprego ou possuir um emprego com más condições de trabalho e baixas remunerações, emprego instável, possuir baixas

qualificações escolares, ter conhecido o insucesso escolar ou não ter prosseguido estudos e não ter acesso a formação ao longo da vida com vista à atualização profissional, não usufruir de equipamentos e atividades culturais satisfatórias, entre outros (Capucha, 2005). Este fenómeno atinge, por exemplo, trabalhadores que perdem o seu emprego, jovens à procura do primeiro emprego, doentes, entre outros (Gaulejac & Leonétti, 1994). Isto significa que um indivíduo excluído possui um estatuto social desvalorizado e uma identidade negativa, tanto para a sociedade como para si próprio, é mais vulnerável a nível da saúde e de acesso aos cuidados de saúde, tem piores condições de alojamento, pode estar privado de redes de suporte, nomeadamente as de carácter familiar, que sustentam a construção de projetos de vida estáveis, pertence a uma comunidade onde predomina a carência e não usufrui de rendimentos necessários para uma vida digna. Assim, estar excluído socialmente não significa não pertencer a uma sociedade/comunidade, mas sim, não ser um cidadão repleto dos seus direitos. A exclusão social representa o acesso de forma desigual aos recursos disponíveis e está igualmente patente no modo como as políticas de proteção social, de habitação, de saúde e de equipamentos de apoio à família abrange de modo diferenciado as diversas categorias sociais, protegendo mais algumas e deixando outras menos protegidas ou completamente desprotegidas, refletindo-se no organismo familiar e na capacidade que possuem para proporcionar aos seus filiados as condições para realizar uma trajetória de vida bem-sucedida (Capucha, 2005). Por outro lado, a exclusão social é também praticada pelas imagens e representações sociais preconceituosas para com uma certa categoria da população que impede muitas vezes o acesso às instituições e ao emprego, gerando segregação social e marginalização. Isto leva à construção de uma autoestima negativa e a uma representação negativa de si e do mundo por parte do indivíduo excluído. A pertença a meios socialmente estigmatizados “gera atitudes e disposições fortemente sedimentadas e de efeitos duráveis, que inibem a construção de projetos de vida ativa, sendo impeditivos da participação e segregadores de círculos de pobreza instalada” (Capucha, 2005, p.128). Em suma, podemos afirmar que existe uma relação entre a desigualdade social, a pobreza e a exclusão social, fenómenos esses que se assumem cada vez mais complexos, multiformes e que inquietam “as instituições e eleitos locais confrontados com o risco de deriva das populações e dos territórios pelos quais são responsáveis.” (Paugam, 2003, p.25). Podemos evidenciar esta relação da seguinte forma: a pobreza é a privação por parte do indivíduo de participar plenamente na vida social, económica, cultural e política da comunidade em que se encontra inserido, o que se traduz na sua exclusão, já que o indivíduo tem acesso limitado às diversas instituições presentes na sociedade, gerando-se, desta forma, desigualdades entre os indivíduos no acesso a recursos (Alves, 2009). Muitas vezes, o local de residência do

indivíduo é visto como um handicap, que o leva a uma desqualificação social e priva-o da total aceitação pela sociedade. No entanto, “Que esses lugares estejam ou não deteriorados, sejam ou não perigosos e a sua população seja ou não essencialmente composta de pobres, minorias e estrangeiros, tem pouca importância, no fim de contas: a crença preconceituosa de que assim são, basta para engendrar consequências socialmente nocivas.” (Wacquant, 2006, p. 29). Os efeitos da estigmatização territorial, construídas através da existência de atributos comuns a um conjunto de indivíduos, acarretam a maior probabilidade de situações de pobreza, exclusão social e desigualdades sociais.

Neste sentido, o sistema de ensino tem um papel importante no combate à pobreza e a exclusão social pois, “Uma escola que não consegue garantir a educação das crianças e jovens, acaba por contribuir para perpetuar o ciclo de exclusão social, criando gerações desinteressadas pela realidade escolar, que desvalorizam o conhecimento e não chegam a descobrir o gosto pelo saber. A pobreza e a exclusão social em que vivem muito dos alunos e respectivas famílias refletem-se em situações de desemprego, más condições habitacionais e situações da negligência familiar.” (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018, p. 19). No caso dos jovens em situações de pobreza, os desafios para construírem os seus projetos de vida são grandes na medida em que, como temos vindo a observar até então, contam com menos recursos e menos margem de escolha. As elaborações dos projetos de vida expressam-se em desigualdade social que se concretizam no depauperamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação (Dayrell, 2013).

1.2.4.2. Famílias multiproblemáticas/ multidesafiadas

A família é essencial no contexto de socialização, decisivo na produção biológica e sociocultural do indivíduo, e é um espaço de construção de identidades pessoais e sociais. A família é considerada como um sistema e define-se como um conjunto de indivíduos ligados entre si por relações, em constante comunicação com o exterior (Sampaio & Gameiro 1985).

Na sua vida familiar, a família está ligada em todos os contextos, ou seja, o comportamento de um dos elementos da família pode influenciar os restantes membros (Alarcão, 2006; Gouveia-Pereira, 2012). Segundo o Modelo Transacional, o desenvolvimento da criança decorre através das relações que estabelece com o ambiente ao longo do tempo sendo que é através desta relação que a criança define o seu comportamento, as experiências e a organização biológica. Neste sentido, quando falamos em relação com o ambiente, falamos da relação da criança com a sua família, ou seja, a criança desenvolve-se sendo influenciada e influenciando a sua própria família, num processo dinâmico e contínuo, podendo alterar o seu

ambiente e ainda sofrer com o mesmo (Correia, 2011). Segundo Sameroff (1975), os efeitos do meio social e familiar da criança atuam no sentido de promover ou inibir o seu desenvolvimento, o que significa que, por um lado o meio ambiente pode ser acolhedor e estimulante, o que pode eliminar os efeitos das complicações iniciais, e por outro, um meio ambiente alterado e pouco estimulante poderá potencializar essas mesmas complicações.

O relacionamento precoce dos e com os pais acaba por ser essencial no desenvolvimento da criança (Correia, 2011). Sameroff e Fiese (2000), citados por Carvalho (2015), exemplificaram que uma criança com problemas à nascença pode provocar ansiedade na mãe, que por sua vez provoca na criança reações negativas, que por consequência afastam a mãe e a levam a estar menos tempo com a criança e, neste sentido, a falar menos com ela, podendo esta situação desencadear uma bola de neve que comprometa seriamente a aquisição da linguagem. Assim, este exemplo do processo transacional revela que o desenvolvimento da criança não depende apenas dos seus fatores biológicos ou dos fatores ambientais, mas também da inter-relação com ambos. Nesta medida, a família corresponde a um sistema vivo e em constante desenvolvimento tanto a nível individual como no sistema total, onde, aquando de uma situação de crise, por vezes é indispensável uma alteração na organização do sistema (Alarcão, 2006).

Assim, a família é um sistema aberto, sendo vista como um apoio psicossocial, com relações dinâmicas, existindo sempre uma marca individual. Fazem, portanto, parte deste sistema, outros subsistemas familiares que existem a partir de outros contextos familiares (Sampaio & Gameiro, 1985). Deste modo, a estrutura familiar segue um modelo no qual tudo o que acontece com o indivíduo não é apenas o que está relacionado com ele, mas também com as interações que vai tendo ao longo da vida e com as quais ocorrem mudanças. Assim, e para se entender melhor a estrutura familiar, foram criados subsistemas (Minuchin, 1988). Dentro do sistema familiar existem quatro subsistemas: o subsistema individual, o subsistema conjugal, o subsistema parental e o subsistema fraternal. O subsistema individual tem em conta apenas o indivíduo. O subsistema conjugal tem como intuito formar uma família e está organizado com o casal (Alarcão, 2006). O subsistema parental subsiste com o nascimento do primeiro filho e quando casal entra numa nova fase da sua vida em que a educação e a proteção sobre o seu filho são essenciais ao seu crescimento (Alarcão 2006 & Minuchin, 1988). Por fim, o subsistema fraternal existe quando as crianças têm relações com os pares, e assim conseguem aprender a cooperar, a competir e a preparar-se para quando entrar num mundo extrafamiliar, como a escola, os amigos entre outros (Minuchin, 1988).

Quando existe uma criança na família devemos ter em conta que os primeiros anos de vida são os mais importantes para o seu desenvolvimento. Neste sentido, é necessário

proporcionar-lhe oportunidades para um desenvolvimento saudável de forma a amenizar os danos que provêm da sua condição de vulnerabilidade. Segundo a Teoria Sociocultural, a criança estabelece através de um processo interativo com os restantes indivíduos, uma apropriação dos instrumentos e símbolos da sua cultura que vai permitir definir-se enquanto pessoa e construir o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, através da transmissão da cultura, linguagem, crenças, costumes e atividades valorizadas por parte de adultos ou crianças mais velhas, as crianças mais novas tendem a reproduzir (Witmer & Petersen, 2006). Embora cada indivíduo do núcleo familiar tenha a sua função, os subsistemas estão sempre relacionados. Cada elemento da família pode ocupar, em simultâneo, diversos papéis em diferentes contextos e o comportamento dos mesmos pode interferir com o sistema familiar. Perante esta situação, deparamo-nos com famílias multidesafiadas e/ou multiproblemáticas.

Quando proferimos famílias multidesafiadas, referimo-nos a um quadro de múltiplos desafios e necessidades de mudança, uma vez que estas estão sujeitas à desorganização e à confusão. Já as famílias multiproblemáticas são aquelas que detenham vários comportamentos problemáticos. Deste modo, quando existem problemas dentro das famílias estes vão interferir em todos os elementos da mesma (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007).

A desorganização está relacionada com a dinâmica familiar e com os problemas de comunicação que se caracteriza por ser ambígua e incongruente, o que por sua vez não facilita a resolução de conflitos. A maioria das vezes, esta desorganização da dinâmica familiar está relacionada com a desorganização económica que agrava as condições de vida das famílias, no entanto, também pode estar relacionada com uma desorganização a nível da definição de papéis e das relações no seio familiar bem como com uma desorganização a nível da estrutura espacial e temporal. Nas famílias multiproblemáticas observamos uma disfunção no sistema familiar, uma vez que as famílias não são capazes de garantir a satisfação das suas necessidades básicas devido à ausência de recursos económicos. Mais, apresentam dificuldades no exercício das funções parentais o que se traduz em dificuldades de garantir os cuidados necessários aos filhos e de proteger os que apresentam mais dificuldades e necessidades (D'Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

Neste sentido, evidenciaremos duas problemáticas que principalmente afetam as dinâmicas familiares: o desemprego e os maus tratos.

O desemprego pode ser considerado um problema crónico existente em discórdias políticas bem como problemas sociais e psicológicos (Outhwaite & Bottomore, 1996). Sem dúvida alguma, o emprego detém grande importância na vida familiar e social de um indivíduo pois permite não só garantir uma estabilidade económica como também proporcionar uma

maior autoestima nos indivíduos (Sousa, Hespenha, Rodrigues & Grilo, 2007). O desemprego não nos remete apenas à falta de um trabalho, mas também à construção social, histórica e económica do indivíduo. Assim, este relaciona-se com as leis do mercado, as crises económicas enfrentadas, as mudanças ocorridas no trabalho e salários, as inovações tecnológicas (a substituição da mão-de-obra do Homem pelas máquinas), entre outros. Nesta medida, o desemprego não é apenas um problema a nível do indivíduo, mas também dos fatores históricos e macrossociais (Barros & Oliveira, 2009). Os efeitos mais visíveis do desemprego respeitam à perda do rendimento salarial e baixos rendimentos sociais, o que proporciona aos indivíduos a degradação de condições de vida e consequentemente a diminuição do nível de vida. Geralmente, o desemprego é vivido de uma forma negativa, criando sentimentos de desânimo, de angústia, de desvalorização, de inutilidade, e até de injustiça e revolta. Com a perda de um emprego assiste-se à “desestabilização e desorganização dos modos de vida estabelecidos” (Caleiras, 2008, p. 9). Deste modo, o desemprego produz entre o indivíduo e a família “condições de instabilidade na gestão do quotidiano, condições de insegurança quanto ao futuro, adiando ou inviabilizando projetos, frustrando expectativas” pois existe uma incerteza no que concerne os rendimentos económicos (Caleiras, 2008, p. 9). Mais, o desemprego provoca grande instabilidade e exclusão social tanto no indivíduo como nas famílias, fazendo com que exista uma impossibilidade tanto no desenvolvimento pessoal como social de um indivíduo, já que intervém não só a nível económico, mas também no social. Assim, os escassos recursos económicos das famílias ou a ausência dos mesmos, refletem-se na escola através da carência que impossibilita a satisfação das necessidades básicas do educando tais como a alimentação, vestuário, saúde, condições habitacionais, recursos educativos, material escolar, entre outros (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

No que concerne aos maus tratos, podemos relatar que são evidenciados por qualquer ação ou omissão não accidental que ameace a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afetivo da criança, cometida pelos pais, cuidadores ou outrem (Leça, Perdigão, et al, 2011). Segundo a Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro⁸, considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando se encontra numa das seguintes situações: Está abandonada ou vive entregue a si própria; Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; Está sujeita, de forma direta ou indireta, a

⁸ Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, publicada no Diário da República n.º 204/1999, Série IA de 1999-09-01.

comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (Lei n.º 147/99). Mais especificamente, o abandono é constituído uma situação de perigo quando a criança/jovem está entregue a si própria, não tendo quem lhe assegure a satisfação das suas necessidades básicas e de segurança e pode ser: abandono à nascença ou nos primeiros seis meses de vida, abandono após os seis meses de vida, ausência permanente de suporte familiar ou outro, ausência temporária de suporte familiar ou outro, e crianças e jovens não acompanhados. Relativamente aos maus-tratos físicos consideramos toda a ação que provoca danos físicos ou doenças na criança ou jovem, de forma não acidental, tais como: ofensa física, ofensa física em contexto de violência doméstica e ofensa física por castigo corporal (Carvalho & Mota, 2013). Este tipo de maus-tratos abrange um conjunto variado de situações traumáticas como por exemplo o Síndrome da Criança Abanada. Outros sinais, sintomas e indicadores podem ser: equimoses, hematomas, escoriações, queimaduras, cortes e mordeduras; alopecia traumática e/ou por postura prolongada com deformação do crânio; fraturas das costelas e corpos vertebrais; perturbações do desenvolvimento; alterações graves do estado nutricional (Leça, Perdigão, et al, 2011). Por maus-tratos psicológicos ou indiferença afetiva destacam-se os castigos não corporais que afetem o bem-estar a integridade da criança, depreciação/humilhação, discriminação, exercício abusivo de autoridade, hostilização e ameaças, instigação a condutas da criança contrário a valores morais e sociais, privação de relações afetivas e de contacto sociais próprios do estágio de desenvolvimento da criança (Carvalho & Mota, 2013). Alguns sinais, sintomas e indicadores de maus-tratos psicológicos destacam-se: episódios de urgência repetidos por cefaleias, dores musculares e abdominais sem causa orgânica aparente; comportamentos agressivos e/ou automutilação; excessiva ansiedade ou dificuldade nas relações afetivas interpessoais; perturbações de comportamento alimentar; comportamento ou ideação suicida (Leça, Perdigão, et al, 2011). Outra característica constituída como situação de perigo são os abusos sexuais que podem compreender aliciamento sexual, importunação sexual pela linguagem ou pela prática perante a criança de atos de carácter exibicionista ou constrangimento a contacto, pornografia infantil, prostituição infantil e violação ou outro ato sexual (Carvalho & Mota, 2013). Os sinais, sintomas e indicadores dos abusos sexuais passam por: lesões externas nos órgãos genitais; presença de esperma no corpo da criança; fissuras anais; leucorreia persistente ou recorrente; dor ou edema na região vaginal ou anal; infeções de transmissão sexual; gravidez (Leça, Perdigão, et al, 2011). Como perigo,

podemos também identificar a negligência tanto a nível da saúde, ao nível educativo, ao nível psicoafectivo e a falta de supervisão e acompanhamento/familiar (Carvalho & Mota, 2013). Alguns sinais, sintomas e indicadores de negligência podem ser: carência de higiene; vestuário desadequado relativamente a estação do ano e lesões consequentes de exposições climáticas adversas; inexistência de rotinas; perturbações no desenvolvimento e nas aquisições sociais; intoxicações e acidentes de repetição (Leça, Perdigão, et al, 2011). Identifica-se também como situação de perigo a exploração do trabalho infantil onde a criança/jovem é obrigada à realização de trabalhos que excedem os limites estabelecidos por lei, que deveriam ser realizados por adultos e que interferem claramente na vida escolar da criança/jovem, para obter benefícios económicos e a prática de mendicância. Por último, podemos destacar também o bullying, os comportamentos graves antissociais ou/e de indisciplina, o consumo de bebidas alcoólicas, o consumo de estupefacientes, os comportamentos que integram a prática de factos ilícitos punidos pela Lei Penal e abandono da frequência obrigatória do Ensino por crianças/jovens em idade escolar, absentismo escolar e insucesso escolar, como situações de perigo para a criança ou jovem (Carvalho & Mota, 2013).

Assim, os maus-tratos trazem consigo uma série de consequências que interferem em vários níveis no desenvolvimento saudável da vítima. Edificam dificuldades na construção de ligações emocionais, atrasos no desenvolvimento global (físico, psicológico, ...), dificuldades na aprendizagem, dificuldades de socialização, entre outros, (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018) que acarretam consigo diversos entraves no desenvolvimento identitário e por conseguinte, dificuldades na edificação de projetos de vida, bem como respetivo desenvolvimento.

1.2.4.3. A violência em contexto escolar

A violência em contexto escolar tem sido um tema cada vez menos *tabu* e motivo de preocupação nos estabelecimentos educativos. Caracteriza-se como sendo “o uso intencional da força física contra outra pessoa, tendo esse comportamento fortes probabilidades de causar danos físicos ou psicológicos nesta. São comportamentos perpetrados no espaço escolar (ou durante as deslocações para/desde aí) e podem envolver bullying, lutas frequentes, uso de armas ou de instrumentos letais ou, por vezes violência entre gangs.” (Barroso & Manite, 2012, p. 1165).

A violência escolar apresenta características próprias de comportamentos violentos, referindo-se ao fenómeno da delinquência juvenil ou, de forma mais abrangente, a

comportamentos antissociais⁹. Estes comportamentos que provocam danos nos outros indivíduos, podem incluir problemas comportamentais não delinquentes de pouca ou média gravidade, como o abuso de substâncias, até agressões e ofensas graves, como o uso de armas (Barroso & Manite, 2012). Distinguem-se duas dimensões da conduta violenta, a dimensão comportamental que está relacionada com uma conduta hostil com a única intenção de magoar outro indivíduo, e a dimensão intencional relacionada com a necessidade de satisfazer interesses pessoais através do recurso a violência. Assim, a violência pode ainda ser distinguida como violência direta ou violência indireta ou relacional. A violência direta implica um confronto com outro indivíduo com o objetivo de o magoar: empurrar, bater, ameaçar ou insultar. A violência indireta ou relacional tem como objeto provocar danos no círculo de amizade do outro indivíduo através da exclusão e rejeição social (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018).

A compreensão da violência escolar envolve o entendimento de fatores individuais, como características biológicas e psicológicas do indivíduo, de fatores familiares, como a dinâmica familiar, as relações e a comunicação entre os indivíduos que constituem a família, de fatores escolares, como a estrutura e organização escolar que poderá provocar desigualdades na forma de atuação e interação com os alunos, e de fatores sociais, como condutas violentas no seio da sociedade muitas vezes perpetuadas através dos meios de comunicação social (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018). Neste sentido, as atitudes violentas advêm da interação entre o desenvolvimento pessoal e os contextos sociais em que o indivíduo se encontra inserido e muitos destes atos dependem de fatores externos, cujas intervenções podem encontrar-se para além das competências e capacidades das instituições escolares e dos seus funcionários. No entanto, existem soluções possíveis que podem ser obtidas no próprio ambiente escolar (Neto, 2005).

O bullying e a vitimização patenteiam os diferentes e principais tipos de situações de violência durante a infância e adolescência. O bullying é uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão, enquanto a vitimização advém quando um indivíduo é recetor do comportamento agressivo de um outro. Ambas concebem consequências negativas sobre todos os envolvidos: agressor, vítima e observador (Neto, 2005).

Por bullying entende-se todas as atitudes violentas, propositadas e repetidas, que acontecem sem uma motivação clara, executadas por um ou mais indivíduos contra outro, dentro de uma relação desigual de poder (Neto, 2005). O bullying pode ser descrito como um abuso sistemático de poder, ou seja, um abuso repetido e deliberado. É geralmente escondido

⁹ Em crianças e jovens, as manifestações de comportamentos antissociais são chamadas de “delinquentes” e em adultos são chamadas “criminais” (Barroso & Manite, 2012).

da comunidade supervisora adulta e, quando é percebido, é difícil de o parar devido à resistência dos grupos de pares em facultar informações e à relutância dos alunos intimidados em contestar. Os *bullies*, assim denominados os agressores, são geralmente indivíduos extrovertidos e socialmente confiantes que se conformam unicamente com os seus próprios ideais como dominantes e poderosos no seu próprio grupo de pares. Significativamente, tendem a examinar a agressão como uma forma plausível e realista de manifestar a sua posição social. Por outro lado, os alunos vitimizados são indivíduos que não se sentem confiantes nas interações com os colegas em geral, têm aptidões autoafirmativas fracas, lidam deficientemente com as reações agressivas em particular e são mais propensos em expor ansiedade em interações sociais. No entanto, realça-se que existem duas classificações para as vítimas. Segundo Pikas (1989) citado por Smith & Sharp (1994), distingue-se a vítima “clássica” ou comum e a vítima “provocativa”. Por vítima “clássica” ou comum entende-se a vítima como indivíduo que não causa o bullying, enquanto por vítima “provocativa” compreende-se o indivíduo como perturbador tendo um comportamento inadequado que contribui para o bullying que recebe (Smith & Sharp, 1994).

O bullying assume um cariz multidimensional visto que pode ser caracterizado através de diversas tipologias: bullying psicológico, bullying físico, bullying social e bullying sexual. Podemos ainda evidenciar o cyberbullying, ou bullying virtual, uma forma de violência que tem vindo a expandir-se gradualmente acompanhando a evolução das tecnologias de informação e de comunicação. Da mesma forma que estas novas tecnologias facilitam a comunicação e a troca de conhecimento à distância, também facilitam atitudes violentas por meios virtuais. Este novo fenómeno, que surge por volta da década de 90, é a expressão de violência usando o espaço virtual para intimidar, hostilizar ou humilhar uma pessoa, através da publicação ou de envio de material prejudicial. Assim, podemos identificar como comportamentos de cyberbullying, o envio de mensagens de texto insultuosas, humilhantes e/ou ameaçadoras, a realização e utilização de vídeos e/ou fotografias para ameaçar a vítima, chamadas telefónicas ameaçadoras, a criação de páginas web com informações pessoais da vítima nas quais é difamada e/ou ridicularizada, entre outros (Associação Plano i, 2020).

A verdade é que o bullying pode trazer vários impactos negativos tanto para as vítimas como para os agressores e para as testemunhas. Os impactos do bullying para as vítimas podem caracterizar-se por impactos psicológicos como a diminuição da autoestima, autoconceito negativo, ansiedade, stress pós-traumático, sintomas depressivos, medo, solidão, insegurança, confusão, automutilação, suicídio; por impactos físicos como hematomas, cortes, arranhões, dores musculares, dores de cabeça, dores de estômago, problemas de pele; por impactos sociais como o afastamento em relação aos pares, rejeição pelos pares, empobrecimento dos contactos

sociais, dificuldades no estabelecimento e manutenção de relações sociais positivas, isolamento social; e por outros impactos como resistência perante a escola, maior probabilidade de consumo de substâncias, diminuição do rendimento escolar, insucesso escolar. Por outro lado, os impactos do bullying para os indivíduos agressores também podem ser diversos. As consequências emocionais e físicas podem ser verificadas a curto e/ou a longo prazo. Os agressores poderão ter maior predisposição para a criminalidade, aumento significativo de comportamentos agressivos, dificuldade em desenvolver e estabelecer relacionamentos saudáveis e desenvolvimento de comportamentos de risco na idade adulta como fumar, consumir álcool excessivo, porte de arma. Por outro lado, para as testemunhas os impactos podem ser sintomas de ansiedade, stress, sentimentos de culpa e vergonha, depressão, insatisfação face à escola, diminuição do rendimento escolar, isolamento social, dificuldades sociais, banalização da violência comprometendo o auxílio à vítima (Associação Plano i, 2020).

1.2.4.4. Insucesso, absentismo e abandono escolar

O insucesso escolar é muitas vezes orientado pelas dificuldades de aprendizagem do indivíduo e pode conduzir ao absentismo escolar e ao abandono escolar (D’Almeida, Sousa & Ribeiro, 2018). O abandono escolar é um fenómeno sistémico e ecológico e traduz-se em interações desajustadas com pouca intensidade e pouca qualidade, entre vários subsistemas, sendo eles o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente. No que concerne ao indivíduo, podemos enunciar algumas características-tipo relativamente ao abandono escolar, sendo: dificuldades de aprendizagem, dificuldades de saúde, um percurso escolar marcado por mais de um insucesso, baixas performances, baixa autoestima, reduzido interesse pela escola, desmotivação, indisciplina, abuso de substâncias, maternidade ou paternidade precoce, projeto de vida de temporalidade curta e dissociado da escola. Por outro lado, na família, podemos assinalar como possíveis características as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, o défice de atitudes positivas face à escola, baixo envolvimento parental nas atividades educativas, identidade étnica e cultural minoritária e histórico familiar de abandono escolar. Relativamente à escola podemos agregar a falta de mecanismos de deteção precoce de casos de risco de abandono escolar, falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades, falta de programas de promoção de competências sociais, instalações escolares precárias, reduzida atenção entre as passagens de ciclo de estudos, falta de diversificação nas ofertas educativas e formativas, baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes, reduzida ligação à família e ao meio envolvente, défice formativo dos docentes e dos outros agentes educativos, como pessoal não docentes, incapacidade da escola atuar como promotora de

resiliência educacional, déficit de conhecimento sobre dados pessoais e sociodemográficos dos alunos, e déficit de autonomia na gestão e funcionamento quotidiano. Por último, no que concerne ao meio envolvente, podemos incluir como possíveis características tipo do abandono escolar, más condições de acessibilidade e de transporte, meio desfavorecido e capaz de gerar adversidade, má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial á escola (Canavarro, 2007).

A exclusão escolar representada na maioria das vezes pelo abandono escolar precoce ou no insucesso escolar é sem dúvida o grande exemplo de que a escola não funciona de modo adequado na missão de garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos (Capucha, 2010). Acresce que, o insucesso escolar e o abandono escolar ampliam os riscos de desemprego, de delinquência e criminalidade juvenil o que fomenta as desigualdades sociais (Lemos, 2013).

1.3. As desigualdades sociais e as (des)igualdades escolares: que relação?

À medida que fomos explorando o tema, surgiu-nos uma pergunta que nos pareceu importante introduzir e esclarecer: haverá uma relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares e vice-versa?

A compreensão da igualdade de oportunidades passa, atualmente, por garantir o acesso de todos os indivíduos da sociedade à escola e a submissão dos mesmos a condições de ensino idênticas, sendo obrigação do Estado proporcionar essas mesmas condições e, obrigação das famílias e das crianças, usufruírem da oportunidade que lhes é consagrada (Seabra, 2009).

Ora esta igualdade de oportunidades não acabará por fomentar desigualdades entre os indivíduos? A igualdade na educação é elementar para a igualdade social e a desigualdade de resultados escolares tem repercussões tanto a nível social como económicos (Lemos, 2013).

No que respeita à igualdade, identificam-se três fases nas políticas públicas de educação: a igualdade de acesso, a igualdade de tratamento e a igualdade de resultados e competências. No entanto, podemos evidenciar que esta igualdade é mais expressiva na dimensão de acesso do que na dimensão do sucesso (Lemos, 2013). Falamos neste sentido na massificação do ensino que acarreta dificuldades para gerir pedagogicamente as “massas” de alunos marcados pela diversidade social e cultural. Constitui, portanto, uma dificuldade acrescida, pelo que esta diversidade de culturas, de universos cognitivos, de ritmos de aprendizagem e de motivações é incompatível com os modelos pedagógicos ainda predominantes no ensino baseados na igualdade formal de instrução (Sebastião & Correia, 2007). No entanto, dentro da igualdade de acesso, realça-se a existência de desigualdades pois alunos têm igualmente acesso à educação, no entanto, somente uma minoria pode escolher que educação lhe é mais favorável, realçando

aqui mais uma dissemelhança entre igualdade de oportunidades, principalmente no acesso ao ensino público ou privado. Após diversas pesquisas, onde foi possível analisar alguma opinião pública, a questão que surge quando pronunciamos escolas públicas ou escolas privadas é: será a escola privada qualitativamente superior a escola pública?

Apesar da divergência de opiniões relativamente a este tema, a verdade é que não existe uma suficiente sustentação empírica para atestar esta crença, uma vez que as investigações têm-se revelado insatisfatórias na medida em que é maioritariamente alvo de reflexões de experiências pessoais. Os defensores das escolas privadas determinam a origem da qualidade neste setor que propõe um vasto mercado educativo embora os defensores da educação pública “reivindicam para si os méritos da introdução da exigência de esquemas competitivos visando determinados padrões de qualidade, uma vez que foi nas escolas públicas que primeiramente se verificou tal processo, vindo mais tarde então a ser assumido pelo movimento *school choice* (...)” (Estevão, 1998, p. 119). As divergências existentes entre ambos dos ensinos são maioritariamente vistas como influência do Estado que, segundo defensores do setor privado, tem-se apresentando ineficaz para concretizar a metas educacionais tornando a sua intervenção e qualidade ilegítima (Estevão, 1998). Mais, o controlo público das escolas, a gestão democrática e a burocratização estarão na origem dos problemas educativos das instituições públicas, sendo ainda dado descrédito às mesmas devido à inexistência de soluções para os grandes problemas sociais (Frota, 2011). Assim, entendemos que a “disputa” entre o setor público e o setor privado, deve-se ao facto de cada vez mais o ensino ser idealizado como um mercado. “A educação é fortemente interceptada pelas práticas neoliberais, no que se refere à privatização do ensino, à descentralização e às ideias que dão forma a um ideário educativo, cujo referente principal deve ser identificado com a ideologia de mercado, que nos faz crer que a educação é um negócio que será, tanto melhor administrado e produzirá a excelência escolar, quanto for regulado pelos interesses de grupos sociais que controlam o mercado” (Frota, 2011, p. 114). Assim, os princípios da autonomia institucional centram-se numa nova cultura, fundamentada no espírito empresarial que estabelece compromissos para com os resultados e alveja regras de gestão baseadas no contexto, existindo também intervenções reguladas pela competitividade, tanto através das práticas dos professores bem como dos alunos e dos pais (Frota, 2011). A privatização do ensino transversaliza com outros conceitos, como a de qualidade, que nos expede para um questionamento profundo do seu relacionamento com questões de equidade, estratificação social, igualdade de oportunidades, entre outras (Estevão, 1998). A verdade é que, não descurando das vantagens que o setor privado oferece, o mesmo é visto como “(...) mais uma inflexão estratégica para a transmissão, por exemplo, de

determinadas posições sociais dos progenitores para os seus educandos” (Estevão, 1998, p. 123). A educação privada expressa ainda a sua ação através de “seriedade, segurança, ordem, controlo, vigilância, eficácia, futuro, prestígio, respeito, disciplina” (C. Lerena, 1986: 342, cit. por Estevão, 1998, p. 123), pois a sua excelência é construída com base nestas dimensões, “preocupando-se os responsáveis destas escolas sobretudo por controlar os processos seletivos de admissão de alunos (que determinam a qualidade do recrutamento e a representatividade de camadas socialmente privilegiadas sobretudo nos últimos escalões de escolaridade) e o modo como as interações sociais se processam no seu interior”, promovendo deste modo uma cultura organizacional homogénea (Estevão, 1998, p. 123).

Neste contexto, faz sentido persistir na compreensão dos fenómenos culturais dos contextos educativos portugueses públicos e privados. As representações da dicotomia público/privado tendem a ornar-se de formas inconciliáveis: as escolas privadas como instituições de eficácia e de privacidade e as escolas públicas como meios poluídos, as escolas privadas como mercado negro educacional, orientadas pelo lucro e concorrência, e a escola pública como ideais de bem comum e de solidariedade (Frota, 2011). Chubb & Moe (1990), citados por Frota (2011), fundamentando-se nos resultados de um inquérito em 500 escolas nos EUA, referenciam que a diferença entre as escolas públicas e as privadas encontra-se essencialmente nos padrões de gestão. As escolas públicas estão submissas a interferências do Estado, ou seja, não têm a flexibilidade e a autonomia do sistema privado. As características do mercado de trabalho do setor público, que não tem maleabilidade para contratar ou demitir professores, para fixar salários a níveis considerados compatíveis com os custos correntes, para gerir os recursos existentes, e a complexidade das estruturas deliberativas, muito mais burocratizadas, tornam mais complicadas as mudanças curriculares, relevantes para que consigam adaptar-se e adequar-se a novos públicos e a defrontar novas necessidades. Em contrapartida, as escolas privadas engendram mais plausivelmente os seus recursos, sendo mais sólidas e coerentes as suas linhas orientadoras, objetivos, projetos e planificação e, tendo maior autonomia para estruturar as práticas pedagógicas, conseguem cultivar inovações pedagógicas. Ainda segundo Chubb & Moe (1988:1065 e ss.), citados por Frota (2011), e reforçando a ideia até agora transmitida, uma das razões para os alegados baixos padrões de qualidade do serviço público de educação advém precisamente de opressões externas que são aplicadas às escolas por instituições sob subordinação do Estado, como por exemplo, a seleção dos funcionários. Assim, o setor público não tem autonomia, em detrimento das escolas privadas, para contratar e licenciar pessoal docente e não docente. Mais, as constantes exigências do poder central bem como as constantes transferências dos funcionários comprometem a estabilidade, que por sua

vez, se repercute na qualidade do ensino (Frota, 2011). Contudo, os mesmos autores expõem que nos países onde existe um maior número de instituições de ensino de caráter privado, os resultados são tão satisfatórios quanto nos países onde existe uma predominância de estabelecimentos de ensino público e, paradoxalmente, uma maior preponderância do ensino privado não conduz a resultados mais satisfatórios (nem a nível financeiro, nem a nível do plano educacional). Ao contrário do que é esperado, o setor privado é globalmente mais relevante nos países em desenvolvimento do que nos países desenvolvidos, o que, neste sentido, nos remete para uma reflexão de que os bons resultados são principalmente atribuídos a fatores de foro institucional, como por exemplo, a qualidade do projeto pedagógico, a eficácia diretiva, a responsabilidade e empenho, entre outros (Frota, 2011).

Neste sentido, como evidenciado, a dificuldade de gestão pedagógica das massas é mais visível no ensino público, na medida em que, no ensino privado, existe um controlo dos processos seletivos de admissão de alunos promovendo uma cultura organizacional mais homogênea. Por outro lado, podemos evidenciar que o ensino público não tem autonomia para adaptar os modelos pedagógicos ao seu público, logo a igualdade formal de instrução remete-nos para a falta de equidade entre os alunos pois no seio das massas, encontram-se indivíduos com diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes universos cognitivos, diferentes culturas, entre outros.

Segundo Howard Gardner (2006), existem oito tipos de inteligência humana: a inteligência espacial-visual, a inteligência lógico-matemática, a inteligência verbolinguística, a inteligência musical, a inteligência corporal-sinestésica, a inteligência naturalista, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal (Gardner, 2006). Ora com os modelos pedagógicos presentes na escola, principalmente no ensino público, que não sensibilizam nem exploram todas as diversidades da inteligência existentes, denotamos uma desigualdade entre os indivíduos, na medida em que, como não possuímos todos a mesma cultura e o mesmo universo cognitivo não temos todos a inteligência igualmente desenvolvida¹⁰.

Seguindo esta lógica de pensamento podemos introduzir o conceito de handicap sociocultural, ou seja, a inferioridade de uma classe em relação a outra (Rangel, 1995). As classes mais altas com possibilidade de escolha e acesso a escolas privadas, em detrimento das

¹⁰ Por exemplo: um indivíduo pode ter a inteligência lógico-matemática mais desenvolvida do que a inteligência espacial-visual e estará mais favorecido do que um indivíduo que tem maior inteligência espacial-visual do que lógico-matemática pois no que é instruído nas escolas, não existe uma disciplina específica dedicada a compreensão de imagens e produções gráficas, mas, em contrapartida existe a matemática.

classes mais baixas, com poucos recursos e escassas possibilidades de escolha, tendo como principal acesso as escolas públicas.

Neste sentido, Pierre Bourdieu (1977), enfatizou o conceito de capital cultural, uma conexão entre poder e aspeto utilitário que está relacionado ao domínio de determinadas informações, gostos e atividades culturais (Olinto, 1995). Este capital surge no ambiente familiar e no processo de socialização que existe no seu seio e transmite-se de geração em geração (Olinto, 1995). Portanto, demonstra-se a importância da posição social para as trajetórias escolares das crianças e jovens, onde a família adapta e condiciona o sucesso escolar, comparado pela duração e qualidade das aprendizagens, pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras. Existe assim “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.” (Almeida, 2005, p. 585). Podemos assim evidenciar que alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança cultural, ou seja, valores e significados que orientam e dão personalidade. Isto é, a cultura numa sociedade está organizada em classes e transforma-se num meio de dominação de uma classe perante outra, acentuando diferenças. Mais, as classes mais dominantes impõem às classes dominadas a sua própria cultura que é incontestável. A escola acaba por contribuir para que esta cultura dominante continue a ser transmitida acabando por favorecer alguns alunos em detrimento dos outros, na medida em que aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão pois dispõem do código linguístico necessário e apropriado ao ambiente escolar (Olinto, 1995), acentuando deste modo o handicap sociocultural. Assim sendo, podemos exemplificar do seguinte modo: as classes mais altas que frequentam o estabelecimento de ensino juntamente com as classes mais baixas são mais favorecidas pois: o código linguístico adapta-se à sua herança cultural e têm maior facilidade de acesso a vários recursos durante o seu crescimento (livros, museus, teatro, explicadores, ...) geralmente hábitos transmitidos de geração em geração.

Neste sentido, podemos perceber que os desfavorecidos são todos os jovens alunos que não tiveram concomitantemente com as suas famílias contacto com um capital cultural, seja na forma de livros seja por não ter possuído acesso a lugares e informações espontaneamente alcançáveis pelos estudantes mais ricos. Portanto, os alunos mais desfavorecidos não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza e acabam por pensar que as suas dificuldades estão relacionadas com a falta de inteligência. Estamos perante uma violência simbólica exercida inconscientemente pela escola acentuada pela segregação escolar.

É ainda importante salientar de que os determinantes de classe, solidificados na família, não têm um carácter linear e homogéneo, e que o seu impacto e perseverança continuam a ser proeminentes não só dentro da escola, mas também fora, pois, o diploma conferido pela escola constitui um instrumento potente no acesso ao mercado de emprego e de qualificação profissional (Almeida, 2005). Para os mais desfavorecidos, “a escola conquista-se e “perde-se”, pois, estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico” (Seabra, 2009, p. 79).

No entanto, não podemos evidenciar apenas a família como inculcadora de cultura. Como acima referido, a escola reproduz a cultura dominante bem como os seus agentes. “Todas as acções pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objectiva e indirectamente a acção pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico.” (Stoer, 2008, p. 86). Assim, através de um processo de reprodução cultural, a acção pedagógica conserva a estrutura de classe de uma determinada sociedade. Os professores são os indivíduos reconhecidos como legítimos para impor significados e controlar o processo de inculcação e, por sua vez, os estudantes aceitam a informação que é transmitida como autêntica. Quanto maior esta legitimidade de transmissão de informação por parte do professor, mais profundo será o efeito da acção pedagógica (Stoer, 2008). A escola não tem autonomia para definir espontaneamente as formas de imposição, o conteúdo ou a seleção dos indivíduos sujeitos. Portanto, “e, naturalmente, quanto maior a afirmação do mercado do valor económico e simbólico dos produtos da acção pedagógica maior o poder simbólico e maior o reconhecimento da legitimidade do material e do simbólico.” (Stoer, 2008, p. 87).

Por outro lado, é importante refletir sobre as práticas educativas enfatizadas pelos professores. Como acima referido, o sistema educativo português está organizado da seguinte forma: Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo), Ensino Secundário e Ensino Superior. A transição para diferentes ciclos pode singrar de diferentes formas. “Ao nível dos actores, isto significa que tendem a estabelecer-se como momentos nevrálgicos dos seus percursos de escolaridade e de vida (momentos de viragem), proporcionando a uma parte deles um encontro com o seu próprio projecto identitário, sobretudo resultantes do acesso a contextos e redes sociais mais alargados, enquanto muitos outros se perdem num espaço de incompreensão e irresponsabilidade institucionais, mergulhando em espirais de insucesso, abandono e privação.” (Abrantes, 2009, p. 48). Ora nesta transição é importante perceber a articulação existente entre os professores, práticas essas rudimentares. Os professores acusam

os seus colegas docentes de apenas se preocuparem em “dar a matéria” e avaliar, não prestando apoio aos alunos noutras questões que estes necessitem. Por outro lado, os professores dos ciclos mais avançados defendem que os professores do ciclo anterior não se empenham o suficiente em transmitir pré-requisitos, ou seja, conteúdos fundamentais e hábitos de trabalho (Abrantes, 2009). Neste sentido, estamos perante um conflito simbólico entre as categorias profissionais, que indiretamente se repercutem no trabalho executado e consequentemente nos estudantes.

Por outro lado, e através de um estudo realizado ¹¹a 143 alunos entre o 8º e o 11º ano e respetivos professores, denotou-se que a dinâmica escolar tem repercussões na motivação para a aprendizagem e, consequentemente, no sucesso escolar. Relativamente aos métodos de aula, os alunos enfatizam que aulas práticas, com métodos modernos e trabalhos de grupo são motivadoras para a aprendizagem em detrimento das aulas demasiado expositivas e trabalhos individuais. Já os professores reconhecem a necessidade de aplicar novos métodos, no entanto, a inexistência de material didático, as instalações inapropriadas, o número excessivo de alunos por turma e horários incompatíveis dificulta o processo. Quanto ao relacionamento entre aluno professor, os alunos esclarecem que para se sentirem motivados necessitam que um professor saiba impor regras e ordem na sala de aula, deixe colocar as dúvidas e esclarecê-las, conversar sobre assuntos de interesse e que seja justo na apreciação do aluno. Já os professores concordam que é importante o comportamento disciplinar e o relacionamento afetivo. Por último, relativamente às características mais importantes do professor, os alunos explicam que deve ser simpático, deve expor calmamente a matéria, ser dotado de conhecimento científico e avaliar com justiça. Os professores concordam que o conhecimento científico é o mais importante pois a falta do mesmo põe em causa a estabilidade da relação professor aluno. Destacaram ainda a organização, a capacidade de criar e manter bom relacionamento com os alunos, ser justo na avaliação, cumprir o programa e assiduidade, como fatores importantes para a motivação (Antunes, 1991). Denotamos assim que para alunos, os principais fatores de desmotivação para a aprendizagem são: Aulas monótonas, sem a participação, demasiado expositivas ou em que o professor explica mal a matéria e com predomínio de trabalhos individuais, aulas em que a relação com o professor é má, quer por não haver diálogo quer por haver conflito, aulas onde o aluno não se sente à vontade e aquelas em que há indisciplina, ou em que o professor comete

¹¹ Estudo realizado por Maria da Conceição Antunes, em parte, durante a profissionalização em serviço e apresentado na Escola Superior de Educação de Setúbal, no âmbito da formação em Psicologia e Sociologia da Educação, sob orientação do Dr. Ricardo Martinez. Participaram ainda os professores Marília Alves Pereira, Manuel Mestre Silva e Amílcar C. Tomaz.

injustiças seja no procedimento disciplinar seja nas avaliações. Por outro lado, os principais fatores de motivação para a aprendizagem são: aulas ativas, com a participação dos alunos e com atividades diversificadas: aulas práticas, de pesquisa, debates, trabalhos de grupo, fichas de trabalho, métodos modernos como uso de computador e o vídeo e os habituais meios audiovisuais, aulas com um ambiente descontraído, onde seja possível o diálogo, mas onde se mantem a ordem, em que o professor demonstre simpatia, exponha calmamente a matéria, revele conhecimento científico e seja justo na avaliação (Antunes, 1991).

Neste sentido, podemos perceber que a desqualificação escolar acontece também através dos métodos de ensino enfatizados pelos professores e pela motivação presente nos alunos. No entanto, é de salientar que há uma questão que não é referida, mas que também contribui para o fator de motivação do estudante, os objetivos pessoais. Esta questão não foi desenvolvida pelos investigadores, mas merece uma atenção especial, uma vez que, quando dotados de objetivos pessoais, a meta a alcançar, por mais obstáculos que haja, é mais fácil de percorrer do que quando não existe propriamente um objetivo/ uma meta. Neste sentido, os estudantes sem objetivos, principalmente concernentes aos estudos, têm mais facilmente dificuldades de frequentar a escola e consequentemente estão mais propícios ao abandono escolar ou ao insucesso escolar.

Assim, podemos esclarecer que o insucesso escolar está ligado a causas de caráter económico-sociais e causas psicológicas/psicopedagógicas. Relativamente as causas económico-sociais podemos evidenciar as deficiências na obtenção de recursos humanos, deficiências na obtenção de recursos materiais, deficiências na adaptação de novos programas a novos objetivos educacionais e deficiências na coordenação entre a formação escolar e as necessidades económicas. Por outro lado, as causas psicológicas/psicopedagógicas dizem respeito a falta de capacidades intelectuais, problemas comportamentais e características e necessidades específicas do indivíduo (Antunes, 1991).

É necessário compreender que “Não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela” (Almeida, 2005, p. 590). Os sistemas escolares podem aumentar ou atenuar o impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares pelo que é de realçar que quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais notáveis serão as desigualdades escolares e mais sólida será a reprodução das desigualdades sociais. Consequentemente, a reprodução social passa pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e também das desigualdades escolares em desigualdades sociais, num circuito idêntico de repetição (Dubet, et al, 2012). As diversas formas de pobreza, as precariedades das condições existentes em muitas famílias originam

mecanismos de exclusão e de abandono escolar precoces, trajetórias crônicas de insucesso no sistema de ensino (Almeida, 2005). Por sua vez, a quantidade e qualidade da escolarização conduz em diferenças significantes na produtividade e nos salários e rendimentos, quer do ponto de vista individual, quer social (Woessmann & Schütz, 2006). Podemos, portanto, perceber que a desigualdade escolar e a desigualdade social, mais do que uma desigualdade de resultados, constituem também desigualdades de recursos, de objetivos, de estratégias, de experiências, de sentidos coletivamente construídos (Quaresma et al, 2012).

Continuam a existir fortes dissemelhanças expressas nos percursos escolares muito distintos e associados à origem social, ao local em que habita ou à escola que se frequenta, “o que mostra que um longo caminho terá ainda que ser percorrido para proporcionar a todos os jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua personalidade e capacidades.” (Sebastião & Correia, 2007, p. 35).

Atualmente, a sociedade tem evocado exigências à escola e, os sistemas educativos, têm vindo a viver numa constante pressão entre homogeneização e diferenciação (Seabra, 2009). Tal como enfatiza Stoer (2008), a preocupação central deveria passar pela mudança das ideologias educativas nas escolas, transmitidas através da política educativa, das práticas dos docentes, entre outros, que também deveriam sofrer uma alteração. No entanto, “conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível” (Seabra, 2009, p. 80).

Portanto, a grande questão é: como lidar com um sistema de base igualitária ampliada que não aceita grandes questionamentos aos seus princípios, mas que equitativamente se mostra penalizador das mesmas camadas sociais que formalmente procura desenvolver? (Sebastião & Correia, 2007). Como podemos observar, numa pergunta temos duas formas de falar em igualdade: Igualdade e Equidade. A igualdade mostra-nos a forma de tratar todos por igual, no entanto, embora muito semelhante, a equidade mostra-nos a forma de tratar diferente os diferentes. A equidade tem em conta que não somos todos os iguais e que o mais correto seria a escola adaptar-se aos seus educandos e não os educandos adaptar-se a escola.

Capítulo 2 – Metodologia da investigação

“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.” (Coutinho, 2019, p. 7).

2.1. A investigação

Nas Ciências Sociais e Humanas, a investigação determina-se que seja científica e adequada ao objeto de estudo, e neste sentido, é caracterizada pela multiplicidade e pela dependência contextual. Pela multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, e/ou paradigmas, por exemplo, os métodos indutivo e dedutivo, as técnicas quantitativa e qualitativa, o que origina um debate, por vezes dicotómico e contraditório, sobre os aspetos epistemológicos e metodológicos da investigação. Pela dependência contextual uma vez que o cientista social não pode desagregar-se do contexto sociocultural em que está inserido, partilhando muitas das questões teóricas e metodológicas com outros investigadores, atuando na base de uma especificidade própria, comprometendo-se com um determinado rumo na investigação (Coutinho, 2019). A metodologia é uma elucidação realizada pelo investigador acerca dos passos a serem seguidos no desenvolvimento do trabalho, através da identificação dos métodos, ou seja, de como fazer a ação, e das técnicas, ou seja, as ferramentas a serem utilizadas para conduzir a investigação (Ludin, 2016).

A presente investigação é enquadrada num paradigma interpretativo na medida em que nos focamos na compreensão, significado e ação, ao invés da explicação, previsão e controlo. A fonte de conhecimento assenta na experiência subjetiva, nas vivências e perspetivas dos participantes. Foi assim enfatizada a metodologia qualitativa uma vez que queremos investigar ideias, compreender e descobrir significados através das ações individuais e nas interações sociais. No estudo, a fonte direta dos dados são os indivíduos que frequentam o ensino secundário. No que concerne papel do investigador, é visto como o principal agente da recolha, focado na compreensão da situação atualmente vivida (Coutinho, 2019).

2.2. Problema científico

Uma investigação envolve sempre um problema científico e podemos confirmar que o mesmo é fundamental na medida em que centra a investigação numa área concreta, organiza a investigação dando-lhe direção e coerência e delimita o estudo (Coutinho, 2019).

Primeiramente, o problema científico representado na presente dissertação surge do interesse e da experiência do investigador como anteriormente demonstrado. Após várias pesquisas e análises da literatura, deduzimos que existem poucos estudos, reforçando a necessidade de estudar o problema científico em causa.

Num estudo realizado no Brasil, por Arantes, Pinheiro & Gomes (2019), através de um questionário estruturado em duas partes com questões relacionadas aos projetos de vida e a relação entre escolas e projetos de vida¹², 81% dos participantes declararam que a escola contribui para seus projetos de vida e 19% afirmaram que não. Num outro estudo realizado em Portugal por Mateus, (2002), a autora analisa as opções escolares e as futuras inserções profissionais dos estudantes do 9.º ano de escolaridade de uma escola de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, localizada na periferia de Lisboa, a partir das origens sociais e experiências escolares dos mesmos. Assim, o objetivo de delimitar e avaliar o papel da escola na definição dos projetos de vida dos seus estudantes, “num contexto como o actual, em que, por um lado, é inequívoca a sua importância na produção de qualificações e preparação para a vida activa e, por outro, as heranças sociais e culturais dos jovens, desiguais no momento da entrada na instituição escolar, têm a possibilidade de ser actualizadas dentro da mesma, o que remete para as potencialidades enriquecedoras e transformadoras da escola enquanto instituição de passagem obrigatória.” (Mateus, 2002, p. 119). Neste estudo em particular, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semidiretivas sendo que foram escolhidas duas turmas do 9º ano: a turma A¹³, com trajetórias escolares realizadas com sucesso, e a turma Z¹⁴, constituída por estudantes com trajetórias escolares de reprovação. Num primeiro momento, foi observada uma forte clivagem entre ambas as turmas no que concerne ao posicionamento no espaço social: a turma Z essencialmente composta por alunos oriundos de famílias do operariado e a turma A com uma forte incidência da pequena burguesia intelectual e científica. A principal conclusão da investigação realizada é que a escola contribui de modo significativo para a construção dos projetos de futuro dos alunos quer positivamente quer negativamente, através da distribuição do ensino secundário em especializações, da orientação escolar, dos currículos que sugere e da experiência escolar que faculta, das sociabilidades que possibilita (ou impossibilita). A escola orienta as trajetórias, nivela as expectativas e condiciona as ambições. A autora salientou ainda

¹² Questionário destinado a 305 jovens do primeiro e segundo ano do Ensino Médio da cidade de São Paulo, oriundos de quatro escolas das redes públicas (56%) e particular (44%), sendo 43% do sexo masculino e 57% do sexo feminino.

¹³ Na turma A foram realizadas entrevistas a doze jovens, oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo a média de idades catorze anos.

¹⁴ Na turma Z foram realizadas dez entrevistas, cinco a alunos do sexo masculino e cinco a alunas do sexo feminino, sendo a média de idades compreendida entre os dezasseis e dezassete anos.

que os projetos de futuro dos alunos que foram entrevistados parecem depender “fortemente da sua trajetória escolar, e das disposições transmitidas pelo seu grupo social de pertença, ou seja, é possível afirmar que a colonização do futuro se realiza a partir de constrangimentos de classe e escolares. Estes são os principais condicionantes dos alunos no *jogo* através do qual estes constroem as suas trajetórias, no espaço escolar, em direção a uma futura inserção socioprofissional.” (Mateus, 2002, p. 119)

Posto esta breve pesquisa documental e análise de investigações realizadas anteriormente, verificámos que o foco das investigações são se a escola contribui para a construção de projetos de vida. Neste sentido, para além de pretendemos **investigar se a escola contribui para a construção de um projeto de vida**, queremos **investigar mais detalhadamente de que forma orienta os seus discentes para a construção do mesmo, na perspetiva dos próprios**.

2.3. Objetivos da investigação

De forma a tornar explícitos os objetivos da investigação, foi construída a seguinte tabela organizando os objetivos em objetivos gerais e objetivos específicos:

Objetivos Gerais	Objetivos específicos
Compreender e analisar a perspetiva dos estudantes acerca do seu percurso de vida.	· Identificar os projetos de vida individuais; · Perceber e interpretar a origem dos projetos de vida; · Analisar a construção identitária; · Perceber as perspetivas acerca do papel da escola na construção dos seus projetos de vida.
Descrever e analisar o funcionamento escolar	· Explorar a oferta educativa; · Identificar os serviços de apoio educativo e a sua pertinência; · Identificar as atividades extracurriculares; · Explorar os serviços adicionais;

Tabela 1- Objetivos Gerais e Objetivos Específicos da Investigação

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Um instrumento de recolha de dados é um recurso que o investigador empreende para conhecer os fenómenos e extrair deles informação, permitindo o alcance necessário entre a teoria e os fatos (Vilelas, 2020).

Neste sentido, para a realização da presente investigação recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas, onde o investigador pode combinar perguntas abertas e fechadas e o entrevistado tem a possibilidade de relatar as suas experiências e vivências sobre o tema em causa. Foi escolhida a realização de entrevistas semiestruturadas pois permite-nos construir um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Apesar de existir um guião com perguntas previamente definidas, há a possibilidade de produzir questões adicionais consoante o decurso da conversa o que permite elucidar questões que não ficaram muito claras ou então ajudar a recompor o contexto da entrevista (Vilelas, 2020). No início de cada entrevista, foi sempre engendrada uma breve introdução. A introdução consiste essencialmente em explicar e contextualizar o entrevistado acerca do objetivo da entrevista (Vilelas, 2020) e optamos também por fazer uma breve apresentação do investigador. Foi empregue um tom informal de conversa estabelecendo um ambiente de compreensão e simpatia e as questões foram colocadas de forma cuidadosa para que não houvesse uma influência por parte do investigador. Foi estabelecido um ambiente de confiança, à medida que a entrevista avançava, que permitiu aos entrevistados um sentimento de “à vontade” principalmente demonstrado pela iniciativa de discurso. As entrevistas foram gravadas, conforme autorização por parte do entrevistado¹⁵, para facilitar a transcrição das mesmas e a análise posterior.

As principais perguntas ¹⁶foram:

- Para iniciar e se for possível, gostaria de entender o teu percurso de vida;
- Qual é o teu projeto de vida?
- Como surge o teu projeto de vida?
- Quais os aspetos positivos e os aspetos a melhorar por parte da escola?
- Como te imaginas daqui a 10 anos?

De forma a aprofundar o tema e como acima referido, ao longo das entrevistas foram acrescentadas perguntas, consoante o decorrer das mesmas, de modo a investigar aspetos que não foram perceptíveis.

2.5. Análise de conteúdo

Para analisar os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas recorreremos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo envolve três dimensões: a teorização (categorização), seleção (codificação) e análise (redução de dados) e é principalmente utilizada

¹⁵ Consultar anexo 4

¹⁶ Consultar anexo 5

para a análise de textos, ou seja, para a nossa investigação, a análise das entrevistas previamente transcritas para que possamos extrair sentido. Assim, a análise de conteúdo apresenta-nos um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática material textual que nos ajuda a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas (unidades de análise) consideradas chave para a investigação (Coutinho, 2019).

Às unidades de análise podem ser unidades de registo e unidades de contexto. Segundo Bardin (2011), por unidade de registo entende-se “a unidade de significação a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 130, cit. Coutinho, 2019). Por outro lado, a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 2011, p. 130, cit. Coutinho, 2019).

De seguida, realiza-se a enumeração, ou seja, a contagem das unidades de registo que determina a relevância das mesmas segundo a sua aparição (Coutinho, 2019).

Posteriormente, realiza-se a categorização que nos permite reunir um maior número de informação através de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos (Coutinho, 2019), como podemos verificar na tabela abaixo. Uma vez realizada a esquematização das categorias, podemos passar para o tratamento de resultados (Coutinho, 2019).

Categorias	Subcategorias
A. Percursos de vida e projetos de vida	A.1. Caracterização da vida familiar e dos respetivos pais
	A.2. Caracterização do percurso escolar no ensino secundário
	A.3. Explicação das escolhas do curso que frequentam
	A.4. Atividades extracurriculares realizadas
	A.5. Escolha do futuro curso/profissão
	A.6. Principais influências que incidiram na escolha mencionada em A.5.
	A.7. A importância do apoio familiar
	A.8. A importância do apoio dos colegas
B. O papel da escola	B.1. A importância da escola na construção da identidade
	B.2. A importância da escola na formação de cidadãos
	B.3. A relação comunicacional entre a escola e os estudantes

	B.4. Identificação dos serviços oferecidos pela escola
	B.5. Caracterização dos serviços oferecidos pela escola
	B.6. Perceção dos estudantes acerca do papel dos professores
	B.7. Perceção dos estudantes acerca do plano curricular
	B.8. Identificação das desigualdades sociais presentes na escola e respetivo impacto
	B.9. Identificação de aspetos que poderão ser melhorados na escola
C. Perspetivas da vida dos estudantes daqui a 10 anos	C.1. Perceção e identificação dos desejos futuros dos estudantes

Tabela 2- Análise de conteúdo

2.6. Principais desafios e limitações para a realização do estudo

Para perceber o desenvolvimento do presente estudo, não poderíamos deixar de explicitar as dificuldades enfrentadas.

No que concerne o tema da investigação, podemos enfatizar que nunca sofreu alterações. A investigação foi sempre pensada e dirigida na procura de perceber de que forma é que a escola ajuda os seus discentes a construir e desenvolver os seus projetos de vida.

Primeiramente, a decisão inicial, seria analisar a escola por um todo, ou seja, conseguir perceber as perspetivas dos alunos, dos docentes e não docentes de várias escolas. No entanto, visto a grandiosidade da investigação apresentada e após várias reflexões, achamos por bem fazer uma investigação, dirigida principalmente aos alunos. Achamos ainda que seria enriquecedor fazer uma análise entre estudantes de uma escola pública e estudantes de uma escola privada. Assim, procedemos ao contacto, via email e telefónica, de algumas escolas, mas após várias tentativas, e sem nenhuma resposta, em março de 2021 foi decidido não analisar uma escola em específico, mas apenas entrevistar alunos do ensino secundário, entre os 16 e os 18 anos.

Como não foi possível entrar em contacto com o público-alvo através das instituições de ensino, decidimos mudar de estratégia e contactar diversas associações que promovem atividades extracurriculares, em diversas valências. Foram contactadas 10 associações, via email. Associações de foro desportivo, escutismo, artístico e de preservação do ambiente, do património e da identidade cultural. Mais uma vez, nenhum contacto foi retribuído. Mais, após refletir sobre os critérios de seleção atribuídos, realizamos que estaríamos a excluir estudantes

repetentes ou estudantes que mudaram de curso ao meio do seu percurso escolar, reajustando deste modo para a realização de entrevistas semiestruturadas a estudantes do ensino secundário. Visto que não estávamos a conseguir entrar em contacto com o público-alvo nem através das instituições de ensino nem através das associações, foi decidido contactar antigos colegas e amigos e originar o efeito “bola de neve”. Assim, conseguimos chegar aos nossos participantes, mas salientamos que foi extremamente complicado conseguir com que algum indivíduo se disponibilizasse a realizar a entrevista.

Pensamos que o principal entrave e as principais dificuldades que decorreram deveu-se ao estado pandémico que atualmente vivemos. Escolas demasiado preocupadas com o seu funcionamento e com a manutenção da sua atividade de forma não prejudicial para os seus discentes, dificultando em dar respostas a pedidos externos. Associações fechadas. Impossibilidade de deslocação aos locais. Estudantes “fartos” de comunicar através de um ecrã.

Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

3.1. Caracterização dos participantes

Para a realização da presente dissertação foram realizadas 6 entrevistas. Para manter o sigilo, o nome dos participantes não foi divulgado pelo que optamos por identificá-los pela ordem em que foram realizadas as entrevistas. Como acima foi referido, foram selecionados para as entrevistas indivíduos que frequentam o ensino secundário. Uma vez que se trata de uma investigação acerca da contribuição da escola na construção dos projetos de vida dos estudantes, achamos que os indivíduos do ensino secundário seriam o público-alvo mais adequado, uma vez que, é no ensino secundário que tomamos as decisões mais importantes: por um lado, a transição do 9º ano para o ensino secundário em que exige uma escolha de curso e, por outro lado, o ensino secundário, mais propriamente o 12º ano, que representa o fim da escolaridade obrigatória, onde os estudantes podem optar por seguir para o ensino superior ou/e entrar no mercado de trabalho.

Os indivíduos que participaram nas entrevistas foram selecionados através do efeito “bola de neve”, ou seja, falamos com diversos amigos e colegas que arranjam alguns contactos e através destes contactos, arranhamos mais contactos. Infelizmente, e acreditamos que muito teve a ver com o estado pandémico que vivemos, o número de entrevistas realizadas não foi a desejada.

As entrevistas dos participantes 1, 2 e 3 foram realizadas via ZOOM, em maio e junho do ano de 2021. As restantes entrevistas foram realizadas pessoalmente, num espaço cedido por uma escola primária, em fevereiro de 2022. À exceção do entrevistado 2, todos os restantes frequentam a escola na mesma zona residencial. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos e todos os participantes foram extremamente cooperativos.

Foi elaborada a seguinte tabela para melhor identificação dos participantes:

Nome	Sexo	Idade	Ano	Curso
Entrevistado 1	Masculino	19	12º ano	Línguas e Humanidades
Entrevistado 2	Feminino	17	12º ano	Línguas e Humanidades
Entrevistado 3	Feminino	18	12º ano	Línguas e Humanidades
Entrevistado 4	Feminino	16	11º ano	Ciências Socioeconómicas
Entrevistado 5	Masculino	16	11º ano	Ciências e Tecnologias

Entrevistado 6	Masculino	16	10º ano	Curso Profissional de Eletrónica
----------------	-----------	----	---------	----------------------------------

Tabela 3 - Caracterização dos participantes

3.2. Os percursos de vida e os projetos de vida

As entrevistas foram iniciadas de forma a perceber o percurso de vida do participante. Nesta pergunta inicial, a maioria dos participantes focou-se essencialmente nos percursos académicos, sendo pouco evidenciado a vida para além da escola. Pensamos que esta evidência se deve principalmente ao facto do próprio estudante passar a maior parte do seu tempo na escola e neste sentido, a sua realidade e o seu pensamento estar principalmente focado no seu percurso escolar. No entanto, à medida que as entrevistas se desenrolaram podemos perceber um pouco mais sobre a vida familiar de cada um.

Entrevistado 1 – “(...) os meus pais nunca estiveram na faculdade (...) o meu pai estava imigrado (...)”

Entrevistado 2 - “Em termos familiares, e também por causa um bocadinho da parte económica, os meus pais passaram algumas dificuldades, lembro-me de alguns tempos em que, efetivamente foram tempos difíceis, mas não influenciou o meu percurso escolar. Ou seja, eu tive sempre ... os meus pais conseguiram sempre me dar o que eu precisava para a escola. Em termos escolares, nunca reprovei, tive sempre o apoio dos meus professores, efetivamente também nunca fui má aluna, sou uma aluna mediana (...)”

Entrevistado 3 – “(...) Pronto, tenho sido uma boa aluna e tenho dado muita importância a escola (...) Os meus pais ... não era preciso eles andarem muito em cima de mim, não era preciso eles estudarem comigo, sempre tive iniciativa, (...) eles também têm licenciatura, os dois, ou seja, também são ligados a escola e isso ajudou-me muito”; “Acabei depois por ir para uma psicóloga, não só por causa disso, mas também por outros problemas que eu também tive, pessoais”; “Por exemplo, existe aquelas semanas, (...) de estarmos uma semana a lidar com uma área que nós gostamos.(...) por exemplo, eu até teria possibilidade de pagar uma semana dessas”

Entrevistado 4 – “Eu não tenho contacto com a minha família, é só mesmo a minha mãe, a minha irmã, e com o meu padrasto ...”

Entrevistado 5 – “(...) eles sempre me apoiaram (...)” (pais); “... não tenho muito contacto com a restante família”

Relativamente aos percursos escolares, nos quais iremos focar-nos, evidenciamos que para alguns, a transição do 9º ano para o 10º ano bem como a respetiva escolha do curso sofreu

algumas alterações ao longo do tempo nomeadamente para o entrevistado 1 a mudança de escola e a mudança de curso (Ciências e Tecnologias para Língua e Humanidades) e para o entrevistado 3 várias mudanças de curso (Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades) durante o mesmo ano letivo:

Entrevistado 1 – “(...) Fiz o décimo ano e depois fui para o 11º e comecei a refletir e a pensar um bocadinho e se calhar o meu percurso não estava à minha maneira, não me sentia realizado. Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito mais de História, de Geografia, assim mais de humanidade e de línguas, do que propriamente se calhar de Ciências, então eu decidi ponderar em voltar atrás, perder um ano da minha vida e depois ingressar no curso em que realmente eu me sentiria realizado. E foi que aconteceu. Eu depois então pedi a transferência para [REDACTED], fui aceite, iniciei o décimo ano e aqui estou eu a terminar o meu secundário.”

Entrevistado 3 – “Então, no 9º ano, quando foi para escolher um curso, eu fiquei muito, muito preocupada porque não sabia bem o que escolher, (...) e então fiz aqueles testes vocacionais e deu-me para Línguas e Humanidades porque, lá está, eu sempre gostei muito de escrever e tive muita facilidade ... só que pensei: ah matemática é aquela área que me abre muito mais portas, não preciso de ir já para Línguas e isso tudo. Então eu falei com os meus pais e (...) o meu pai disse: então porque é que não escolhes aquele meio termo? Vais para Ciências Socioeconómicas (...) E eu pronto, lá fui só que no primeiro dia de aulas perguntaram-me o que é que eu queria fazer, já me perguntaram o curso, se tinha algum curso em mente e eu tipo: Eu nem sei o que estou aqui a fazer ... E eu fui pensando, pensando, pensando muito, acho que foi esse o meu problema, e eu pensei: se calhar até estou a fechar portas demais, devia era ir para Ciências (...) Basicamente, fui de férias durante uma semana, a minha mãe é licenciada em engenharia química, ou seja, ela percebe de físico-química, basicamente tive a semana toda a receber explicações de físico-química, para na semana a seguir ir para o curso de Ciências. Pronto, foi assim. Mas depois no curso de Ciências ainda me senti pior porque não me estava a identificar. As aulas estavam a ser cada vez mais pesadas para mim e continuava a pensar (...) Começava a fazer prós e contras de todos os cursos, de todas as disciplinas, eu fiquei mesmo maluquinha sinceramente (risos). (...) E depois, no final do primeiro período os meus pais já não queriam deixar-me mudar mais só que eu estava mesmo de rastos, eu andava mesmo triste, sem saber o que fazer, e então eu até falei com a diretora e depois do prazo, por aí um ou dois dias do prazo de mudar, eu decidi que talvez era melhor eu ir para Línguas (...) E pronto. Com muito custo meu, porque eu também já não queria conhecer novas pessoas, novas turmas, já estava completamente cansada daquilo e pensar naquilo Fui para o curso de Línguas (...); “(...) eu acho que cheguei ao 9º ano e tive que tomar a minha primeira grande decisão e eu nunca tive que tomar grandes decisões na minha vida (...)”

Para o entrevistado 1, denotamos que a escolha do curso inicial foi por pensar que o Curso de Ciências e Tecnologia daria mais saídas profissionais do que todos os cursos disponíveis. Mas após pensar e descobrir que efetivamente a futura área seria ligada a Direito, decidiu ir para o curso que mais se adequava aos seus gostos:

Entrevistado 1 – “(...) por esta via de Ciências e Tecnologias também posso ir como é uma via que dá para quase todas as áreas caso corra mal posso sempre enveredar por outra área. (...) e então eu depois percebi que se calhar, isto quando estava no décimo primeiro, em Ciências e Tecnologias, eu percebi que se calhar se fosse para línguas Humanidades ganharia mais com isso para o curso que gostaria de ir e também foi isso que me motivou a mudar (...)”

Mais, o participante teve ao longo do tempo diversas atividades extracurriculares como a participação nos clubes de robótica e no clube de ciências da escola e atualmente participa numa organização de juventude partidária.

Relativamente ao entrevistado 3, denotamos que a troca de cursos tem muito a ver com as dificuldades em encontrar uma área que se adequa ao seu perfil, para além do mundo artístico.

Entrevistado 3 – “(...) eu não acho que estou muito bem definida em relação a aquilo que quero ser, mas os meus pais ajudaram-me sempre a tentar encontrar respostas (...)”

Como referido, o participante tem um gosto especial pelo mundo artístico, pelo que, quando mais nova, andou em aulas para aprender a tocar um instrumento, mas acabou por desistir, andou em aulas de dança e atualmente, tem aulas de teatro e de canto sendo que é vocalista da sua própria banda de música portuguesa.

Para o entrevistado 6, denotamos um percurso atribulado. Ocorreu uma reprovação no 9º ano, desentendimentos com o diretor da escola, uma mudança de escola e de cursos:

Entrevistado 6 – “O meu percurso escolar começou aqui [redacted] no infantário e estive até ao 4º ano. Depois fui para a [redacted] e saí no 8º ano ... não, saí no 9º ano por causa de confusões com o diretor ... Não eram confusões, eram desentendimentos ... mudei para [redacted] (outra escola) e estou lá até hoje. Reprovei no meu 9º ano e o meu 2º ano (do 9º ano) foi em cabeleireiros, curso profissional de cabeleireiros, e agora estou no 10º de eletrónica.” “(...) a confusão que eu tive é que todos os anos mudava de turma. No 5º eu tinha uma turma, no 6º mudava completamente de pessoas. Tinha que me reinserir outra vez. Depois no 7º ia e tinha que me reinserir outra vez. No 8º reinseri-me uma última

vez e fui para [REDACTED] (outra escola). Porque não fazia sentido. Era todos os anos a mesma coisa. E disse assim: pronto, mais vale ir para outra escola, é mais fácil.”

Para além disso, o participante anunciou ainda que, como atividade extracurricular, jogava num clube de futebol.

Para o entrevistado 4, a escolha de curso incidiu sob a influência de amigos:

Entrevistada 4 - “(...) Depois ao passar para o secundário é que já foi complicado, fui com a minha melhor amiga, mas foi uma adaptação muito estranha à turma. No início eu não me estava a adaptar a economia, tanto que eu estava a pensar em trocar de curso para ir para um profissional, mas acabei por ficar em economia.” (sobre se houve alguma influência) “Sim, de amigos um bocado (risos). Mas não me arrependo. No início eu estava com medo de me arrepender, tanto que eu estava para trocar de curso, mas não me arrependi.”

Os restantes participantes denunciaram que a escolha do curso incidiu principalmente por ser a área de que mais gostam:

Entrevistado 2 – “É assim, no meu 9º ano eu estive até à altura de me inscrever no curso para o ensino secundário a dizer que queria ir para Ciências e Tecnologias porque queria seguir medicina, para ser médica psiquiatra. Tinha toda uma ideia construída porque eu gostava muito de perceber a mente das pessoas e gostava muito de trabalhar com criminosos. Gostava de ir para essa vertente. No entanto, comecei a pesar as coisas e eu nunca gostei muito de biologia, físico-química, ciências e pensei que tinha que andar 3 anos com essas matérias. Ou seja, o que pensei foi: ok, não me vou sentir realizada, vou para Línguas e Humanidades porque aí sim, tem as disciplinas que eu mais gosto.”

Entrevistado 5 – “Eu escolhi Ciências e Tecnologias porque era mais a área que eu gostava e então era para ser mais fácil, mas mesmo assim é complicado (risos). É por ser mais abrangente. Mas foi porque é das coisas que mais gosto e porque eu gostava também e ainda quero, é ir para medicina”.

No que concerne aos projetos de vida, após a realização das entrevistas, denotamos que quando proferimos projetos de vida, os participantes pensam principalmente na vida pós-secundária principalmente na escolha de uma futura profissão/futuro curso.

Para os entrevistados 1, 2, 5 e 6, a decisão é clara, no entanto, no caso do participante 6 podemos perceber o valor contingente de um projeto.

Entrevistado 1 – “Eu, até o meu 5º/6º ano, eu acho que não tinha qualquer projeto vida, nós somos um bocado novos não pensamos muito nisso (...) Depois, antes

de ir para o décimo ano para escolher o meu percurso, eu pensei: eu gostaria de seguir direito na faculdade (...)"

Entrevistado 2 – “Eu quero seguir direito. E estou a pensar tirar o mestrado em direitos humanos ou alguma coisa ligada a gestão (...) mas ainda tenho algum tempo (risos) vamos com calma.”

Entrevistado 5 – “(...) ir para medicina”

Entrevistado 6 – “O meu objetivo era ser jogador, mas depois reprovei e era já muito difícil entrar num curso (de desporto). (...) Agora é seguir eletrónica e depois inscrever-me na Marinha.”

Como temos vindo a entender, os projetos de vida são produzidos pela experiência de si no seio da sociedade e oferece ao indivíduo um determinado campo de possibilidades. No entanto, este processo não é preciso e é marcado pela provisoriedade. No caso do entrevistado 6, podemos identificar que o projeto inicial era ser jogador de futebol. No entanto, com os diversos acontecimentos de vida, esse projeto foi afastado dando lugar a um novo, segundo o indivíduo, mais exequível.

Já para os entrevistados 3 e 4, a decisão ainda não está completamente definida:

Entrevistado 3 – “Sinto que preciso de pesquisar mais, agora vou ter mais tempo antes dos exames porque lá está, tive a pensar nos testes e a tentar fazer os testes. Tenho pesquisado, mas acho que por mais que pesquise vou sempre continuar com dúvidas e sinceramente, pensar no meu futuro ainda é muito complicado para mim. Não sei se isso é para muita gente, mas por acaso, para mim é muito difícil. Eu tento me definir só que há sempre coisas que eu gosto e não gosto, e as vezes não sei priorizar as coisas. O que gosto mais e o que gosto menos e ao que vale a pena dar atenção. Enfim (...) Por exemplo, comunicação social, eu gosto (...) Só que por exemplo, eu tenho aquele lado artístico também e imagine o que é que eu estar a entrevistar alguém, algum ator ou algum cantor e pensar: “ah, eu gostava de estar no lugar dele” (risos) porque lá está, são áreas diferentes que também gosto e a comunicação social engloba um bocadinho de tudo e eu fico: “será que eu preferia mesmo a parte artística ou será que também me safo nesta parte da comunicação social”. Lá está, eu também gosto de escrever e então mais um ponto para a comunicação social e ... lá está, ainda está muito ... confuso aqui dentro.”

Entrevistado 4 – “(...) eu estou aqui perdida e não sei o que fazer e as vezes sinto-me pressionada em ir especificamente para economia, para uma faculdade de economia, enquanto eu gostaria de tirar psicologia. Mas muitos ficam a olhar para mim: vais para psicologia com economia? E eu fico assim: dá para entrar, não é impossível.”

Como temos vindo a referir, a construção de um projeto de vida acontece à medida que o indivíduo cria a sua identidade. No caso do entrevistado 6, pensamos que estará a atravessar uma crise de identidade e não consegue de momento “encaixar-se” no mundo que o rodeia. As dificuldades de projetar-se, muito tem a ver com as dificuldades de entender o próprio “eu”.

Ao longo das entrevistas foi ainda possível denotar e perceber se houve influências e quais foram as influências nestas escolhas.

Para o entrevistado 1, denotamos que as principais influências foram os *mídia*¹⁷ e a escola:

Entrevistado 1 – “(...) No 7º ano estava no ano 2013 / 2014, e foi quando começou a haver as guerras do médio Oriente e eu via as notícias e comecei a ficar assim um bocadinho atento ao que se estava a passar. Lembro-me que na escola nós fizemos um exercício que era para a disciplina de cidadania e consistia no seguinte: nós tínhamos que ponderar, se estivéssemos no lugar daquelas pessoas que estavam a fugir à guerra o que é que nós levaríamos connosco. E pronto desenrolou-se por aí (...); “(...) a minha escola fez um projeto com a UMAR, (...) em que iríamos debater, iríamos fazer atividades sobre o racismo, a homofobia, ... acho que isso fez-me crescer muito como pessoa, acho que se não fosse esse projeto também, eu nunca teria ganho este interesse pela política (...)”

Mais, a recente atividade extracurricular na organização de juventude partidária, permitiu fortalecer a decisão na sua futura vocação profissional.

Para o entrevistado 2, para além de ser uma escolha pensada para que se adequa a sua personalidade, a família também ajudou:

Entrevistado 2 - “(...) eu costumo dizer que tenho uma boa capacidade argumentativa e eu acho que isso também é um bocado importante para o curso de direito. Além disso, eu quero muito ajudar na justiça social (...); “A minha irmã sempre (...) ajudou um bocadinho, no sentido em que eu vou para a universidade ponto. Eu sempre soube que ia para a universidade porque, além da minha irmã ter ido, sei que é isso que me vai dar um bom futuro, em princípio.”

Por outro lado, a escola também teve o seu papel, não no sentido de influenciar, mas no sentido de opinar:

Entrevistado 2 – “Depois, os professores de certa forma ajudaram, no sentido em ver a minha personalidade e ver alguma profissão ou algum curso que se encaixe mais ou menos. Os serviços de orientação, de psicologia, (...) também tiveram um papel nisso.

¹⁷ suporte de difusão da informação; conjunto dos meios de comunicação social de massas.

Nós também temos sessões de acompanhamento, em que são esclarecidas várias questões, e também ajudaram. Mas o direito surgiu mesmo por mim, não foi ninguém que me disse: isto era bom para ti. E depois, aí sim, pedi opinião porque as opiniões dos outros também são importantes.”

Relativamente ao participante 3, como acima referimos, o projeto de vida que concerne à escolha de um curso/futura profissão, ainda não está propriamente definido. O entrevistado enfatiza um gosto especial pelo mundo artístico, no entanto, refere que não se sente completamente definido a níveis identitários e que tem imensas dúvidas sobre o que realmente quer para o futuro. Por outro lado, temos o papel dos pais, que estão sempre presentes nas decisões a serem tomadas pelo indivíduo e, apesar de negar, pensamos que os pais têm um especial papel nesta escolha:

Entrevistado 3 – “É assim, eu desde pequena que meio que fui ... ensinada a pensar que aquilo é só um hobbie (relativamente as atividades extracurriculares) Lá está, é algo que me faz muito feliz e parece que agora que tenho mesmo que decidir aquilo que quero fazer, eu ainda sinto estas áreas como um sonho reprimido, só que não tenho coragem de o pôr cá para fora. Só que realmente é uma área que me deixa muito feliz e que eu não sei até que ponto é que gostaria mesmo de levar isto para frente, mas não sei ... estou um bocado dividida entre essas áreas e outras, por exemplo, comunicação social e relações internacionais, tipo nada a ver, mas ao mesmo tempo tem um bocadinho de tudo o que eu gosto (risos). Sinto a área da música e das artes e do espetáculo uma área um bocado reprimida e para mim, por exemplo, se eu fosse rica, se eu tivesse já todas as condições de vida, eu seguiria essa área porque acho que é algo que me faz mesmo feliz ..., mas pronto, não sei bem, não sei bem até que ponto ... Por exemplo, eu não sinto a pressão dos meus pais ... se eu me quisesse mesmo afirmar, eu acho que os meus pais também acabavam por aceitar. (...) As vezes passa-me isso pela cabeça, outras vezes: ó pá, é melhor jogar pelo seguro e se calhar até tem outras áreas que gosto mais ... é complicado. Eu acho que os meus pais claro que fazem pressão para ir para um curso mais ... digamos, aceitável ... não é aceitável, mais seguro ... que tenha mais empregabilidade, mas eu acho que se fosse mesmo algo que eu fosse contra eles e dizer: não, é isto! Eles iam acabar por aceitar. Eu acho que o meu maior problema sou eu mesma, não tanto os meus pais.”

Para o entrevistado 4, como acima averiguamos, a escolha do curso partiu principalmente pelo facto de estar com os amigos. Por outro lado, a escolha de um futuro curso no ensino superior/futura profissão, é mais enveredada para Psicologia. No caso do presente participante, após a entrevista e análise da mesma, poderemos sugerir que esta escolha muito tem a ver com o percurso de vida do mesmo. Mais, no pós-entrevista em que o participante

ficou a debater sobre algumas questões e pediu opinião sobre como era estar no ensino superior, percebemos que, aquando confrontado pelo investigador sobre um possível percurso de vida, principalmente familiar, difícil, demonstrou-se extremamente emocionado confirmando o sucedido, mas não querendo desenvolver o assunto, o qual foi respeitado.

Para o entrevistado 5, a escolha simplesmente surgiu pelo facto de gostar da área da saúde, de ajudar os outros, de ajudar os próximos. Salientou ainda:

Entrevistado 5 – “É nas mãos dos médicos que vimos a vida e é nas mãos dos médicos que morremos. E isso mostra o poder da profissão”

No que diz respeito ao entrevistado 6, podemos analisar o difícil percurso escolar que, por um lado, suprimiu a oportunidade de ingressar num curso profissional de desporto, primeiramente porque o indivíduo não teve notas suficientemente boas para ingressar no curso e também, pelo facto do curso não ter aberto no ano em que o participante concluiu o 9º ano. Por outro lado, o facto de querer ingressar na Marinha, apesar do participante não saber como surgiu esse gosto, refere o papel dos *mídia*:

Entrevistado 6 – “Não sei. Não sei (risos). Foi uma coisa que me agradou tipo eu vou para lá, e foi isso. (...) Ganhei interesse. Não sei porquê, mas ganhei interesse. Fui vendo séries e filmes sobre tal e é isso que eu quero fazer.”

Relativamente a importância do apoio dado pela família, ao longo das entrevistas foi possível perceber que os familiares têm um papel especial no aconselhamento e também no apoio emocional e muitos salientam a importância da liberdade de escolha. A família é vista como um porto seguro para o apoio estrutural que requerem para explorar o mundo.

Entrevistado 1 – “No caso, a minha família como não ..., se calhar não têm muito conhecimento porque os meus pais nunca estiveram na faculdade, não sabem, não percebem muito do tema, só dizem: tens que fazer aquilo que é, que achas que te faz feliz, e é isso. O que para mim é bom porque isso dá uma liberdade de escolha enorme.”

Entrevistado 3 – “Os meus pais lá está conhecem-me, sabem como eu sou preocupada com a escola, e eles também são, e acabaram por estar sempre lá. Por exemplo, eu ao jantar começava a falar acerca do que gostava nos cursos e eles: pois, realmente eu acho que tens que ir para isto ou para aquilo e não sei quê (...)”

Entrevistado 4 – “A minha mãe diz: não queres ir para a faculdade, não vás, faz o que tu quiseses desde que tu um dia mais tarde consigas sustentar-te e ter uma vida boa, isso é o que importa, e que sejas feliz. Porque a minha mãe por ela, eu nem vou para a faculdade, a minha mãe diz: se tu não quiseses não vais, vais trabalhar, constróis a tua vida, mas se quiseses vais, tiras o curso que queres, se um dia mais tarde não der em nada

sabes que poderás ... porque vais ter uma licenciatura ...normalmente vais ter um trabalho já garantido porque agora muitos trabalhos pedem um curso superior e então Mas sempre me deu suporte e sempre me deixou escolher o que eu quisesse. Não foi, tem que ir para aquilo, aquilo e aquilo.”

Entrevistado 5 – “Eu acho que, pelo menos no meu caso, eles sempre me apoiaram. Eu as tomava, não as tomavam eles por mim (decisões), perguntavam-me sempre se eu queria ir para aquilo e pronto, davam sempre apoio. Deixavam-me sempre escolher e eu percebo que deve haver gente que não, que os pais é que devem escolher por eles ou insistir sempre para eles irem por esse caminho (...).”

Entrevistado 6 – “A minha família apoiou-me muito nesta decisão de “desistir de estudar”. Tiraram-me do centro de estudos, nunca mais me puseram de castigo por causa da escola, só se for algo disciplinar, isso convém eles me porem de castigo (risos). Mas agora notas, eles não põem. E, sabem que estou num curso profissional que não gosto e ... não apoiem, mas também não me obrigam. É relativo.”

(sobre se a família deveria ter tido outro papel) “Não, faz de mais até (risos).”

Paralelamente ao apoio familiar, salienta-se também o apoio dado pelos colegas, onde os entrevistados proferiram especialmente que são uma fonte de apoio e alguns enfatizaram a importância de ajuda mútua.

Entrevistado 1 - (sobre a mudança de escola/de curso) “(...) os meus colegas muito pelo contrário, eles diziam: “ó, fica aqui connosco, não vais agora estar a atrasar um ano da tua vida”, mas eu não, eu senti que queria aquilo, e então foi o que eu fiz. Houve ..., hum, eu confesso que estive um bocadinho assim ... nessa semana muito triste ..., mas depois, eu quando tomei a decisão, eu senti-me uma pessoa mais realizada”; “eu tenho amigos que influenciam no sentido em que têm familiares que estão, no meu caso, no curso que pretendo ir. E dizem: se precisares de ajuda tenho a minha irmã, tenho meu primo, e depois começamos a manter uma conversa e eu pergunto, tenho várias dúvidas: como é que são os professores, como é que são as disciplinas ... e sim, os colegas influenciam nesse sentido.”

Entrevistado 2 – “(...) Os colegas com quem eu me dou, sim, apoiam. E independentemente das escolhas que eu fizesse, eu sabia que eles me iam apoiar, até porque quando eu estive com aquelas dúvidas, eu também falei com eles e efetivamente eles disseram-me: tu vais para o que queres, eu acho que isto é o melhor para ti mas tu é que sabes e apoiamos-te na tua decisão.”

Entrevistado 3 – “(...) Os meus amigos mais próximos tentaram me ajudar e depois viam-me mesmo triste e ficavam: estás triste por causa disso? Eles não percebiam muito bem e eu não percebia muito bem a minha preocupação porque eles não se preocupavam tanto como eu sinceramente. (...)”

Entrevistado 5 – “Se for mesmo o meu amigo (...) Acho que me vai sempre apoiar para o que eu quero. Por exemplo, o nosso amigo [REDACTED], ele veio para Ciências e Tecnologias comigo, mas depois sentiu que não estava bem e agora mudou para um profissional. E eu de sempre lhe disse que se é isso que queres, pronto vai. Se te sentires melhor.”

Entrevistado 6 – “Sempre pela positiva. Eles apoiam-me sempre. Apoiam-me na questão do futebol e ... por exemplo, uns é futebol, outros também querem ir para a Marinha. É ter um bocado os dois mundos no meu grupo de amigos.”

3.2. A escola

Até agora, temos vindo a analisar o percurso de vida dos 6 entrevistados bem como os respetivos projetos de vida. Vimos ainda a importância da família e dos colegas. Agora, cabe-nos analisar qual o papel da escola.

Ao longo da presente dissertação, temos vindo a perceber que a escola é um elemento fulcral na vida dos indivíduos e assume um papel capital na vida das crianças e jovens, uma vez que é o local onde passam a maior parte do tempo enquanto adolescentes. Cabe também à escola capacitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada no indivíduo, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a conservar. A escola deve desenvolver uma cultura científica que proporcione ao indivíduo compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades do mundo. Para o desenvolvimento saudável da vida do indivíduo, ter um projeto de vida é extremamente importante e por isso é importante auxiliar os jovens a refletirem sobre o seu futuro na sociedade e a construírem os seus projetos de vida.

Entrevistado 2 – “(...) a nível académico obviamente a escola é muito importante, precisamente por nos dar ferramentas e opções para sabermos ou tentarmos perceber o que queremos para o nosso futuro. (...)”

Entrevistado 6 – “Ah, aspetos positivos ... Na [REDACTED] nenhum. É uma escola muito pequena, muito reservada. As regras é 8 ou 80. Ou não tens regras, ou tens regras a mais. Não tem aquele balanço entre as regras. A (outra escola) [REDACTED], só coisas positivas. Tem os seus defeitos, como as aulas, mas ajuda-te a crescer como pessoa, tem regras superequilibradas, não muito rígidas, estão muito alargadas e é uma escola superorganizada. É grande, tem 3 pavilhões. E tem muita mais coisa que se possa fazer lá. A [REDACTED] não tem o salão de cabeleiros que tem na [REDACTED]. Não tem a sala de restauração e bar. E isso querendo ou não ajuda.”; “Não sei. Não gosto de estar lá (na escola). Não acho uma coisa necessária, em global. Por exemplo, os (cursos) profissionais acho necessário, mas o ensino básico e mesmo o ensino regular não acho que seja muito útil.”;

“Não, não gosto de estudar. Se fosse para desporto logo no início era uma coisa que me esforçava. Mas depois de ter reprovado, não faz muito sentido.”

Para melhor planeamento do presente subcapítulo, organizamos o conteúdo por diversos subtemas.

A escola ajuda a construir a nossa identidade e ajuda a formar cidadãos

O dos principais objetivos do sistema educativo passa por contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e tal foi enfatizado em algumas das entrevistas:

Entrevistado 1 – “(...) A escola, em primeiro lugar, permite-nos conhecemo-nos a nós mesmos porque nós ao longo da nossa vida, nós a cada ano que vai passando, nós notamos sempre uma evolução em nós, desde o nosso conhecimento, desde o nosso pensamento, a maturidade, e acabamos por formar uma identidade. Nós na escola aprendemos a gostar disto, a gostar menos disto, saber o que se calhar gostaríamos de fazer no futuro. (...) é muito importante conhecemo-nos a nós mesmos, para um dia estarmos seguros daquilo que queremos fazer. Porque quem não se conhece a si mesmo vai andar à volta no mundo, não vai ter projetos de vida, não vai ter autoestima. (...)”

Entrevistado 2 – “(...) Eu acho que a escola ajuda imenso na construção da personalidade, ou seja, nós na escola deparamo-nos com pessoas diferentes, com personalidades diferentes, e aprendemos a moldar-nos à personalidade dos outros e começamos a conhecer-nos. Ou seja, começamos a perceber quais é que são os traços de personalidade (...)”

Entrevistado 1 – “(...) a escola permite formar cidadãos. Não totalmente como eu gostaria ou idealizava que fosse, mas vem por aí. Diria mesmo que muito daquilo que eu sou hoje, como cidadão, advém muito da escola porque é escola que incentiva a votar, por exemplo, é a escola que incentiva a respeitarmos os outros, a respeitar a diferença, a respeitar as várias línguas, as várias culturas, e é na escola onde nós passamos a maior parte do nosso tempo, e a escola forma cidadãos, e isso é o mais importante para mim é (...) o aspeto mais positivo é esse, não é passar conceitos, isso claro que é muito importante mas formar cidadãos (...) porque se nós não formos bons cidadãos também não vamos ser bons profissionais. (...)”; “(...) aceitar as diferenças, aceitar às várias culturas, a escola foca muito nisso, principalmente na disciplina de cidadania. Foca muito nesses aspetos, desde o racismo, desde a xenofobia, a homofobia, ...”

Foi ainda referenciado que a escola é um meio para que seja possível melhorar as condições de vida do indivíduo:

Entrevistado 3 – “(...) acho que a escola é um meio incrível para nós podermos melhorar as nossas condições de vida, não é só com um bom ... quer dizer não é só com um bom curso, mas um bom curso ajuda imenso a podermos construir uma vida melhor do que os nossos pais têm e ... lá está, progredir na vida. (...)”

A escola e a comunicação com os estudantes

Ao longo das entrevistas, alguns participantes denunciaram a falta de comunicação por parte da escola. Por exemplo, os estudantes gostariam de ser melhor informados acerca dos cursos, bem como o funcionamento dos mesmos. Mais, sentem que conhecem pouco das burocracias da escola.

Entrevistado 3 – “Ó pá, eu não quero estar a culpar a escola, mas no 10º ano talvez dizer que tinha até ao fim do 1º período para mudar. Isso iria me acalmar um bocado. Ou seja, talvez não me pôr tanta pressão nesse sentido (...)”

Entrevistado 4 – “(...) E mesmo as saídas de cada curso, por exemplo economia se pode dar mais do que gestão, contabilidade, economia. Se há mais saídas, eles só dizem esses três. Poderiam dizer mais do que isso, serem mais específicos.”

Foi ainda enfatizado, que gostariam de ter mais voz dentro da escola, ter o poder de propor novas ideias e contribuir para o desenvolvimento da escola:

Entrevistado 5 – “(...) Não nos integram ... na parte interna da escola. Podiam perguntar aos alunos certas coisas que gostaríamos de ter ou que quiséssemos implementar, mas não fazem isso. Pelo menos eu acho que não. Só fazem aquilo tipo, por exemplo, eu acho que eles têm um rendimento de 1400 euros e perguntam o que é que queremos que eles façam com esse dinheiro.”

A escola e os serviços de orientação vocacional

Como temos analisado até então, existem nas escolas programas de orientação vocacional com vista a capacitar os alunos para a construção e gestão equilibrada dos seus projetos de vida. Ora segundo o a Direção Geral da Educação, esses programas englobam diversas atividades que permitem aos jovens “identificar as suas capacidades, competências e interesses, a tomarem decisões em matéria de educação, formação e emprego e a gerirem o seu percurso individual no ensino, no trabalho e noutras situações em que estas capacidades e competências podem ser adquiridas ou utilizadas” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 22).

Ao longo das entrevistas, os serviços foram evocados e no caso do entrevistado 2, podemos ver um longo acompanhamento dos mesmos, no pré e pós-secundário:

Entrevistado 2 – “(...) Os serviços de orientação, de psicologia, não sei como é que se chama, os psicólogos da minha escola também tiveram um papel nisso. Nós também temos sessões de acompanhamento, em que são esclarecidas várias questões, e também ajudaram. (...); “Eu tive no 9º ano para escolher o curso secundário e agora, no 12º ano, são mais sessões de esclarecimento, como funciona o ingresso nos cursos. Depois a parte dos pré-requisitos que certos cursos em certas universidades pedem, que eu não fazia ideia de que isto havia, ou seja, foi mais neste sentido. (...)

Já no caso do entrevistado 6, o mesmo refere que foi bem orientado:

Entrevistado 6 – “A psicóloga da escola, como sabia que eu não gostava de estudar muito, preferiu me pôr num CEF porque não temos tanto esforço de estudar em casa e assim. É só estar um bocadinho atento a escola e passas, como eu.”; “Acho que escolheram o sítio certo para mim. Por mais triste que seja dizê-lo, mas escolheram o sítio certo para mim. (...)”

No entanto, e devido ao estado pandémico que vivemos, dois dos entrevistados não tiveram o apoio necessário:

Entrevistado 4 – “Não tive porque entramos em quarentena. Não nos deram nenhuma informação nem nada. Tanto que nós éramos para ter e tínhamos falado com essa psicóloga, mas nunca chegaram a falar connosco. ... Aliás, acho que chegamos a preencher um questionário online para saber que curso se adaptava melhor, através das respostas as perguntas que nos davam, mas não passou a mais que isso.”

Entrevistado 5 – “(...) que me lembre não tive, foi quando entramos em quarentena”

Apesar de não terem tido o devido acesso ao serviço, ambos enfatizaram que seria um apoio necessário principalmente para perceber como iria decorrer o ensino secundário e também um apoio necessário para todos os estudantes que não pretendem seguir para o ensino superior.

Entrevistado 4 – “Para sabermos o que iríamos enfrentar, se calhar.”; “Mais as disciplinas. Economia não é só dinheiro e ... é muito mais do que isso. É muito mais fundo.”; “Esperam sempre que nós vamos tirar um curso superior e que não fiquemos por ali. E as vezes, muitos ficam por ali e não sabem o que fazer. (...)”

Entrevistado 5 – “(...) para saber o que iria enfrentar no secundário.”; “(...) Perceber a quantidade de trabalho que iríamos ter. Exige mais do que no ensino básico. Muito mais mesmo (risos)”

Por outro lado, os serviços enfatizados como necessários, mas que apesar de ajudarem, também confundem as decisões:

Entrevistado 1 – “(...) no 9º ano, o serviço psicologia da escola ofereceu um processo de orientação, em que nos ajudaria a conhecer o mundo do trabalho, as áreas, e depois faziam uns testes para ver qual era a área em que nos sentiríamos melhor. O meu resultado foi essencialmente para qualquer área, embora eu não gosto muito de artes visuais. (...) E, portanto, o resultado foi qualquer uma das áreas. Pois é e qualquer uma das áreas é um sinal para eu ir para ciências tecnologias e foi isso que aconteceu.”; “Fiquei (confuso) e até que eu comecei a perguntar aos meus colegas: ui, deu-me em todas as áreas e agora que eu vou fazer? Eu por um lado gosto muito de história, gosto muito de história mesmo e geografia, por outro também estou a gostar muito de físico-química, de matemática, já não sei o que é que eu vou fazer. Depois fui novamente a psicóloga e ela disse: e tu já experimentaste ver um curso profissional? e eu fiquei assim um bocadinho, um curso profissional? mas isso não estava nos meus planos porque eu quero prosseguir estudos. E ela: então debes analisar bem e ver o que cada uma das áreas oferece, quais são as saídas de cada uma das áreas e por aí decidir. E depois foi novamente o aspeto, ciências e tecnologias dá para tudo, vamos para essa.”; “É assim, não houve muito aquele aprofundamento do que cada uma das áreas, ou, o que cada disciplina iria focar, quais eram as matérias, o programa de cada disciplina. E depois também não houve um esclarecimento sobre o percurso, ou seja, se nós quiséssemos, por exemplo, ser advogados como é que teríamos de fazer. Ok íamos para Línguas e Humanidades e depois ingressaríamos em direito e depois a partir daí o que é que teríamos que fazer? Não houve esse esclarecimento. Foi algo muito geral, não muito restrito.”

Foram ainda elaboradas algumas sugestões de melhoria para o serviço, nomeadamente a necessidade de expandir o serviço de psicologia, não apenas dirigido para a orientação vocacional, e também: a prática de horários mais acessíveis:

Entrevistado 1 – “A nível da psicologia, o que a escola tem, é um serviço de psicologia para orientação e o profissional que lá está não tem formação para psicologia, por exemplo, da saúde (...) porque é na escola que a maioria dos problemas dos jovens se refletem, desde problemas familiares, problemas económicos, e acho que também deveriam implementar psicólogos formados na área da saúde, de maneira a responder aos problemas dos jovens. (...)”; “(...) Não há assim um gabinete aberto onde os alunos possam ir, portanto seria melhor ter mais profissionais para conseguirem responder as necessidades dos alunos. (...)”

Entrevistado 3 – “(...) era ideal, apesar de não saber se isso é possível, ter uma psicóloga que nos acompanhasse de forma gratuita. Isso era muito bom, não é? Até para qualquer problema da nossa vida ... lá está, na altura da adolescência acontecem muitas coisas, no secundário principalmente, então termos a ajuda de uma psicóloga e se a escola conseguisse dar esse apoio era muito bom, ter uma psicóloga com quem nós pudéssemos

falar. Teria ajudado muitos amigos meus que nesta altura estão em situações complicadas e assim, e uma psicóloga acabaria por ajudar. (...)”

Entrevistado 4 – “E acho que também a falta de ajuda psicológica aos alunos. Eu sei que há psicólogos nas escolas, mas não (...) muita gente tem vergonha de ir ...”; “(...) e alguns deles não são assim tão simpáticos e acho que poderiam ir mais as turmas e incentivar os estudantes a irem lá. Porque a escola, querendo ou não, acaba com a sanidade mental das pessoas Deita-nos um bocado abaixo (...)”

A escola e os professores

Um dos primeiros aspetos mencionados foi a importância da compreensão e do respeito entre o aluno e o professor e que a falta destas características dificulta o relacionamento e consequentemente a motivação escolar:

Entrevistado 1 – “(...) Acho que isso faz muita falta para nós tornar-nos melhores alunos, compreendemos o professor, o professor compreender a nós, acho que isso também é essencial para o professor conseguir passar a sua mensagem porque senão é como falar para o boneco. (...)”

Entrevistado 4 – “(...) E alguns professores deveriam ter mais maneiras de falar com os alunos. Porque nós ... eu sei que nós adolescentes estamos numa fase em que não falamos muito bem para as pessoas, mas acho que eles poderiam ... sendo que alguns deles têm alguma idade, já passaram por muitas coisas, acho que poderiam ter um bocadinho mais de paciência e entender o nosso lado. E não serem tão agressivos de: e não sabes o que vais escolher? Estás aqui e ainda não sabes? E eu fico assim a olhar para eles e eles: então não vais tirar nada, está aqui e não vais tirar nada? Para isso mais valia teres ido para um profissional. E eu fico assim: não estou a entender”

Paralelamente, a maioria dos entrevistados enfatizou o facto dos professores apoiarem os seus discentes e aconselharem, sendo uma ajuda muito valorizada pelos mesmos:

Entrevistado 1 – “(...) eu às vezes eu pergunto assim: ó professor o quê que você acha se for no Porto, e eles dizem: sim a Universidade do Porto é muito boa, mas também a do Minho também é, e agora tens que ver uma coisa que é o transporte, é alojamento, dizem isso, mas os professores quando é cursos assim ... tenho uma professora de história que ela tem uma ... tem uma familiar que tirou relações internacionais e há pessoas na turma que querem ir para relações internacionais, e os professores dizem: ok tenho uma sobrinha que tirou, ela está muito bem naquela faculdade, e portanto há, há esse aconselhamento.”

Entrevistado 2 – “(...) Depois, os professores de certa forma ajudaram, no sentido em ver a minha personalidade e ver alguma profissão ou algum curso que se encaixe mais ou menos. (...)”; “Eles sempre alertaram para as questões das médias. Desde

o 10º ano que nós ouvimos que estamos a trabalhar para uma média para conseguir entrar na universidade que querem, no curso que querem. Também na questão de procurar, eu lembro-me de passar aulas de 90 minutos com várias pessoas nos telemóveis a procurar as provas de ingresso para o curso, as médias, ou seja, a fazer esse estudo intensivo, efetivamente foram feitas durante a aula e não fora. Por isso, foi muito nesse sentido. Dar-nos liberdade para podermos procurar...”

Entrevistado 4 – “Os professores, se calhar. Diziam: tu ficas melhor nesta área, tu para Ciências e Tecnologia, tu para um profissional. Mas nunca foi de aconselhar e falar pessoalmente um a um, o que é que vocês querem e se achavam o que era o melhor para nós, o que não era. Nada disso.”

Entrevistado 5 – “Só se for os professores. Aconselhavam, mas não passou disso”

Entrevistado 6 – “Em curso profissional eles incentivam sempre porque não é uma coisa que chegas ao final do ano e te dão uma nota. Não, são módulos e eles têm que estar sempre em cima, sempre a incentivar.”

Por outro lado, um dos entrevistados sente que não existe um apoio devido por parte dos professores:

Entrevistado 3 - “(...) Não sinto que eles tentam orientar. Por exemplo: tu és bom nisto, devias de ir para aquela área, ou assim. Por acaso não sinto. Não sei se é por causa dos meus professores em concreto, também nunca lhes perguntei: Professor acha que tenho jeito para esta área ... acredito que eles até me poderiam dizer que sim ou que não. Mas lá está, não há nenhuma iniciativa por parte da escola de tentar orientar os alunos, acho que é só (...) com os professores não há tanto essa coisa de orientar os alunos, é só ensinar a matéria deles e pronto. Acho que também ... por acaso também estou curiosa, por exemplo de saber os percursos de vida dos meus professores, o que é que os levou a escolher aquela área, só que eles nunca falaram sobre isso. Acho que até é importante, já que estamos perto de um profissional, não é? Eles, por acaso, nunca fizeram.”; “(...) Eu acho que eles encaram a função deles como ensino e não como orientação. (...)”

Por último, no que concerne os professores, é também importante salientar que é ressentido pelos alunos a pressão de concluir o programa atempadamente e que também foi enfatizado que a forma de dar as aulas ressentem-se na atenção prestada pelo aluno e que era adequado inovar:

Entrevistado 1 – “(...) os professores encontram-se muito pressionados em tentar cumprir o programa (...)”

Entrevistado 5 – “Poderiam tentar mudar a forma como dão as aulas. Imagine, é sempre igual. Ou projetam alguma coisa e dão a aula pelo projetor ou põe um vídeo. Podia ser algo diferente, lá sei, tipo fazer uma aula ao ar livre ou assim. Porque acho que como seria mais interessante, nós captamos mais a informação que nos dão. Para ser diferente ...para termos mais interesse.”

Entrevistado 4 – “Por exemplo, eu costumo ir, perto da escola acabar, a minha turma costuma ir para o rio. (...) ... porque o meu diretor de turma é o responsável do local e então nós conseguimos ir. Mas podiam fazer com outras turmas e não simplesmente criar só um grupo para o paddle. Os professores de educação física poderiam implementar isso e não simplesmente ficar na escola. Sair um bocado com os alunos, sei que é perigoso porque pronto, temos que andar pelas estradas e muitos não são competentes (risos), mas eu acho que poderiam fazer isso.”

A escola e os funcionários

Um dos aspetos mais curiosos que obtivemos durante as entrevistas foi o facto de um dos participantes mencionar a importância do funcionário em contexto escolar:

Entrevistado 2 – “(...) Principalmente em seguir as normas porque eles estão sempre a tentar que nós sigamos as regras de conduta da escola, obviamente, e quando não o fazemos eles estão lá para nos alertar, por isso, acho que sim. Têm um papel fundamental principalmente nesse sentido.”

A escola e o plano curricular

Relativamente ao currículo escolar, várias foram as queixas dos alunos nomeadamente um currículo desajustado, temas repetidos, disciplinas que não se encaixam e a falta de disciplinas direccionadas para a vida e para a edificação de projetos de vida:

Entrevistado 1 – (sobre a disciplina de cidadania) “Só que depois, a escola toca na educação sexual que também é importante, mas o problema é que é desde o quinto até ao nosso fim, até ao 12º ano, estamos sempre a repetir os mesmos ... os mesmos temas. E acho que não deveria ser assim, eu acho que deveria em cada ano haver um plano específico com temas diferentes e, portanto, acho que se deva ir muito por aí e não falar sempre do mesmo tema, abordar mais temas, sempre.”; “(...) há certas disciplinas que se calhar focam matérias que não nos vão servir para nada no futuro, por exemplo em biologia e/ou em ciências, falam do sistema digestivo da minhoca, e ok para o que é que nós vamos precisar disso no futuro? Não vamos precisar disso para nada, rigorosamente nada. É um bocado perder tempo. ... acho que ... ao longo dos anos, vai-se repetindo muitas das matérias, principalmente quando é do básico para o secundário há uma repetição de matérias, acho que deve haver aí também um planeamento, uma seleção, tentar diminuir os programas (...) uma maior gestão daquilo que são os programas,

selecionar aquilo que é realmente importante e não só debitar ali matéria que não vai servir para nada.”; “(...) claro que eu gostaria que fizesse mais (a escola), no sentido ... os jovens estão muito conformados com a política que têm, conformados com o país que tem, e isso advém muito de não haver uma maior abertura política e um maior esclarecimento. Muitos jovens não conhecem como é que se procede para a Assembleia da República, como é que se procede para a presidência da República, como é que se faz a gestão de uma Câmara Municipal, quais são as ideologias de cada partido político, às vezes nós vamos voltar e não sabemos em quem vamos votar, e isso pode acabar por trazer muitos problemas e, portanto, a escola tem que também ir por aí. (...)”

Entrevistado 4 – “(...) Acho que preparam melhor os profissionais (ensino profissional) para isso do que os cursos regulares. Imaginemos, um profissional de serviço de mesa eles estão preparados para um dia mais tarde saber começar um emprego nessa área. Nós não.”; “Nós já ficamos assim um bocado à toa. E eles têm sempre no final do ano um estágio e nós só estudamos, estudamos, estudamos.” “Poderiam acrescentar uma disciplina que fala de política e assim, de como fazer o IRS, de como pagar certas contas. Nós tínhamos cidadania até ao 6º ano, mas tiraram-nos, do tipo: a partir de aqui já és uma pessoa, já não precisas de mais. E não é bem assim ... (...) Não estamos envolvidos psicologicamente, ainda éramos muito imaturos. Agora que somos mais maduros, acho que nos poderiam ensinar isso, por exemplo, há pouco tempo houve os votos e eu não sabia ... eu ficava a olhar para aquilo, eu não posso votar, mas eu ficava a olhar para aquilo: tipo quem é quem, o que cada partido defende, não entendia nada.”

Entrevistado 5 – “(...) não nos preparam tão bem para quando sairmos da escola. Por exemplo se sairmos no 12º e não fosses para a faculdade, eu acho que não nos preparam tão bem para depois dessa saída. Nós estamos só a dar matéria, fazemos testes e não nos preparam para, pronto, para a vida, para ir trabalhar, preencher um IRS, para as contas ...”

Entrevistado 6 – “(Não acho útil em termos) Das disciplinas. Mesmo no profissional há algumas que não servem para nada. Mas há outras que sim. No profissional é mais específico.” “(...) eles fazem tudo menos o essencial (risos). Por exemplo, saís da escola, no 12º ano e mesmo que andas em economia, não sabes como pagar uma casa. É por isso que eu não gosto de estudar. É super desnecessário. Poderiam falar de coisas que te ajudam mesmo. Por exemplo, eu agora estou a dar Inês de Castro. Eu para o futebol não preciso e para a Marinha não devo precisar (risos). Até deve ser bom nos momentos em que estamos parados contar uma história, mas não vou ler Inês de Castro. Não é uma coisa que eu goste.”

A escola e as condições materiais e físicas

Outro dos temas abordados pelos estudantes foram as condições físicas e materiais proporcionadas pela escola, aspetos que deveriam ser melhorados:

Entrevistado 2 – “(...) a minha escola é antiga, nós estamos a precisar de umas valentes obras na escola. Então acho que os pontos negativos passam só por (...) os computadores são lentos, os professores querem projetar alguma coisa e não conseguem, nós queremos fazer um trabalho mais elaborado em que para usar um site na internet, não há internet, nós temos que partilhar dados móveis para o computador, e mesmo assim as vezes não dá. Por isso, acho que os pontos negativos passam mais por aí, por questões materiais.”

Entrevistado 4 – “(...) acho que a comida não é muito boa na escola, acho que eles poderiam também ... é seco o pão as vezes, nas máquinas só nos vendem bolachas e acho que podiam ... e o que é saudável as vezes não é tão acessível. Eu comprei umas castanhas, pequenininhas, e acho que foi quase 1 euro. Não é tão acessível, mas pronto.”

A escola e as desigualdades sociais

Foram vários os entrevistados que salientaram o impacto das desigualdades sociais no seio da escola. A nível pessoal, o Entrevistado 2 salientou:

Entrevistado 2 – (Sobre se sentiu que as dificuldades económicas levaram a falta de oportunidades) “Oportunidades não, acesso a algo que necessitasse, não propriamente, mas que talvez tivesse necessitado ... ou seja, eu lembro-me de, no meu 6º ano, estar com alguns problemas em matemática. Reconheço que se calhar se tivesse tido uma explicadora fora da escola que possivelmente me tivesse ajudado, mas eu lembro-me que consegui fazê-lo sozinha, por isso...”; “Agora em termos de oportunidades, lá está, de conseguir ter acesso a outros recursos, isso sim. Porque lá está, se conseguem pagar um explicador, têm outros recursos e fazem fichas e têm possíveis testes e assim, e quem não tem uma explicadora também não consegue ter acesso (...).”

Por outro lado, e ainda acerca das dificuldades económicas, o Entrevistado 3 salientou que nem todos conseguem ter acesso a diferentes serviços que ajudam na edificação do “eu” e na construção de projetos de vida:

Entrevistado 3 – “(...) Por exemplo, existe aquelas semanas, eu estou tentada a fazer isso antes de ir para a universidade, de estarmos uma semana a lidar com uma área que nós gostamos. Se isso fosse grátis, acho que até tinha muita adesão e ia ser muito benéfico para os alunos porque como eu existem muitas outras pessoas que, por exemplo, eu até teria possibilidade de pagar uma semana dessas numa área que acho que me identifico, mas muita gente não. (...)”

O mesmo identificou ainda a importância da valorização da escola por parte dos pais para a valorização do percurso escolar dos filhos:

Entrevistado 3 – “(...) porque há pais, na minha opinião, não sei, mas acho que isso pode influenciar, quando os pais não têm tanta educação a nível escolar, não é, acabam por não valorizar tanto a escolarização dos filhos (...)”

Nesta mesma linha de pensamento, foi ainda enfatizado a falta de profissionais para o combate das desigualdades presentes em contexto escolar:

Entrevistado 1 – “(...) os assistentes sociais também porque lá está, há muitos jovens que estão com problemas familiares e económicos que necessitam de algum acompanhamento nesse sentido. Já sei que há algumas escolas que têm assistentes sociais, mas não todas e, portanto, seria realmente vantajoso ir avante com essa ideia. (...)”; “(...) A escola, já ouvi umas notícias nestes dias que a escola por vezes também acentua algumas desigualdades porque é assim, existem alunos com posses económicas depois esses alunos conseguem ter acesso a um vasto leque de apoios e ajudas, desde explicações, desde livros, por aí fora, aqueles jovens que as vezes são carenciados, vão ter muitas mais dificuldades em acompanhar a matéria, em estar atentos, porque a verdade tem que ser dita, os professores são pessoas que estão formadas e o tipo de linguagem e o tipo de performance que têm está ligado a aqueles que se calhar já estão com as capacidades mais desenvolvidas, porque por exemplo, se tivermos um jovem numa escola em que ele tenha vindo de uma família assim ... subdesenvolvida ... uma família ... ou um imigrante por exemplo, ou de uma etnia, ele não vai estar preparado para captar o que o professor está a dizer, nem vai ter capacidade para compreender o que está ali a ser dito. Eu falo disto porque foi um tema que abordamos na disciplina de Sociologia este ano ... é claro que isto é muito geral ... muito geral ..., mas existem sempre casos assim e, portanto, acho que a escola deve procurar atenuar essas diferenças ... a escola tenta, tem intenção de o fazer, mas é preciso se calhar um trabalho muito mais eficiente e rigoroso nesse sentido. E aí entram os psicólogos e os assistentes sociais.”

Podemos ainda salientar, no comentário realizado pelo entrevistado, a violência simbólica que pode ser exercida na escola através da desvalorização e discriminação da diversidade em vários aspetos, onde os desfavorecidos são os estudantes que não tiveram concomitantemente com as suas famílias contacto com um capital cultural e que, neste sentido, não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza desencadeando uma série de dificuldades nomeadamente de integração na comunidade escolar.

Novos serviços possíveis

Por último, alguns dos entrevistados idealizaram possíveis serviços essenciais para o indivíduo e a construção do projeto de vida:

Entrevistado 3 – “(...) Por exemplo, existe aquelas semanas ... de estarmos uma semana a lidar com uma área que nós gostamos. Se isso fosse grátis, acho que até tinha muita adesão e ia ser muito benéfico para os alunos Então eu acho que se a escola desse essa oportunidade: ok, uma semana vais para ali e vais conhecer aquela área ... para mim isso seria incrível, não é? Apesar de uma semana não chegar, mas já é uma ajuda muito boa. (...)”

Entrevistado 4 – (acerca se faz falta um estágio) “Se calhar. algo ligado com a área em que estamos”

Entrevistado 5 – “(...) Se calhar uma atividade extracurricular que nos ajuda a orientar os nossos projetos de vida.”; (acerca se faz falta um estágio) “Se calhar”

3.3. Perspetivas futuras: *“como te imaginas daqui a 10 anos?”*

Para encerrar as entrevistas, e de forma a perceber melhor os projetos de vida de cada participante, foi colocada a pergunta “Como te imaginas daqui a 10 anos?”. Esta pergunta surge pela necessidade de entender se para os participantes, o termo projeto de vida, seria unicamente a vida profissional ou se o facto de direccionar a pergunta de outra forma teríamos acesso a outro resultado. Neste sentido, como as principais visões futuras enveredam para a independência tanto financeira como habitacional e também pelo desejo de singrar na área que atualmente lutam para alcançar. Por outro lado, o desejo de fundar uma família seja biológica ou não, também está bastante presente.

Entrevistado 1 – “(...) ora eu gostaria de começar primeiro por onde ... vou ser sincero ... gostaria de começar primeiro pela advocacia ... e depois se correr bem para a política. Imagino-me a ter uma casa, uma família, ... a ter que ir trabalhar todos os dias ..., mas gostaria de aqui a 10 anos já estar com um percurso político definido. ... Eu gostaria de começar pela educação ... sim na área da educação. Também não me importava na área da economia, mas gostaria também de ir mais alem daquilo que ... gostaria, claro, de começar dentro do país, mas gostaria de ir alem daquilo que é o país e gostaria de pensar mesmo a nível internacional. Sem dúvida, os direitos humanos, gostaria de me focar aí, o meu percurso aí.”

Entrevistado 2 – “(risos) Daqui a 10 anos eu penso que já terei o meu curso e já estarei a trabalhar. Eu também quero construir família, obviamente, e ... é assim, eu daqui a 10 anos tenho 28 anos, não penso em estar muito avançada nesta matéria, mas já conseguir estar independente dos meus pais, principalmente, e depois o resto o tempo o dirá ..., mas sim ... principalmente ter o meu curso, ter trabalho e estar independente dos meus pais, ou seja, ter a minha casa, nem que seja alugada, pagar renda todos os meses (risos) mas sim, estar fora de casa.”

Entrevistado 3 – “Como é que me imagino daqui a 10 anos? ... Então Fora aquela ... Ah, não sei (risos). Daqui a 10 anos provavelmente ... vou ter 28 anos ... não faço ideia ... imagino-me em vários cenários, trabalhar numa estação de rádio talvez, é uma coisa que talvez me imagino. Numa redação de jornal ou ... e sempre com a música. Seja ela como hobbie ou não. Mas por exemplo, eu quero ver se consigo mesmo projetos meus, a nível musical, seja mesmo por levar profissional ou não. Eu acho que isso me realizava, não sei. A nível profissional, tenho um bocado de relutância e isso implica por exemplo a fama e eu não gosto disso (risos). Acho que me sentiria muito mal em ser exposta dessa maneira. Não é algo que me chama muito a atenção essa parte. Mas lá está, nem toda a gente é famosa, é simplesmente música e eu gosto de música. Não sei, é muito complicado ainda. Por exemplo, a nível familiar, tenho uma noção. Gostava de ter uma família, como os meus pais tiveram. Gostava de ter ... sei lá, um homem, e se fosse o meu atual namorado isso seria muito bom, lá está o futuro o dirá. Gostava de ter filhos e essas coisas. Agora, a nível profissional é complicado.”

Entrevistado 4 – “Estar bem psicologicamente. Também já estar formada e se não tiver já ter um trabalho. Ter a minha vida estabilizada. Eu não me importo se viver com a minha mãe (risos), eu dou-me muito bem com ela. Mas espero já ter um canto para mim, e já ter a minha paz. Querendo ou não, com 26 anos já somos pessoas completamente diferentes e com ideias completamente diferentes e uma família não digo (risos) porque eu não sei se quero ter filhos (risos) acho que é muita responsabilidade, mas posso mudar de ideias, muita gente muda. Mas ter uma casa, ter paz. Não digo casa própria, pode ser aluguer. Ter paz e ter os meus amigos, o meu trabalho e uma vida financeira estável.”

Entrevistado 5 – “26 anos ... se correr bem espero já estar formado e já estar a procura ou ter um trabalho fixo. Ter mais ou menos a minha vida estabilizada. Não ter que me preocupar com as contas, já ter a minha própria casa. Já ter tudo preparado, não estar stressado ou com ansiedade de: tenho que fazer isto para ter aquilo.”

Entrevistado 6 – “... imagino ... é assim, um salário bom ... vou fazer 17 este ano ... daqui a 10 anos estou com 27 ... pá ... Já com um dos filhos adotados. Não quero ter filhos meus, quero adotar. E só ... A minha casa, o meu dinheiro direitinho, pronto para acolher o segundo, mas não tenho muitas expetativas. Quero só aproveitar quando posso e se eu for para a Marinha, não é por precisar de dinheiro ... é porque é uma coisa que eu gosto, que admiro nas pessoas e poucas pessoas podem ...”

Conclusão

Para iniciar a presente conclusão, relembremos a pergunta de partida da presente investigação: **de que forma orienta a escola os seus discentes para a construção e desenvolvimento dos projetos de vida?**

Vimos ao longo deste trabalho, que para o desenvolvimento saudável da vida do indivíduo, ter um projeto de vida é de extrema importância e que não é uma tarefa fácil. Neste sentido, foi sempre demonstrada a importância da identidade pessoal bem como da sociedade envolvente na realização desta árdua tarefa. Por isso é que foi salientada a importância de auxiliar os jovens a refletirem sobre o seu futuro na sociedade e a construírem os seus projetos de vida, trabalho esse que deve ser desenvolvido pela sociedade envolvente, nomeadamente pelos pais, mas também pela escola que deve enfatizar ações que permitem a conscientização da importância de trabalhar esta temática com os seus educandos.

Após a análise das entrevistas realizadas e do estudo efetuado, denotamos que a escola pouco contribui para a edificação de projetos de vida. Primeiramente, enfatizamos que mais do que tentar ajudar a construir e desenvolver os projetos de vida, a escola deve possibilitar a descoberta dos mesmos, o que foi pouco ressentido no discurso dos participantes. Mais, surge no término desta investigação, um especial pesar ao pensar nos alunos que atravessaram esta pandemia sem conseguir um apoio mínimo por parte da escola. A escola deve acima de tudo reforçar as suas atividades e diversificar as formas de informação e orientação escolar e profissional. Poucas foram as atividades enfatizadas pelos entrevistados e o serviço mais apresentado, o serviço de orientação vocacional, apresenta algumas lacunas, nomeadamente no tempo em que oferece os seus serviços e a forma como os oferece. A exceção de uma das entrevistadas, o serviço decorreu apenas na transição do 9º ano para o 10º ano e incidiu principalmente na escolha da área mais adequada a cada perfil, não havendo um apoio contínuo como é enfatizado pela Direção Geral da Educação.

Denotamos ainda que as políticas educativas são demasiado lineares. Tendo em conta que a vida dos jovens não é linear, na medida em que a sociedade é inconstante, variável, provisória, não será tempo de pararmos para pensar? Não será tempo de ouvir mais os indivíduos que participam diretamente no contexto? Deixemo-nos de minimismos e comecemos a pensar em grande. Comecemos a mudar. Cada ser humano é único, ninguém é igual a ninguém. Porquê criar políticas iguais para todos? Por ser mais fácil massificar? Ou por ser mais difícil individualizar? Quais são os caminhos fáceis? Nenhum. E porquê que havemos nós de nos conformar com idealismos uniformes? Enquanto o país não pensar que se trata de

diferentes vidas, vidas que estão entre as nossas mãos, vidas que dependem em grande parte de nós, não iremos avante. A verdade é que muitas vezes, os caminhos mais fáceis são aqueles que mais rapidamente nos dão em retorno dificuldades a enfrentar. Se o caminho mais fácil são as políticas lineares, arrecademos agora com as consequências: o que faremos nós com o insucesso escolar, com o absentismo escolar e consequentemente, com o abandono escolar? Basta agora imaginar o ciclo vicioso que isso pode causar.

Reitero assim a importância de proporcionar as escolas uma maior autonomia. Revitalizar a autonomia de cada uma das escolas. Ninguém melhor do que a própria escola para conhecer o seu público. Então porquê limitar a autonomia de atuação das escolas, quando mais ninguém conhece suficientemente os indivíduos presentes na instituição, do que a própria?

Por outro lado, também foram efetuadas algumas críticas no que concerne os planos curriculares e a forma como são lecionados. Neste sentido, propõe-se uma necessidade de alteração dos modelos e métodos pedagógicos, sempre orientados para objetivos, mas mais adaptados as novas realidades, mais dinâmicos. A escola deve proporcionar espaços de valorização de outros saberes e proporcionar verdadeiros momentos de descoberta da vida na sociedade e no mundo em que estamos inseridos. Mais, a escola deve garantir uma pedagogia de pertença envolvendo todos os jovens na comunidade escolar em prol da conceção de um contexto de aprendizagem emocionalmente significativo. Uma escola que incentiva a participação de todos, o respeito pela diversidade, mas também pela singularidade.

Ao longo das entrevistas denotamos ainda a falta do envolvimento parental na vida escolar. Algo que deve ser eminentemente alterado. A medida que os jovens progridem na sua vida escolar, os pais tendem a cada vez mais afastar-se da vida escolar do educando. Porque não fazer sessões de orientação vocacional juntamente com os pais? Porque não proporcionar momentos familiares em contexto escolar? Porque não possibilitar aos pais/ cuidadores participarem ativamente na vida escolar dos filhos/educandos?

Por último, gostaríamos ainda de salientar algo que ainda não foi devidamente mencionado e que queremos deixar como uma reflexão para cada um que leu o presente trabalho. O que acham do ranking anual das melhores escolas, em que todos têm tanto prazer em divulgar? Não estará o próprio governo a criar concorrência entre as escolas e os próprios indivíduos? Não estará o governo a fomentar desigualdades entre as instituições? Não esqueçamos que dentro das piores escolas, existem melhores alunos do que os piores alunos das melhores escolas. Não poderá este ranking provocar desmotivação tanto a nível do corpo docente como dos estudantes e ainda da direção? Reflitamos nas possíveis consequências para a comunidade escolar.

Para concluir, não poderíamos deixar de voltar a realçar as dificuldades enfrentadas na realização desta investigação. O estado pandémico que vivemos dificultou em grande parte a investigação. Escolas demasiado preocupadas com o seu funcionamento o que permitiu a não obtenção de respostas aos pedidos efetuados. Associações fechadas. Impossibilidades de deslocação aos locais. Estudantes cansados da modalidade ZOOM.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, (60), 33-52.
- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XXI, 121-139.
- Alarcão, M. (2006). (Des)Equilíbrios Familiares (3ª ed.). Coimbra: Quarteto
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, (176), 579-593.
- Almeida, J., Machado, F., Capucha, L. & Torres, A., (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, M., S. (2018). Nas transições Escola-Trabalho: A perspetiva do curso de vida e a intervenção do serviço social. In D'Almeida, J. & Sousa, P. (Org.). *Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional*. Famalicão: Edições Húmus.
- Alves, N. (2009). Novos factos sobre a pobreza em Portugal. *Boletim económico do Banco de Portugal*, 15 (1), 125-154.
- Antunes, M. (1991). Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar: o cenário da aula. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Nº 10, 91-113.
- Arantes, V., Pinheiro, V., & Gomes, M., (2019). O valor da escola para os jovens. *International Studies on Law and Education*, 31/32.
- Associação Plano i (2020). *Plano B: Programa de prevenção do Bullying: Manual para a educação de pares*. Associação Plano i.
- Barros, C. A. D., & Oliveira, T. L. D. (2009). Saúde mental de trabalhadores desempregados. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 9(1), 86-107.
- Barroso, R. G., & Manite, C. (2012). Violência escolar: Características sociais e psicológicas dos agressores. In Almeida, L. S., Silva, B. D., & Franco, A. (2012). *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, 1165-1171. Braga: Universidade do Minho.

- Boneti, L. W., (2001). Ser ou estar pobre? A Construção Social da Noção da Desigualdade. *Contexto e Educação*, 16 (62), 115-134.
- Boutinet, (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Development science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Caleiras, J. (2008). Do desemprego à pobreza? Trajectórias, experiências e enfrentamentos. *e-cadernos ces*, (02).
- Canavarro, J., M., (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Texto Editores, LDA.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. In *Forum Sociológico. Série II* (Nº. 20, pp. 47-55). CESNOVA.
- Carvalho, A. (2015). *Práticas de Intervenção Precoce: Estudo de caso de uma criança em risco com Atraso Global do Desenvolvimento*. Universidade Portucalense.
- Carvalho, M., & Mota, I., (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano.
- Cidade, H., Saraiva, J. H. & Quidnovi, R., (2004). *História de Portugal – Volume VII, Implantação do regime liberal – da revolução de 1820 à queda da monarquia*. vol. VII. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- Correia, N., (2011). *A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1998). *Intervenção Precoce centrada na família: uma Perspectiva Ecológica de Atendimento*. In *Envolvimento Parental na Intervenção Precoce*, Porto: Porto Editora.
- Costa, P., Santos, R., & Vieira, R., (2019). Experiências de acolhimento residencial e (re) construção identitária dos sujeitos acolhidos. *Configurações. Revista de sociologia*, (23), 53-72.

- Coutinho, C. P. (2019). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática. 2ª edição. Edições Almedina, S.A.
- D'Almeida, J., Sousa, P., & Ribeiro, S. (2018). A Escola hoje: Velhos problemas, novos caminhos. In D'Almeida, J. & Sousa, P. (Org.). Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional. Famalicão: Edições Húmus.
- Dayrell, J. (2013). A Juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In Vieira, M. et all (Org.). Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto. Portalegre: Instituto Superior de Portalegre.
- Declaração de Salamanca (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção Geral da Educação (2018). Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêrétout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. Sociologias, 14 (29), 22-70.
- Estêvão, C. (1998). A privatização da qualidade na educação e as suas 'privações'. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 51, 117-127.
- Eurydice, (2021). Desenvolvimento Histórico. European Commission. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60_pt-pt

- Eurydice, (2021). Organização do Sistema Educativo e da sua Estrutura. European Commission. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt
- Erikson, E. (junho, 1964). Interview with Erik Erikson. Richard Evans – University of Houston [Video]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=snNehBxn_W0. Consultado no dia 30 de abril de 2020.
- Frota, A. (2011). Gestão escolar e culturas docentes: o público e o privado em análise. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- Gardner, H. (2006). The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner. Routledge.
- Girão, M. (2009). Teoria Psicossocial do Desenvolvimento em Erik Erikson. Psicologado. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-23-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erikerikson>. Consultado no dia 30 de abril de 2020.
- Gaulejac, V. & Léonétti, I. (1994). La Lutte des Places. Paris: Ep.i
- Gouveia-Pereira, M. (2012). Famílias: Um olhar Sistemático. In I. Leal, F. Pimenta & M. Marques (Eds.). Intervenção Psicológica Clínica e da Saúde: Modelos e Práticas (pp.106-114). Lisboa: Placebo
- Leça, A., Perdigão, A., et all (2011). Maus-tratos em Crianças e Jovens: Guia Prático de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção. Direção Geral da Saúde. Disponível em: <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/maus-tratos-em-criancas-e-jovens-guia-pratico-de-abordagem-diagnostico-e-intervencao.aspx>. Consultado no dia 12 de maio de 2020.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República (pp. 3067-3081). Disponível em: [222418 \(dre.pt\)](https://dre.pt)
- Lei n.º 147/99. Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01. Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a Lei n.º 26/2018 - Diário da República n.º 128/2018, Série I de 2018-07-05, em vigor a partir de 2018-07-06. Disponível em: [::: Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro \(pgdlisboa.pt\)](https://dre.pt)

- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (73), 151-169.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *O Pensamento Selvagem*. 8ª edição. (Pellegrini, T., Trad.). São Paulo: Papyrus.
- Ludin, I., (2016). *Metodologias de Pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Martins, P., (2019). *Jovens e a construção de projetos de vida*. Instituto Politécnico de Leiria. Dissertação de Doutoramento.
- Mateus, S., (2002). Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 39, (117-149).
- Miguéns, M., (coord., 2017). *Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009)*. Conselho Nacional de Educação.
- Minuchin, S. (1988). *Famílias funcionamento e tratamento*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Moran, J. (2019). *A importância de construir projetos de vida na educação*. São Paulo.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Sociedade Brasileira de Pediatria: Jornal de pediatria*, Vol. 81, N°5 (Supl), 164-172.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação e Bolsas.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. 5ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação e Bolsas.
- Olinto, G. (1995). Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *INFORMARE*, 24-36
- Organização de Estados Ibero-americanos (s.d). *Breve evolução Histórica do Sistema Educativo*. In *Sistema Educativo Nacional de Portugal* (pp. 16-26). Ministério da Educação.
- Outhwaite, W., & Bottomore, T. (Orgs.) (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

- Pais, M. (2016). Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro. 4ª edição. Edições Machado.
- Paugam, S., (2003). A desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. N., & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação?. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1), 71-86.
- Quaresma, M., Abrantes, P., & Lopes, J. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. Sociologia, Problemas e Práticas, (70), 25-43.
- QuidNovi, R., (2004). História de Portugal – Volume XII, Dicionário de Personalidades – Azevedo a Camacho. Vol. XII. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- QuidNovi, R., (2004). História de Portugal – Volume XIV, Dicionário de Personalidades - Cortês a Ferrão. Vol. XIV. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- QuidNovi, R., (2004). História de Portugal – Volume XVI, Dicionário de Personalidades - Henrique a Macedo. Vol. XVI. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- QuidNovi, R., (2004). História de Portugal – Volume XVII, Dicionário de Personalidades - Machado a Mourão-Ferreira. Vol. XVII. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- Rangel, A. (1995). Insucesso Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, A., Cidade, H., Saraiva, J. H. & QuidNovi, R. (2004). História de Portugal – Volume VI, A monarquia absolutista - da afirmação do poder às invasões francesas. Vol. VI. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S.A.
- Samagaio, F. (2012). O combate à pobreza e à exclusão social na infância: geração Escolhas. VII Congresso Português de Sociologia. Porto: APS.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. Human Development, 18(1-2), 65–79.
- Sampaio, D., & Gameiro J. (1985). Terapia Familiar (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias M., & Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Estudos de Psicologia, 8(1), 107-115.

- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, (59), 75-106.
- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. *Instituições e Política*, 1, 107-136.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silhares, E. F. D. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 107-115.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Smith, P. & Sharp, S., (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S. & Grilo, P. (2007). *Famílias Pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Stoer, S. (2008). A genética cultural da "reprodução". *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 85-90.
- UNESCO, (2011). *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Consultado no dia 17 de maio de 2020.
- Veiga, F., Almeida, A., et al (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Wacquant, L. (2006). A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. 16, 27-39.
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2006). *Infant and toddler development and responsive program planning*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Woessmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. European Expert Network on Economics of Education (EENEE)
- Zanon, L. & Freitas, L., (2016). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2).

ANEXOS

Anexo 1 – Regulamento geral da instrução primária (1835)

Regulamento retirado em: Miguéns, M., (coord., 2017). Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009). Conselho Nacional de Educação.

REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

Título I

Do objeto da Instrução Primária, seu método e liberdade de ensino

8

Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009)

Artigo 1.º

A Instrução Primária compreende a leitura, a escritura e os elementos de Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito político e algumas noções de História e Geografia.

Artigo 2.º

Esta instrução será administrada gratuitamente a todos os cidadãos em escolas públicas para esse fim estabelecidas pelo Governo, pelas Câmaras Municipais ou pelas Juntas de Paróquia.

Artigo 3.º

O método geralmente adotado nas escolas estabelecidas pelo Governo, será o de *Len-caster* – ou Ensino Mútuo – com os melhoramentos de que for suscetível.

Artigo 4.º

A proteção, que a lei dá à Instrução primária, não prejudica a liberdade, que tem qualquer cidadão, de abrir aulas públicas, ou ensinar particularmente quaisquer artes ou ciências honestas, sendo unicamente obrigado a munir-se de atestação de bons costumes passada pela respetiva Câmara Municipal; e a participar por escrito às Autoridades da Administração Geral, ou local, a ciência ou arte, que se propõe ensinar, bem como a casa da sua residência.

§ 1. Os professores, que não fizeram estas participações, serão multados em 20 \$ rs para as despesas do Concelho.

§ 2. Os professores, que abusarem do seu ministério, ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, imorais ou religiosas, serão perseguidos e punidos judicialmente.

Título II

Do estabelecimento e colocação das Escolas de Instrução Primária

Artigo 1.º

Haverá em cada uma das capitais dos Distritos Administrativos uma Escola Normal de Instrução Primária para o sexo masculino.

§ 1. As escolas para o sexo feminino serão objeto de um regulamento especial.

Artigo 2.º

Em todas as demais povoações que tiverem de 400 até 1500 fogos haverá uma Escola de Instrução Primária; e duas nas povoações que tiverem de 1500 até 3000 fogos, sem prejuízo de outras que de futuro se possam estabelecer, segundo as necessidades locais.

§ 1. Esta disposição não é aplicável às cidades de Lisboa e Porto: naquela se estabelecerão desde já seis escolas, e três nesta, sem prejuízo de quaisquer outras, que a experiência torne necessárias.

§ 2. Todas estas escolas serão estabelecidas em edificios públicos convenientemente preparados por conta do Governo para esse fim.

§ 3. O estabelecimento, manutenção e conservação de todas as mais escolas do Reino fica desde já a cargo das respetivas Municipalidades ou Juntas de Paróquia a que pertencerem, que poderão conservar ou despedir os atuais professores e nomear outros de novo, segundo as provas que tiverem de sua idoneidade.

§ 4. Quando acontecer que algum Concelho ou Paróquia, por sua pequena população

§ 5. O Governo fará expedir gratuitamente ao nomeado o seu Diploma, que conterá a declaração do ordenado e provas de seu pagamento.

§ 6. O Agente da Administração Local em que a escola se achar, visto o Diploma do provido, o cumprirá e lhe dará posse do edifício da escola com todas as suas pertenças e utensílios, de que se fará inventário.

Título IV

Do ordenado e mais vantagens dos Professores de Instrução Pública

Artigo 1.º

Os professores de Instrução Primária de Lisboa vencerão anualmente 400\$ reis; os da Cidade do Porto 300\$ reis; os das Capitais dos Distritos Administrativos 250\$ reis; os das outras terras da província 200\$ reis, além de casas para habitar, que serão, quando seja possível, dentro do edifício da escola, ou contíguas.

Artigo 2.º

O Adjunto que deve haver em cada escola, além do professor, e habilitado do mesmo modo, vencerá anualmente a quantia de 100\$ reis em Lisboa, 90\$ reis no Porto e 60\$ reis nas províncias.

Artigo 3.º

Nenhum professor público poderá ser suspenso sem audiência prévia, sobre requerimento ou queixa de qualquer indivíduo ou Autoridade Administrativa.

Artigo 4.º

Nenhum professor poderá ser destituído sem audiência prévia e consulta do Conselho Superior de Instrução Pública.

Artigo 5.º

Todo o empregado no Magistério Primário, que tiver exercido por 25 anos efetivos, sem crime julgado ou erro de ofício provado, será jubilado com o seu ordenado por inteiro, a contar do dia em que se completar o dito prazo.

Artigo 6.º

Todo o empregado no Magistério Primário, que durante efetivo serviço se impossibilitar física ou moralmente para continuar em seu exercício, será aposentado com três quartos do seu ordenado, se tiver mais de doze anos de bom serviço e com metade, se tiver menos de doze e mais de seis.

Artigo 7.º

O professor jubilado com 25 anos de serviço, que preferir continuar em seu efetivo exercício, vencerá, se estiver ainda apto para servir, metade mais do seu antigo ordenado.

Artigo 8.º

Todo o empregado no Magistério Primário, que houver composto um compêndio ou livro aprovado das disciplinas que forem o objeto da Instrução Primária, inventar algum

método novo ou aperfeiçoar os antigos, haverá a gratificação extraordinária que, segundo o seu merecimento, lhe for arbitrada pelo Conselho Superior de Instrução Pública.

Título V

Das obrigações dos professores e regimento prático dos Estudos Primários

Artigo 1.º

As obrigações e deveres de Professor Primário, tanto na parte literária, como na moral; a norma e regimento dos diferentes ramos do Ensino Primário, matrícula, exames, prêmios, estatística escolástica, limpeza e guarda da escola e seus utensílios, serão objeto de instruções especiais.

Título VI

Das Autoridades Diretoras e Fiscais da Instrução Primária

Artigo 1.º

Incumbe a todas as Autoridades Administrativas, locais ou gerais, vigiar se as Leis regulamentares da Instrução Primária são observadas pontualmente nos seus distritos e se os professores desempenham os seus deveres.

§ 1. Se as escolas forem de imediata dependência das Câmaras Municipais, elas proverão como entenderem, no remédio das faltas e irregularidades que notarem; se as escolas forem de imediata dependência do Governo, darão parte, em caso de urgência, ao Governador Civil, que ordenará interinamente o que mais convier, dando parte ao Conselho Superior de Instrução Pública. Nos casos que não forem de urgência as participações das Câmaras deverão ser enviadas diretamente ao Conselho Superior de Instrução Pública.

Título VII

Dos deveres dos pais de família ou das pessoas que estão em seu lugar

Artigo 1.º

A obrigação imposta pela Carta Constitucional ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a Instrução Primária, corresponde a obrigação dos pais de família de enviar seus filhos às Escolas Públicas, logo que passem de sete anos, sem impedimento físico ou moral, se meios não tiverem de o fazer construir de outro modo.

§ 1. Às Câmaras Municipais e aos Párocos incumbe o procurar mover por todos os meios de que puderem usar, os pais de família a cumprir com esta importante obrigação, que a sociedade, a religião e o interesse de seus filhos lhes prescreve.

Artigo transitório

As atribuições, que por este Decreto são conferidas aos Governadores Cíveis, passarão para os delegados natos do Conselho Superior de Instrução Primária, logo que se acharem estabelecidos os Liceus de Distritos.

Fica revogada toda a Legislação em contrário. O Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino o tenha, assim entendido, e faça executar. Palácio do Ramalhão, em sete de setembro de mil oitocentos e trinta e cinco – RAINHA. – Rodrigo da Fonseca Magalhães.

Anexo 2 – Objetivos dos níveis educacionais

Nível Educacional	Objetivos	
Educação Pré-Escolar (destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico)	1. Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; 2. Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança; 3. Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; 4. Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; 5. Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; 6. Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; 7. Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; 8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.	
Ensino Básico (Ensino universal, obrigatório e gratuito tendo a duração de nove anos. Ingressam as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro, sendo que as crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar)	1. Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; 2. Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; 3. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; 4. Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; 5. Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a	1º ciclo – O ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. <u>Objetivos específicos:</u> Desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora 2º ciclo - O ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área.

	inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; 6. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; 7. Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; 8. Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; 9. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; 10. Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; 11. Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; 12. Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; 13. Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral; 14. Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.	<u>Objetivos específicos:</u> Formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes 3º ciclo - o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. <u>Objetivos específicos:</u> Aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com
--	---	---

		respeito pela realização autónoma da pessoa humana. Nota-se: A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.
Ensino Secundário (Tem a duração de três anos e organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos)	1. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa 2. Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; 3. Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; 4. Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; 5. Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; 6. Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; 7. Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.	
Ensino Superior (Compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Têm acesso os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.)	1. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo; 2. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;	Ensino universitário – orientado por uma constante perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades

	3. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra; 4. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; 5. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo; 6. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; 7. Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural; 8. Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas; 9. Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.	profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica. Ensino politécnico – orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.
Educação Extraescolar (permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. Podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos,	1. Eliminar o analfabetismo literal e funcional; 2. Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos; 3. Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade; 4. Preparar para o emprego, mediante ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico; 5. Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;	

com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas)	6. Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.
---	---

Fonte: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Anexo 3 – Área de Competências do referencial educativo para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Área de Competências	Competências a adquirir
Linguagens e textos	· Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; · Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; · Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. <i>Despacho nº 9311/2016, p.21</i>
Informação e Comunicação	· Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; · Transformar a informação em conhecimento; · Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. <i>Despacho nº 9311/2016, p.22</i>
Raciocínio e Resolução de Problemas	· Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; · Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; · Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados. <i>Despacho nº 9311/2016, p.23</i>
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	· Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias,

	argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; · Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; · Prever e avaliar o impacto das suas decisões; · Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. <i>Despacho nº 9311/2016, p.24</i>
Relacionamento Interpessoal	· Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; · Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; · Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. <i>Despacho nº 9311/2016, p.25</i>
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	· Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; · Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; · Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; · Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. <i>Despacho nº 9311/2016, p.26</i>
Bem-Estar, Saúde e Ambiental	· Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos

	consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; · Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; · Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável. <i>Despacho n.º 9311/2016, p.27</i>
Sensibilidade Estética e Artística	· Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; · Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; · Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; · Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. <i>Despacho n.º 9311/2016, p.28</i>
Saber Científico, Técnico e Tecnológico	· Compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania; · Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; · Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; · Adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em

	atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais. <i>Despacho nº 9311/2016, p.29</i>
Consciência e Domínio do Corpo	· Realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; · Dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direccionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); · Ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar. <i>Despacho nº 9311/2016, p.30</i>

Fonte: Despacho nº 9311/2016

Anexo 4 – Declaração de autorização para gravação áudio da entrevista.



Declaração de autorização para gravação áudio da entrevista

No âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, a ser realizado no Instituto Superior de Serviço Social do Porto, vimos por este meio solicitar-lhe a autorização para que sejam realizadas gravações áudio durante a realização da entrevista, de modo a facilitar a transcrição das mesmas.

Tendo em conta que se trata de um trabalho de investigação, todas as informações recolhidas são de uso exclusivo para a Dissertação de Mestrado sendo aplicado o sigilo profissional servindo apenas de instrumento de recolha de dados para a investigação. Não serão divulgados nomes dos indivíduos nem das instituições em causa, assegurando-lhe que em momento algum a sua identificação será divulgada e que todos os dados pessoais serão confidenciais.

Eu, _____, autorizo que para os devidos efeitos sejam realizadas gravações áudio aquando a realização da entrevista a decorrer no dia ____ / ____ / _____, às _____. Mais, os dados recolhidos deverão servir como instrumento de recolha de dados para a investigação em causa e a minha identificação e todos os dados pessoais deverão ser confidenciais.

(Assinatura do participante)

(Assinatura do investigador)

Anexo 5 - Guião para a realização das entrevistas



Guião para a realização de entrevistas semiestruturadas a alunos.

Finalidade	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Principais perguntas
Investigar a contribuição da escola na construção dos projetos de vida individuais dos estudantes	♦ Perceber o papel dos estudantes na construção dos próprios projetos de vida;	♦ Entender o percurso de vida do estudante (familiar, social e escolar); ♦ Entender e analisar a construção identitária; ♦ Identificar os projetos de vida individuais; ♦ Perceber e interpretar a origem dos projetos de vida;	♦ Para iniciar e se for possível, gostaria de entender o teu percurso de vida; ♦ Qual é o teu projeto de vida? ♦ Como surge o teu projeto de vida? ♦ Como te imaginas daqui a anos?
	♦ Perceber o papel da escola na construção dos projetos de vida dos estudantes;	♦ Compreender o conhecimento do estudante acerca dos serviços que a sua escola oferece; ♦ Descrever os serviços e os profissionais que a escola tem; ♦ Perceber as perspetivas dos estudantes acerca do papel da escola para a temática em estudo; ♦ Compreender os aspetos positivos e /ou negativos da escola; ♦ Equacionar possíveis soluções para enfatizar o papel da escola na contribuição da construção de projetos de vida dos seus discentes;	♦ Quais os serviços que a tua escola oferece? ♦ Quais os aspetos positivos e os aspetos a melhorar por parte da escola?

