



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento: Perceções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

VERSÃO DEFINITIVA APÓS DEFESA PÚBLICA

João Daniel Nunes Porfírio

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria João Simões
Co-orientadora: Prof^a. Doutora Filomena Santos

Covilhã, Março de 2018

Ao meu pai. O herói da banda desenhada que continuo a escrever todos os dias. Obrigado. Sou uma das árvores que decidiste plantar neste mundo, que vais regando às escondidas. Sem fazer alarido, à tua maneira, sem manifestar as lágrimas do teu silêncio, as mesmas que me fazem crescer...

Agradecimentos

A tarefa de agradecer a quem me permitiu chegar até aqui é simples. Cada pessoa que se cruzou comigo, cada uma à sua maneira, fez-me desenvolver enquanto ser humano. A interação humana deixa marcas indeléveis às quais não posso fugir.

Desde as pessoas que me incentivaram a voltar a estudar aos 22 anos, até àquelas que souberam pôr-me os pés no chão em determinados momentos, todas têm a sua quota-parte de responsabilidade pela pessoa que sou hoje.

Assim, agradeço aos meus pais (António João e Lúcia), por me terem dado todo o apoio necessário para chegar a este patamar. Um exemplo de equilíbrio enquanto casal. Ao meu irmão (Miguel), pelo ser humano único que é, que me faz ver um outro lado desta vida - o da verdadeira vida. À Luísa, que caminha ao meu lado e esteve comigo desde o primeiro momento do mestrado.

Deixo uma palavra de agradecimento às minha orientadoras, a Professora Doutora Maria João Simões e a Professora Doutora Filomena Santos, pela bússola que foram nos momentos-chave. O vosso nível de exigência motivou-me muito. A sabedoria e os conhecimentos partilhados de ambas são inestimáveis e vão para além da elaboração desta dissertação.

A todos os professores que tive desde o 1º ano de licenciatura. Cada um com as suas idiossincrasias pessoais e áreas de conhecimento, todos contribuíram para promover a minha paixão por Sociologia e com todos aprendi algo.

Aos meus amigos, pelos risos e pelos desabafos nos melhores anos da minha vida. Uns desde o primeiro dia, outros que se foram perdendo e outros que se criaram a meio desta jornada. Todos foram importantes. Vocês sabem quem são.

Obrigado a quem se disponibilizou para fazer parte deste estudo. Só assim foi possível chegar até aqui.

“There is a light that never goes out...”

Resumo

Existem poucos estudos com o foco nas percepções que os indivíduos têm acerca do seu próprio trajeto escolar. Quer o sucesso, quer o insucesso escolar, são justificados mais por causas estruturais ou por dimensões consideradas separadamente, do que pela articulação dos vários fatores que advêm das experiências quotidianas de cada pessoa. Esta investigação optou por cruzar teorias da exclusão social e teorias da educação, de modo a responder aos propósitos da mesma. Assim, o objetivo principal passa por captar as percepções que os jovens têm acerca do seu percurso escolar. Especificamente, importa perceber as causas do (in)sucesso em quatro dimensões: ambiente familiar, vivências escolares, convívio com o grupo de pares e autonomia individual. Ao escolher-se este caminho, quer as estratégias e as expetativas dos agentes, quer as dinâmicas relacionais, consideram-se fundamentais para definir cada trajeto escolar. Através de uma metodologia qualitativa, implementaram-se entrevistas semiestruturadas a um grupo de jovens, traçando-se, posteriormente, quatro perfis de trajetórias escolares: duas de sucesso e duas de insucesso.

Palavras-chave

Família, Ambiente escolar, Grupo de pares, Autonomia, (In)sucesso escolar, Estratégias e Expetativas.

Abstract

There are few studies which focus on the perceptions that individuals have about their own school course. Whether success or failure at school is justified more by structural causes or by dimensions considered separately, than by the articulation of the various factors that come from the everyday experiences of each person. This research chose to cross theories of social exclusion and educational theories, in order to respond to its purposes. Thus, the main objective is to capture the perceptions that young people have about their school career. Specifically, it is important to understand the causes of (in)success in four dimensions: family environment, school experiences, socialization with the peer group and individual autonomy. By choosing this path, both the strategies and the expectations of the agents, as well as the relational dynamics, are considered fundamental to define each school path. Through a qualitative methodology, semi-structured interviews were implemented with a group of young people, being drawn, later, four profiles of school trajectories: two of success and two of failure.

Keywords

Family, School environment, Peer group, Autonomy, School (In)sucess, Strategies and Expectations.

Índice

Introdução.....	1
I - Enquadramento teórico.....	7
Capítulo 1.....	7
Escola e desigualdades sociais.....	7
1.1. O papel da Escola.....	7
1.2. (In)justiça e igualdade: Que caminho?.....	8
1.3. Uma pedagogia paradoxal.....	10
1.4. Exclusão e Escola.....	12
Capítulo 2.....	15
Família e comunidade: Variâncias culturais.....	15
2.1. Socialização e laços sociais.....	15
2.2. <i>Habitus</i> e vulnerabilidades familiares.....	17
2.3. Capital cultural, desigualdade e diferença.....	20
2.4. Estratégias familiares.....	22
Capítulo 3.....	25
Ambiente escolar e comunicação.....	25
3.1. Envolvimento familiar e relação com o saber.....	25
3.2. Sala de aula: Expetativas e discriminação positiva.....	27
3.3. Violência simbólica: Oferta vs controlo.....	29
3.4. Papel e estratégias do professor.....	31
Capítulo 4.....	35
Autonomia e grupo de pares.....	35
4.1. Crença, agência e subjetividade.....	35
4.2. Estratégias pessoais: Estigma e manipulação.....	37
4.3. Liderança e filiação.....	39
Capítulo 5.....	41
Da teoria à prática.....	41
5.1. Entre escadas e serpentes.....	41
5.2. Viver o presente ou perspetivar o futuro?.....	43
II - Pesquisa Empírica.....	47
Capítulo 6.....	47
Metodologia de investigação.....	47
6.1. Modelo de análise.....	47
6.2. Metodologia qualitativa: Porquê?.....	48
6.3. Da amostra às técnicas.....	50
Capítulo 7.....	53
Das trajetórias aos perfis.....	53
7.1. As trajetórias de sucesso.....	54

Trajectoria 1: A César o que é de César	55
Trajectoria 3: A força de vontade da Margarida	59
Trajectoria 5: A disciplina de espírito do António	63
Trajectoria 6: A adaptação inequívoca da Daniela	67
7.2. As trajetórias de insucesso	72
Trajetória 2: O círculo vicioso do João	73
Trajetória 4: As prioridades familiares da Sara	77
Trajetória 7: O fardo familiar do Guilherme	81
Trajetória 8: Plano B, de Beatriz	85
7.3. Perfis	89
Perfil 1 - César e Margarida: Disposições familiares mitigam <i>bullying</i>	89
Perfil 2 - Daniela e António: Responsabilidade emerge de duas vias.....	90
Perfil 3 - João e Sara: Falta de apoio familiar, na presença e na ausência	91
Perfil 4 - Beatriz e Guilherme: Entre a acomodação e a necessidade de regresso	92
7.4. Considerando as dimensões	93
Trajetórias familiares.....	93
Ambiente escolar	100
Sociabilidades	107
Trajetórias pessoais	112
7.5. A dinâmica dos perfis em movimento	120
Considerações finais.....	123
Bibliografia.....	127
Anexos	133
Guião de entrevista	135

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo de análise	48
-----------------------------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Quadro síntese das trajetórias de sucesso	54
Tabela 2 - Quadro síntese das trajetórias de insucesso.....	72

Introdução

A presente investigação procura revelar as percepções das trajetórias de sucesso ou insucesso escolar¹, cruzando quatro grandes vetores na vida do principal agente envolvido no fenómeno, isto é, o aluno. Assim, perscrutando nas percepções do próprio, procuram-se causas explicativas para a trajetória escolar: 1) no ambiente familiar, 2) nas vivências escolares, 3) na convivência dentro do grupo de pares e 4) na autonomia e resiliência do indivíduo enquanto aluno. Será sobre estes quatro pilares que versarão os desígnios teóricos que as próximas páginas irão mostrar. No final do enquadramento teórico será idealizado um modelo de análise que, permitindo interconectar cada dimensão, facilitará a preparação da ida para o terreno, servindo-lhe de base, tal como já servirão as páginas seguintes.

Desde há algumas décadas a esta parte (anos oitenta do século XX), principalmente com a erosão da sociedade salarial (Botello, 2008; Capucha, 2005; Castel, 2000; Miguel, 2015) - a partir da qual, a relação do indivíduo com o mercado de trabalho se fragilizou, acabando por se repercutir na sua rede de sociabilidades -, que o simples acesso ao sistema de ensino não permite, só por si, um futuro risonho, no que à integração do aluno no mercado de trabalho diz respeito - sendo já anteriormente conhecidas as diferentes teses sobre o papel da Escola na mobilidade social, umas posições vendo essa instituição como filtradora das posições laborais que iriam assumir os indivíduos a findar os seus estudos, e outras com uma ideia menos determinista a esse respeito.

Pois bem, esse acesso maciço ao sistema de ensino esteve, num primeiro momento, ligado ao advento do republicanismo francês, que advogava a necessidade de veicular toda a cultura e história do país aos seus cidadãos. Nesse prisma, a instituição escolar funcionaria como uma passagem de testemunho de um conhecimento cultural e histórico tácito no âmbito familiar - através da transmissão cultural e do *habitus* -, mas que estava, ainda, órfão de um debate passível de o tornar explícito aos cidadãos da nação, de forma a criar um sentimento de comunhão e pertença fora do espectro familiar. A Escola agia, desta forma, como um ponto de convergência, onde “o afastamento da vida social banal” (Dubet, 2011: 293), por ela defendida, serenava uma possível divergência entre os valores (por vezes distantes) entre a cultura dominante - propagada pelo sistema de ensino - e a variante cultural familiar - difundida no seio de cada família. Até aqui, a Escola, dentro das suas paredes, interviu de forma insipiente na reprodução das desigualdades sociais.

Chega-se assim ao segundo momento. Com a instituição escolar a substituir a Igreja como instituição social a funcionar, em larga medida, como aparelho ideológico do Estado -

¹ Considera-se como trajetória de sucesso o ingresso no ensino superior. De referir que esta definição resulta, quer das expectativas que todos os entrevistados têm em chegar à universidade, quer das especificidades do sistema educativo português, que leva a que sejam desprestigiadas outras vias de ensino, nomeadamente a profissional.

sociedade cada vez mais laica -, a massificação tornou-se uma realidade a partir dos anos sessenta do século transato. Aquele sistema de ensino que garantira a todos uma distribuição indiscutível na hierarquia social (muito poucos eram aqueles a ter uma aventura escolar longa) deixou de existir. Até então, a produção da quantidade de diplomas escolares não superava o número de empregos a jusante que os mesmos pressupunham e, além disso, “a escola não participava da exclusão porque a grande maioria dos jovens (...) tinha acesso ao emprego independentemente de suas qualificações escolares” (Dubet, 2003: 33). Aqui, a despeito de o autor retratar especificamente o caso francês, o paralelismo pode ser feito para outros contextos, inclusive o português, pesem embora as fortes contingências que abalaram a República e atrasaram a laicização da sociedade portuguesa no século XX (Barreto, 1995).

Face à emergência do acesso ao sistema de ensino, a luta pela igualdade de oportunidades e a voz da injustiça social teriam ambas de passar pela Escola. Uma instituição habituada a lidar sobretudo com as elites intelectuais - as económicas, até então, não precisavam de se legitimar perante a sociedade via ensino -, encontrava-se, a partir desse momento, perante uma imensidão de realidades sociais e culturais dentro do seu sistema e da sua organização. Daí depreender-se que a procura pelo título escolar transversal a todas as classes sociais - igualdade, quer na procura, quer no acesso -, embora com resultados desiguais durante o processo, tenha agudizado a discussão em torno das desigualdades sociais - e da sua reprodução no sistema de ensino -, através das desigualdades escolares. Por meio da massificação, o diploma desvalorizou-se de tal modo, que as franjas que já detinham, *a priori*, vantagens em termos de capital escolar, passaram a nivelar o grau académico num patamar que, de tão elevado, acabou por criar uma exclusão muito particular nos alunos, que algumas autoras chamam de “excluídos do interior” (Roldão, 2012; Seabra; 2009). Pensando nas repercussões dessa exclusão escolar, Luís Capucha (2005), por sua vez, aludindo à vulnerabilidade social provocada pela quebra do vínculo laboral, fala em *insiders* e *outsiders*. Ora, o paralelismo parece evidente: 1) entre os trabalhadores que, mesmo estando dentro do regime laboral, se encontram fragilizados pelos contratos a prazo a que estão sujeitos - em resultado, quer de todo o processo de liberalização das relações laborais, quer do trajeto fracassado em termos escolares - e 2) entre os alunos que se encontram ainda dentro do sistema de ensino, porém numa trajetória que os coloca sem perspectivas de continuar até a um grau académico superior. Este percurso evidencia, muitas das vezes, uma escolha em que os próprios, em consonância com as parcas expectativas familiares, se autoexcluem do sistema de ensino, não se imiscuindo na competição que se revela desigual com os seus pares. De facto, entre os estudantes mais privilegiados existe um suporte prévio veiculado por um arbitrário cultural familiar, que encontra mais semelhanças do que dissemelhanças face ao arbitrário cultural dominante, propalado pelo sistema de ensino.

Como Dubet (2004) torna evidente, a posição positiva de inclusão mantida em relação à Escola vai perdendo a sua força, paradoxalmente, à medida que o ingresso volumoso por

parte das classes que, até então, tinham um reduzido contacto com o campo escolar, se acentua. Assim, a origem social do aluno vai ganhando uma influência mais significativa naquele que é o seu percurso e destino escolares. O paradigma que tendia a colocar o (in)sucesso escolar - de ora em diante as trajetórias escolares antagónicas serão assim tratadas - como consequência das inaptidões hereditárias da criança perde preponderância, como já explicavam Pereira e Martins (1978), ao objetivar as mudanças ocorridas nas explicações para o fracasso na Escola. Desta forma, e apesar da aceção do inatismo estar presumivelmente ultrapassada, é pertinente ressaltar a diferença entre: 1) as capacidades atribuídas - ligadas à base genética da heritabilidade ou à posição de classe de origem (numa visão menos biológica) - e 2) as capacidades adquiridas - que prevalecem na atualidade e se encontram subjacentes à questão relacional e da socialização que serão afloradas no âmbito desta investigação.

De há algum tempo a esta parte, o (in)sucesso posiciona-se entre outros polos que, fruto do processo de socialização (por vezes divergente, através do qual o aluno se fragmenta, ou é fragmentado, constantemente para se adequar aos vários universos em que interage - família, escola e grupo de pares), demonstram a preponderância relacional e intersubjetiva na construção da realidade social do aluno. Desta feita, entre o acesso a códigos linguísticos distintos - restrito e elaborado -, a dois arbitrários culturais - dominante e dominado - e a dois tipos de linguagem - pública e formal (Abrantes & Amândio, 2014) -, o aluno molda, por um lado, e vê ser moldada, por outro, a sua gama de identidades (Goffman, 1988), além do seu percurso escolar. Este trajeto, longe de se encontrar prescrito, revela-se fruto das trajetórias familiares e pessoais, do contexto social em que se dá a socialização e das estratégias alocadas ao serviço do investimento escolar, por parte de cada família.

A trajetória de (in)sucesso não se pode dissociar das práticas que compõem o espetro pedagógico vigente em cada instituição de ensino e, num âmbito ainda mais *micro*, em cada sala de aula. A gigante massa de alunos a precipitar-se para a Escola, com as mais diversas origens sociais, exige da organização escolar e dos próprios professores uma reafecção das suas prioridades organizacionais e pedagógicas. Assim, torna-se imperioso sair do âmbito pedagógico focado no ensino (mero débito de conhecimentos unilateral por parte do professor para o aluno), para um aspecto que se centre mais na aprendizagem (Bourne, 2003). Esta mudança é inevitável, se está no horizonte evitar a perpetuação e sistematização daquela imagem tão presente e que Renchler (1992) evidencia: a de um aluno aborrecido dentro da sala de aula, ávido para que chegue o momento do intervalo e a hora do regresso a casa.

Por conseguinte, é nesse “regresso a casa” que reside a desfragmentação cultural e identitária do aluno de origem cultural desconexa à cultura escolar. Se, por um lado, se fala de fragmentação quando o arbitrário cultural escolar e o familiar conflituam entre si, por outro, o fim do dia na escola e o regresso a casa, permitem a unificação identitária daquele aluno, cuja socialização familiar não o familiarizou com o âmago escolar. Os códigos

linguísticos, o *habitus* e a linguagem utilizada no seio familiar recentralizam e desfragmentam, no final do dia, as identidades do aluno - aquelas criadas antes do primeiro dia de escola.

Face ao referido anteriormente, é importante sublinhar que, quer o quadro estratégico desenvolvido pelos atores sociais determinantes no trajeto escolar, quer as dinâmicas relacionais existentes entre eles, se encontram pouco desenvolvidos no estudo do (in)sucesso escolar. Assim, e tendo em conta esta realidade, torna-se oportuno desenvolver uma investigação capaz de se debruçar sobre a gama de fatores familiares, escolares, de relacionamento dentro do grupo de pares e pessoais que possam influir na trajetória escolar de cada aluno - quer de sucesso, quer de insucesso -, assumindo-se, desde já, a importância que o contexto, a comunicação, as relações interpessoais e o projeto próprio - familiar, social e pessoal -, têm na construção da diversidade de percursos escolares. É com essa premissa fundamental que se inicia a investigação, além da assunção que a posse de um determinado privilégio ou recurso social não constitui, *per se*, uma vantagem taxativa para um determinado aluno. Isto é, o que constitui uma vantagem para uns pode, concomitantemente, revelar-se uma desvantagem para outros (Rodríguez, 2010). Dito isto, os recursos dos quais cada aluno dispõe ao longo do seu percurso escolar podem não ser explorados de modo similar por todas as famílias, e *vice-versa*. Existem diferentes ritmos, rotinas divergentes e, além disso, graus de investimento diferenciados em termos daquilo que é o capital económico, social e cultural à disposição de cada agregado familiar.

Ao expor-se a anterior contextualização, pretende-se, em certa medida, justificar, com suporte teórico e concetual, a temática na qual recai a investigação e que será explanada de seguida, na primeira parte deste trabalho, o enquadramento teórico. Assim, no primeiro capítulo deste serão focados, entre outros, aspetos ligados ao papel da Escola; justiça e igualdade escolar; a questão da pedagogia, além de questões centradas na componente micro da exclusão social. De seguida, no capítulo dois, a socialização e os laços sociais; o *habitus*; os diversos capitais mobilizados nas trajetórias escolares, além das estratégias e vulnerabilidades familiares, serão temas a serem aprofundados. No terceiro capítulo será dada primazia ao envolvimento familiar no espetro escolar; às expectativas dos professores; à oferta e controlo e ao grau de preponderância do docente no desenho do percurso escolar do aluno. Posto isto, no capítulo quatro será abordada a capacidade de ação individual do aluno; o estigma e a sua manipulação; alguns conceitos mais ligados aos estudos da psicologia - como o autoconceito e a autoeficácia - e questões de filiação grupal e do aparecimento da figura do líder. Finalmente, a ambivalência entre oportunidades e vulnerabilidades dentro do universo das estratégias pessoais e familiares face à escola, por um lado, e a importância do contexto no processo de debilitação ou de ativação do aluno, por outro, serão os pontos-chave do quinto e último capítulo do enquadramento.

Após a elaboração de enquadramento teórico, e entrando na segunda parte da investigação, no sexto capítulo serão enunciados os trâmites metodológicos que irão reger a parte empírica do trabalho. Nesse ponto, são especificados os objetivos da investigação e será desenhado o modelo de análise que permitirá criar uma amostra capaz de corresponder aos desígnios da mesma. Ainda nesse capítulo, será justificada a implementação de entrevistas semiestruturadas com a articulação de elementos da entrevista em profundidade. A construção da amostra e as técnicas, quer de recolha, quer de análise, dos dados obtidos serão justificadas. De seguida, no sétimo capítulo, será feita a análise e a discussão dos resultados obtidos por fases distintas: 1) a sinalização das trajetórias de sucesso e de insucesso; 2) a criação de perfis distintos, dentro das duas trajetórias assinaladas; 3) uma análise mais transversal das trajetórias, que, em certa medida, justifica os dois momentos anteriores; 4) o assinalar do aspeto dinâmico emanado de cada um dos perfis criados, tendo em consideração as dimensões da investigação. Por fim, serão assinaladas as conclusões da investigação, perspetivando linhas condutoras para futuros trabalhos.

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

I - Enquadramento teórico

Capítulo 1

Escola e desigualdades sociais

1.1. O papel da Escola

Existem visões divergentes no que concerne ao papel e às funções que a Escola pode desempenhar na sociedade. Na maioria dos casos, diversos autores preferem sublinhar a influência que o sistema de ensino tem na inculcação de normas, valores e regras que pressupõem o comportamento esperado do indivíduo no seio comunitário. Bourdieu e Passeron (in Rodriguez, 2010) referem, por um lado, a sua função interna - onde a Escola garante o seu próprio funcionamento e organização, perpetuando valores e normas - e, por outro, a sua função externa - em que esta procura corresponder às necessidades da sociedade, num plano mais global. Walgrave (2010), por seu turno - e não negligenciando o carácter reprodutor do sistema de ensino -, concebe a diferença entre a função técnica e a função ideológica do aparelho escolar. A primeira, torna evidente a transmissão de conhecimentos e o quadro de saberes necessários ao funcionamento da sociedade, enquanto a segunda consiste na veiculação dos valores e normas próprios da sociedade em questão. Como se pode observar, as funções desempenhadas pela instituição de ensino, evidenciadas pelos autores, podem, sob um olhar menos atento, mascarar o papel que esta tem na discussão das desigualdades sociais.

Dado que a sociedade, em virtude do seu funcionamento altamente hierarquizado - que se legitima e perpetua -, pode, ocasionalmente, colocar o sujeito em desvantagem social numa espiral negativa de múltiplas vulnerabilidades, não será crível que a Escola possa atenuar essa possibilidade? Já aqui foi sublinhado o choque existente para os alunos oriundos de classes sociais inferiores, aquando do ingresso no sistema de ensino e no decorrer do seu percurso académico. De facto, a inadequação do espectro familiar e das redes sociais próximas perante a sociedade - no campo social, comunitário e laboral -, começa, nesse exato momento, a ser interiorizada pelo recém-aluno, perante um mundo novo, que em nada reflete o do seu lar e o da sua comunidade. A Escola, assumindo as funções meramente reprodutoras supramencionadas (Mendes & Seixas, 2003; Nogueira & Nogueira, 2002; Tiradentes, 2015), dificulta o acesso ao ensino superior - ainda que de forma dissimulada - às franjas populacionais de origens mais desfavorecidas, exigindo-lhes determinados valores e qualidades não transversais em termos de classes sociais.

Porém, outros autores, mostrando um olhar mais positivo face ao papel desempenhado pela instituição escolar perante a sociedade, falam da função catalisadora - quando é necessário

precipitar uma mudança mais radical na sociedade - ou da função estabilizadora - quebrando o vigor social da mesma: “The school system has become the glue that holds society together” (Saldana, 2013: 228). Ao contrário do papel passivo que é endereçado à Escola, neste caso surge já uma responsabilização endereçada à instituição de ensino, perante aquilo que é a aceitação ou a negação de diretrizes societárias. Esta pode, afinal, ser um espaço de construção de valores próprios, onde a questão da inclusão de alunos de todas as origens sociais é colocada, uma vez que “todas as crianças e adolescentes, de ambos os sexos, têm o direito fundamental à Educação e cada um possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (Schilling & Miyashiro, 2008: 245). Corroborando esta ideia, Gorard (2010) defende que a Escola deve assumir-se como uma sociedade em pequena escala, capaz de atenuar as desigualdades e os problemas sociais por via de um certo grau de autonomia face à grande sociedade. Os resultados positivos desta autonomia tornar-se-ão mais evidentes, quanto maior for o grau: 1) de responsabilização da direção da instituição de ensino; 2) de organização da mesma; 3) de interação entre os diversos atores determinantes no contexto escolar e 4) de convergência de estratégias e expectativas entre a “tríade” aluno-professor-família.

Contudo, o facto de funcionar como uma “mini-society” (2010: 60) pode não ser suficiente para diminuir a desconfiança evidenciada pelos pais e pelos próprios professores e sociedade em relação à Escola (Müller, 2008). Assim, nesta perspetiva, os problemas pedagógicos e de injustiça tendem a persistir quando não se verificarem os pressupostos e as medidas, acima delineados. Como pode a instituição escolar combater as desigualdades sociais, se não coloca em prática os mecanismos capazes de tornar exequível esse seu funcionamento inclusivo? Ou, utilizando a alegoria de Bertaux (1978), se não consegue baixar a altura das barreiras e destrancar as portas por onde têm de passar os alunos oriundos dos contextos mais fustigados pelas desigualdades sociais?

1.2. (In)justiça e igualdade: Que caminho?

Contrariando a imagem anteriormente mencionada que confere determinada autonomia à instituição escolar, no que concerne ao esbater das desigualdades sociais dentro do seu contexto, Dubet (2004: 545) refere que “nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa”. Ainda segundo o autor, o universo escolar criará sempre mais vencidos do que vencedores - numa clara alusão ao espírito competitivo que passa a subentender o sistema escolar -, fazendo com que o acesso ao ensino superior, seja uma realidade ainda longe da massificação observável no ensino básico. Ora, perante a igualdade de oportunidades propagada pela ideologia meritocrata, esta possibilidade só é verdadeiramente objetiva à partida - ainda que de forma diferenciada, conforme os graus de ensino -, isto é, no acesso, uma vez que no decorrer do trajeto escolar, poucos serão os vencedores (Bertaux, 1978). Assim, as desigualdades sociais reproduzidas na educação criam um sentimento de inércia perante as inúmeras adversidades que, por um lado, já existem e, por outro, vão surgir,

tendendo a perpetuar-se na vida do aluno, mantendo-o e colocando-o numa espiral negativa sem perspectivas positivas de retrocesso. Desta forma, às desigualdades económicas e sociais vigentes no contexto familiar somam-se aquelas que surgem no/do ambiente escolar, podendo estas ter a sua causa principal nas primeiras. As desigualdades desenvolvidas na Escola articulam-se com as desigualdades socioeconómicas, culturais e políticas e, orquestradas no mesmo sentido, criam um novo quadro de injustiças e desigualdades que - pior que se somarem - se articulam e legitimam perante a sociedade e os seus grupos. Pegando na ideia de Firmino da Costa, os vários tipos de desigualdades “coexistem nas sociedades atuais, gerando formas diversas de injustiça social” (2012: 25), que se imiscuem umas nas outras. Deste modo, a Escola apenas passará a ser vista como justa, a partir do momento em que as desigualdades sociais deixarem de interferir a um nível tão proeminente na instituição escolar (Schilling, 2013).

Como se observa, a igualdade propalada pelo sistema de ensino não está imune a críticas. A Escola mantém-se, pois, dependente do meio cultural que a envolve, sendo que, em vez de projetar a igualdade real de oportunidades - não apenas no acesso - a todos os membros da comunidade, contribui para manter o *status quo*, acabando por se legitimar na sociedade (Rodriguez, 2010; Tiradentes, 2015). De facto, para manter o estado atual das desigualdades, é apenas necessário tratar todos os alunos de igual forma, dado que a origem social e a herança familiar tratarão de, ao longo do percurso, por um lado, selecionar os mais capazes de singrar em termos académicos e, oposta e concomitantemente, deixar para trás aqueles que se revelarem ineptos de corresponder aos desígnios escolares - sobretudo de grau superior -, isto é, os vencidos ou os supranumerários (Castel, 2000).

Face à incapacidade de reverter as desigualdades perante a Escola, torna-se imperioso apontar para uma lógica assente na equidade, ou seja, na distribuição de recursos de maneira a dar mais a quem, a montante do percurso, se apresenta com menores recursos e capacidades para singrar no meio académico (Seabra, 2009). Isto pode levantar outras questões que serão afloradas mais adiante, nomeadamente a da legitimação cultural que a instituição escolar tende a difundir e a do plano da luta simbólica entre a cultura dominante - transmitida por via dos saberes escolares - e a variante cultural familiar - produzida e reproduzida no seio familiar (Walgrave, 2000). De facto, é necessário reter a ideia de que, mesmo criando condições para a equidade no sistema de ensino - optando por uma via de discriminação positiva ou de pedagogia compensatória -, os conhecimentos transmitidos irão sempre refletir o ideário cultural dominante, que utiliza a Escola como principal veículo transmissor, provocando uma dissonância entre os dois arbitrários culturais - dominante e dominado. Sem dúvida que as classes dominantes e as classes dominadas mantêm diferentes distâncias, percepções e adequações em relação à cultura escolar, cabendo, desta forma, à Escola a capacidade de mediar esse intervalo que os dois polos demonstram face à veiculação da comunicação pedagógica - aparentemente neutra e legítima - do sistema de ensino (Mendes & Seixas, 2003).

Não obstante o mencionado no parágrafo anterior, quer em casos de microjustiça, quer em contextos de macrojustiça (Schilling, 2013), ou seja, em contextos de interação social entre indivíduos ou de (in)justiça social, respetivamente, a diminuição da injustiça deverá consistir na eliminação da simples igualdade ou da “igualdade pura” (Dubet, 2004: 546). Por outras palavras, dado que o nível de preparação não pode ser igual para alunos oriundos de famílias social e culturalmente distintas, é importante oferecer programas que não negligenciem as disposições culturais e sociais da variante cultural familiar mais humilde. Assim, torna-se fácil pressupor que, por um lado, nem todos os estudantes têm o mesmo ritmo de aprendizagem e, por outro, nem sequer o mesmo tipo *background* familiar que lhes permite usufruir de determinados capitais no campo escolar. Desta forma, é importante investir em parâmetros pedagógicos que invertam a lógica paradoxal da massificação e da meritocracia, que não contribui de forma unânime para alicerçar a equidade no sistema de ensino.

1.3. Uma pedagogia paradoxal

Como já foi referido anteriormente, a autoridade vigente na Escola funciona através da transmissão de valores, normas e regras de uma cultura legítima e legitimada. Primeiro, o seu carácter legítimo corresponde à cultura que aqueles que se aventuram no sistema de ensino desejam almejar. Segundo, é legitimada, porque é veiculada de tal forma, que os agentes mal se apercebem que os mecanismos pelos quais os conteúdos do programa são transmitidos, são tidos como inquestionáveis - é uma autoridade conseguida, assim, por via de uma ação pedagógica que, muitas das vezes, mascara o próprio papel das desigualdades sociais (Mendes & Seixas, 2003; Nogueira & Nogueira, 2002). É bom sublinhar que, tal como defende Lahire (1995), os próprios professores não desdenham a autoridade que possuem perante uma turma de alunos, pronta a receber os ensinamentos por si fornecidos. Assim, existe ainda uma certa imagem do passado, baseada na figura do professor como que se de um ser personificado por uma vocação divina se tratasse. Uma ideia errónea, que concebe o aluno como mero recetor - incapaz de interpretar os conteúdos lecionados - e o professor como figura intocável e incontornável na sala de aula, que apenas transmite e reproduz algo que lhe é exógeno, isto é, o princípio normativo da cultura dominante. Todavia, posteriormente, iria assistir-se a um “deslocamento do princípio de legitimidade” (Dubet, 2011: 300), em que as capacidades do professor - ao invés de inquestionáveis - passam a ser julgadas por alunos e família. O professor começa a assumir a sua autoridade pedagógica na Escola, através do cunho pessoal que confere aos ensinamentos que veicula, ou seja, através do seu carisma.

Face ao exposto, interessa perceber, de forma sucinta, o que é a pedagogia. Assim, podendo assumir contornos visíveis ou invisíveis, esta consiste no processo através do qual o indivíduo adquire ou desenvolve condutas, práticas e mundivisões de alguém ou alguma instituição com legitimidade para proceder a essa transmissão (Bernstein, 1999b in Bourne, 2003). Por um lado, a pedagogia visível - por ser patente - exige responsabilidade pela posição de autoridade do professor. Por outro, a pedagogia invisível - de forma latente - escamoteia o

caráter autoritário do docente. É fácil presumir, tal como sublinha Van Zanten (2005), o pendor prejudicial que a pedagogia invisível tem para os estudantes que não possuem o rol de informação e de pressupostos culturais necessários para interpretar os códigos difundidos por esse modelo pedagógico. Como salienta Bourne (2003), enquanto o modelo invisível se foca no ensino, em sentido inverso, o modelo visível assume o compromisso com a aprendizagem do aluno.

A pedagogia pode ainda dividir-se entre uma corrente conservadora e uma corrente radical. Por um lado, a pedagogia conservadora foca-se no indivíduo e no seu desempenho individual, por outro, a pedagogia radical debruça-se no coletivo e na transformação social (Bourne, 2003). Julgando-se a possibilidade de um modelo ideal - o tipo-ideal de Weber -, em que “determinadas características específicas para restringir uma parte da realidade” são utilizadas (Santos, Pereira & Bodart, 2015: 160), poder-se-ia imaginar um sistema de ensino onde o tipo de pedagogia e a justiça vigentes combinassem as seguintes valências: 1) pedagogia radical visível; 2) meritocracia; 3) mínimo cultural comum; 4) tratamento adequado aos vencidos; 5) enfraquecimento do impacto das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais e 6) integração de todos os alunos (Dubet, 2004; Schilling, 2013). Quando se defende uma pedagogia onde a avaliação dos conhecimentos substitui a instrução, a determinados alunos é-lhes negado, como já foi salientado, o usufruto de formas linguísticas e de discurso que lhes são mais familiares. O sistema de ensino, ao invés de caminhar no sentido de uma pedagogia universal (Bourdieu, 1974 in Nash, 1990), através da pedagogia radical visível, continua a colocar a tónica numa pedagogia mascarada (Bourne, 2003), que mais não faz do que reproduzir na Escola as desigualdades sociais que o aluno traz do seu contexto familiar.

Desta forma, pode dizer-se que este tipo de pedagogia invisível é paradoxal, pois, ao mesmo tempo que cria um cidadão responsável por deslindar o seu caminho, fá-lo opondo um sentimento universal e abstrato a um sentimento cultural, social e individual, visto como inadequado (Dubet, 2011). O aluno tende, assim, a diluir a variante cultural que “carrega” consigo (um fardo que se revela demasiado pesado ao longo do trajeto escolar) - regras, valores, normas e disposições - dentro da Escola. Não o faz de forma consciente, mas sim de forma normativa e natural, legitimando, segundo os autores, a pedagogia autoritária vigente na instituição escolar. Então, e de modo concomitante ao facto de desenvolver desigualdades justas pelo seu caráter meritocrático - onde os resultados obtidos dependem do mérito individual de cada um -, a Escola legitima a influência que essas desigualdades têm no destino escolar, social e profissional dos alunos (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2012). De facto, posteriormente, no mercado laboral, o ainda estudante encontrará os mesmos desafios e a mesma exigência que vive no sistema de ensino (Castel, 2011 in Maciel, 2014): em termos disciplinares e no que concerne ao mérito e às disposições - quer esteja perfeitamente integrado (Escola como prolongamento familiar em termos culturais), quer esteja excluído (Escola estranha face às disposições familiares e comunitárias).

Face ao exposto, falar em massificação e em meritocracia, é falar em paradoxos. É impossível falar na inclusão, difundida pela massificação, sem falar na ambiguidade entre o neutralizar das diferenças e a exigência da demarcação (Schilling & Miyashiro, 2008), quer por parte de quem as evidencia, quer por parte dos indiferenciados. Outro paradoxo interessante é o facto de a Escola integrar mais e, simultaneamente, excluir mais do que antes, sendo “a exclusão escolar resultado normal da extensão de uma escola democrática de massa” (Dubet, 2003:44), que salienta, de forma sincrónica, a igualdade dos alunos e a desigualdade dos resultados. Ou seja, a instituição escolar não discrimina na altura de abrir as portas, descartando-se, porém, da competição voraz entre alunos munidos com diferente volumetria de capitais. Esta diferença de capitais entre alunos de diversas origens leva-os a empregar investimentos de diferente forma e em contextos divergentes, colocando uns em situação privilegiada face a outros.

1.4. Exclusão e Escola

Falar em exclusão social pressupõe ter em mente uma mudança de paradigma no que diz respeito ao modo relacional com que se passou a tratar a privação de recursos que permitem ao indivíduo suprir as suas necessidades humanas, sociais, culturais e políticas. Assim, o novo paradigma propôs a mudança: 1) de uma dimensão da desvantagem meramente económica, para uma multidimensional; 2) de uma análise estática, para uma dinâmica; 3) da mera preocupação com os recursos pessoais e familiares, para englobar também os comunitários; 4) da preocupação apenas com as desigualdades distributivas, também para aquelas ligadas ao aspeto relacional e 5) para a focalização em contextos particulares dos indivíduos que se encontram numa trajetória verdadeiramente catastrófica (Capucha, 2005; Room, 1999, 2000).

Ampliando os pontos quatro e cinco, Robert Castel cunha o termo “desafiliação”, para demonstrar como essa aceção catastrófica conjetura irremediavelmente uma “tendência ao enfraquecimento” (Castel, 1997 in Miguel, 2015: 6), onde a rutura dos laços sociais acontece em crescendo, podendo, em situação limite, culminar na total marginalização do indivíduo. Assim, as desigualdades dentro do âmago relacional repercutem-se de diferente forma de pessoa para pessoa. A importância do foco na trajetória é demonstrativo de como o facto de o indivíduo estar numa zona de vulnerabilidade não o coíbe de se encontrar, quer numa espiral ascendente - em direção à integração plena -, quer numa espiral descendente - rumo à desafiliação total. A situação de vulnerabilidade, segundo Botello (2008), tem um carácter mais móvel do que a exclusão social, o que enaltece o carácter dinâmico da primeira. Paugam, por sua vez, utilizando o termo de “desqualificação social”, sublinha o grau de dependência que os indivíduos em situação de vulnerabilidade social têm face às instituições sociais (Paugam, 1999; 2003). Os graus de dependência moldam a identidade pessoal, as relações sociais e a experiência vivida por parte do sujeito. Se, tal como refere Castel (2000), estar excluído pressupõe encontrar-se fora das redes integradores do trabalho e sem relações

sociais de proximidade que permitam ao indivíduo ser independente, então a Escola tem grande preponderância na definição futura dos seus alunos nesse campo, pois, quer o vínculo laboral, quer o grau de sociabilidades futuras, encontram-se dependentes do seu (in)sucesso na instituição de ensino.

Assim, os contributos de Room, Castel e Paugam, permitem canalizar toda a investigação no sentido dinâmico, interdependente e relacional entre os protagonistas no campo escolar, uma vez que a aposta unívoca no fator económico - normativo, estático, familiar e generalizado - não só é insuficiente para explicar o percurso académico do estudante, como também é um desafio equívoco, dada toda a vertente relacional existente na ampla esfera social, da qual esta depende em larga escala.

Foram mencionados previamente os “excluídos do interior” - os alunos que não encontraram dificuldades no acesso, a montante, mas que desde cedo encontram obstáculos ao sucesso escolar. Essas barreiras colocam-nos à margem dos lugares mais apetecíveis, quer dos níveis superiores académicos (acesso à universidade e escolha de cursos), quer, posteriormente, dos postos de trabalho mais prestigiados, destinados àquelas classes de alunos que encontraram no campo escolar uma continuação do seu *habitus* familiar. Existem, dentro do panorama escolar, “práticas de exclusão doces” (Bourdieu & Champagne, 1992 in Seabra, 2009: 79) que são impercetíveis aos olhares mais desatentos e que, de forma assinalável e quase sempre irremediável, afastam as estratégias e expectativas familiares da cultura dominante difundida pela Escola, uma vez que as duas realidades culturais não encontram continuação nem creditação entre ambas.

Não obstante esse facto, existem defensores do sistema de ensino que subtraem a Escola dessa responsabilidade aparente face à exclusão social. Para estes, o parco cariz motivacional dos jovens, a resistência evidenciada e todas as debilidades demonstradas encontravam a sua causa em fatores exógenos, nomeadamente nas relações de produção e no serviço público (Bertaux, 1978; Dubet, 2003). Dito de outra forma, estes culpabilizam a sociedade que não se soube adaptar à crescente massificação do ensino e à competitividade, dentro de patamares académicos cada vez mais elevados, entre os alunos.

Como é sabido, a Escola veicula uma cultura única, onde a transmissão de conhecimentos colide de amiúde com outras formas de cultura, excluindo-as. Exclui não só esse arbitrário cultural, mas também os seus portadores, isto é, alunos e comunidades inteiras (Abrantes & Amândio, 2014). Assim, falar de exclusão ao nível escolar presume falar de alunos que sofrem vários níveis de desvantagens, reforçados por privações materiais e culturais - pessoais e comunitárias - que tornam a sua ligação com o aparelho escolar, em particular, fragilizada e, em alguns casos, inexistente (Room, 1999).

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Capítulo 2

Família e comunidade: Variâncias culturais

2.1. Socialização e laços sociais

A família tem sido considerada a instituição social cujo papel na socialização primária do indivíduo é mais preponderante. Nela, as condições de existência são incorporadas pela criança através da especificidade - um *habitus* - que comporta disposições duráveis para que esta possa mediar a sua experiência social. Porém, mais tarde, além da família, existem contactos desenvolvidos com grupos sociais que podem permitir ao aluno ter acesso a contextos e referências mais próximos aos do sistema de ensino. São laços desenvolvidos com professores, com outros familiares alheios ao quotidiano do lar (da família nuclear) ou com alguém que desenvolve condutas convergentes em relação ao sucesso escolar - socialização secundária (Roldão, 2012).

Num primeiro momento, é a convivência com os seus progenitores que permite à criança assumir como normativos determinados comportamentos e adquirir consciência das atitudes e dos papéis sociais que são exetáveis. Os momentos de rutura organizativa, de redefinição de metas e de recalibração estratégica, estão e são definidos no chamado “ciclo vital da família” (Dias, 2011). Em cada família existem determinados momentos marcantes onde, quer a sua estrutura, quer o aspeto funcional sofrem mudanças drásticas - como sejam o casamento, o nascimento do primeiro filho ou a entrada deste na escola. A aprendizagem social e cultural adquirida pela criança em contexto familiar é, mais tarde, extrapolada para outros contextos, nomeadamente para o domínio escolar. Não é um papel passivo, mas sim uma aprendizagem filtrada pela própria criança, através da sua percepção (Morgado, Dias & Paixão, 2013). A socialização é, como sublinha Corsaro (1997 in Müller, 2008), uma “reprodução interpretativa”, onde, por um lado, a estrutura social - através do ambiente familiar - inculca regras, normas e valores na criança e, por outro, permite-lhe conferir algo seu à realidade, através da sua percepção relativamente à mesma. Para este nível de socialização intersubjetiva contribui mais a qualidade das relações familiares - onde a harmonia, o diálogo e a empatia estão presentes -, do que a estrutura familiar propriamente dita, tal como Morgado, Dias e Paixão (2013) demonstram no seu estudo. As bases para a integração social dos filhos começam no contexto embrionário familiar, sendo este uma causa dos valores inculcados nas crianças e das disposições familiares propriamente ditas.

A despeito da autonomia existente para tornear as diretrizes sociais, uma perspetiva mais rígida defende que a socialização é um processo através do qual indivíduos apreendem as expetativas que lhes são dirigidas, consoante o seu papel nas relações sociais, o que lhes irá

permitir tornarem-se membros da sua cultura. Todo o rol de práticas e comportamentos é, nesta perspetiva, normativo e explicado pela própria cultura (Nash, 1990). A identidade de cada indivíduo é, segundo esta conceção de socialização, uma expectativa comportamental internalizada (Carter & Fuller, 2015). Todavia - e voltando ao carácter ativo da socialização - no estabelecimento de ensino, o aluno não evidencia plenamente a socialização que recebeu em casa. Vai-se socializando no novo ambiente, consoante a sua família, o seu grupo de pares e a sua comunidade se relacionem com a cultura dominante da sociedade (Walgrave, 2000), reproduzida nesse mesmo ambiente escolar. De facto, e muito influenciado por uma segregação escolar que se mistura, em grande medida, com a segregação residencial e social, vigente nas cidades (Room & Britton, 2006), o aluno vê-se confrontado com uma socialização ambígua dentro e fora da escola que pode ser caracterizada como uma “socialização periférica” (Van Zanten, 2005). Deste modo, às desvantagens registadas por residir num contexto comunitário culturalmente desfavorável, onde a cultura legítima se encontra desenraizada, juntam-se desvantagens causadas por esse fator - uma comunidade homogénea em termos sociais, culturais e económicos, incapaz de se integrar e ser integrada na cultura dominante: são exemplo disto, os bairros sociais nos meios urbanos.

Face a esta ambivalência na socialização, podem-se distinguir dois tipos de laços sociais: os que ligam pessoas na mesma posição em termos de hierarquia social e os que interligam pessoas de diferentes parâmetros sociais. Segundo Perri 6 (1997 in Room, 1999), as políticas sociais concentram os seus esforços em promover os laços do primeiro tipo, comprometendo o sucesso daquelas pessoas que projetam a saída da zona de vulnerabilidade social para uma zona de integração plena. Seria, assim, benéfico fornecer oportunidades - ou escadas, na categorização de Room (2000) - aos alunos que atravessam dificuldades na trajetória escolar, aproximando-os do saber transmitido pela instituição de ensino. Esse contacto seria promovido, por exemplo, refreando a segregação escolar que é por demais evidente em determinadas instituições de ensino, onde existem turmas que são divididas tendo por base o aproveitamento escolar e, de forma mais proeminente, a situação socioeconómica do agregado familiar. Dessa forma, incentivando os laços sociais entre alunos com dificuldades escolares - aqueles, à partida, oriundos de famílias com menor posse de capital cultural, social e económico - e alunos com mais à-vontade no contacto com a cultura escolar - provenientes de famílias onde a Escola é um prolongamento da socialização familiar -, aos primeiros seria dada a oportunidade de ter um contacto mais próximo com o grupo visto e tido como o exemplo manifesto do trajeto escolar “limpo”.

Com as possibilidades de saída da “zona cinzenta” aumentadas por via da promoção do segundo tipo de laços sociais, o risco de “dessocialização” (Paugam, 1999; 2003) diminui em larga escala. O aluno em dificuldades pode entrar numa trajetória escolar ascendente ao interagir com maior frequência com alunos que já se encontram nesse percurso - pese embora a menor necessidade de esforço despendido por estes últimos, como será reforçado mais adiante, quando se analisar a questão dos capitais. Tal como se pode constatar, e apesar do

foco que Paugam e Castel concedem ao emprego e à quebra do vínculo laboral, os paralelismos entre a vulnerabilidade social do trabalhador e a vulnerabilidade a que está sujeito o aluno de classe mais baixa são evidentes - ou não fosse a primeira muito explicada pela segunda. A “vulnerabilidade das massas” (Castel, 1998 in Miguel, 2015) tem a sua causa no ideário da massificação do ensino que, como já foi sublinhado, inclui e exclui na mesma medida. A reduzida exclusão social do passado justificava-se pelo menor acesso ao ensino; enquanto a excessiva exclusão social atual se conjuga através de uma definição errónea de igualdade perante e durante o tempo de escolaridade.

Não obstante o facto de os laços sociais e o sentido comunitário serem um dado adquirido no passado, não se justificando, por isso, o uso do termo de inserção social, pois a quebra do vínculo laboral acontecia somente de forma residual, hoje em dia, devido à vulnerabilidade massificada - laboral e escolar -, a inserção substitui a integração como força motora dos desígnios sociais e da coesão social (Queloz, 2000). Deste modo, vem à tona não só o vínculo laboral, mas - acrescentando a esse facto - também as relações sociais que, muitas das vezes, amparam o infortúnio profissional do indivíduo.

Em termos escolares, agir, a jusante, sob a égide da inserção, é operar numa zona onde a vulnerabilidade é já de tal ordem significativa que, ao mínimo toque, a escada resvala e compromete o acesso ao passaporte que permitiria ao aluno singrar academicamente. Por outro lado, a ação sobre a integração, numa etapa inicial, libera os amortecedores necessários para que o aluno, a despeito da condição familiar menos privilegiada, não caia no ninho de serpentes, que é um indicador da incapacidade para ser bem-sucedido no sistema de ensino. Ora, esse desfavorecimento social irá repercutir-se nos anos vindouros, aquando da entrada no ciclo laboral, demonstrando como o paralelismo entre sistema de ensino e mercado de trabalho não é estéril nem descabido.

A terminologia criada por Room (2000), abordada no parágrafo transato, emerge da necessidade de evidenciar a importância das trajetórias pessoais e familiares na explicação da integração plena - ativação de oportunidades -, por um lado, e da exclusão social - proteção deficitária perante vulnerabilidades -, por outro. Assim, o autor transmite uma ideia dinâmica de trajetória social que será útil nesta investigação, uma vez que os parâmetros escolares não se podem dissociar de todo o espectro social - aluno e família encontrarão escadas, passaportes, serpentes e amortecedores dentro do âmbito escolar, sendo que cada elemento da alegoria influirá no trajeto escolar, consoante o nível de disposições e recursos culturais, sociais, económicos e pessoais existentes em cada contexto familiar, escolar e individual, num “jogo” constante de interações.

2.2. *Habitus* e vulnerabilidades familiares

As percepções, os investimentos e as estratégias de cada unidade familiar face à Escola variam consoante o seu *habitus*. Este comporta os esquemas de apreciação de estruturas práticas,

cognitivas e avaliativas que são adquiridas pelo indivíduo através da sua experiência e posição social. Bourdieu (1989) refere que o *habitus* funciona não só como esquema de percepção, mas também de produção das práticas. Tal como o capital cultural - a ser debatido no ponto seguinte -, também o *habitus* é transmitido no seio familiar como um conjunto de atitudes e valores que medeiam o determinismo sociocultural, por um lado, e as práticas individuais, por outro (Nash, 1990; Sullivan, 2002). Segundo Nash: “the habitus is structured by principles of the structure, as a code, and practices are structured by the principles of the habitus... the embodied objectification of structure” (1990: 434). Ora, esta ideia do autor revela bem o papel mediador do *habitus* entre a estrutura e a ação. Assim, as hipóteses que um determinado aluno tem de singrar no sistema de ensino podem - em certa medida e em determinado contexto - ser explicadas pelo seu *habitus* familiar, uma vez que este determina - dentro do espaço social - a ação, os valores, as estratégias e os gostos culturais dos membros de uma determinada classe social.

Por seu turno, o espaço social subdivide-se em campos, onde os indivíduos produzem oportunidades e são constrangidos por vulnerabilidades. O campo pode variar do económico ao artístico, passando pelo escolar. Quando o *habitus* do indivíduo é coerente com o campo onde interage, maiores são as vantagens e os privilégios sociais adquiridos por este (Mendes & Seixas, 2003; Lee & Bowen, 2006). Interessa, de forma transversal a qualquer contexto, considerar as dificuldades de interceção entre a cultura familiar ou individual e a cultura da sociedade alargada - transmitida pela Escola. Ao sublinhar-se que o *habitus* funciona como esquema de produção de agência, o mesmo é referir que as famílias utilizam, de forma racional, os seus recursos, tendo em consideração as possibilidades de êxito e de fracasso de determinada aposta, nomeadamente no campo da educação. Nesse ambiente - como nos outros campos - existem capitais específicos prontos a serem mobilizados e que só nesse contexto trazem benefícios a quem deles faz usufruto. Desta forma, os capitais existentes num determinado campo vão permitir à família mediar a sua ação - relação “custo-benefício” (Boudon, 1973 in Seabra, 2009) -, ciente das vicissitudes que podem tornar a sua ação benéfica ou nefasta face aos objetivos a que se propôs.

Quando a família descapitalizada decide apostar na formação académica do seu filho, este incorre num penoso processo de “reconfiguração de habitus” (Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012). Devido às dificuldades sentidas no contexto oposto àquele veiculado ao longo da socialização primária, estes alunos edificam e moldam frequentemente a sua identidade e dignidade através de um clima de resistência, de confrontação e, por vezes, de violência. Tal como defende Basil Bernstein (1964), esta dificuldade diferenciada de adaptação ao sistema de ensino encontra-se impregnada no acesso - também ele diferenciado - a dois códigos linguísticos distintos: o elaborado e o restrito. Por um lado, o código elaborado está presente no ambiente familiar que mais se aproxima da cultura dominante escolar, tendo uma orientação mais pessoal e menos social. É um código que precede uma linguagem cuidada por parte do locutor, que vê a experiência do seu interlocutor como diferenciada face à sua. Por

seu turno, o código restrito, tendo um cariz mais social e menos focado na capacidade comunicativa do indivíduo, está dependente da elaboração de “extraverbal channels” (1964: 63), que estão acessíveis a todos os membros da sociedade, ao contrário do código elaborado, possuído apenas por uma pequena parte dos indivíduos.

Outros autores - apesar de não descurarem a importância da distinção entre os dois códigos na ramificação do (in)sucesso escolar em termos linguísticos - preferem ressaltar a pertinência das orientações egocêntricas e sociocêntricas que cada código parece evidenciar nas opções da família e do aluno. Assim, Abrantes e Amândio (2014) falam na diferença entre o “projeto autocentrado”, dos alunos orientados para um percurso que culmina em posições de chefia, bem remuneradas e com elevado prestígio, e o “projeto sociocentrado”, relacionado com os estudantes de ciências sociais e de letras, que se perfilam para uma carreira social e cultural de preocupações em termos comunitários. Pereira e Martins (1978), por sua vez, articulam o código elaborado às sequências verbais egocêntricas, onde há um apelo à experiência singular do indivíduo e o código restrito a representações baseadas no consenso, na comunidade. Segundo Bernstein (1961), o código restrito, apesar de reforçar a coesão social e o sentimento de pertença ao grupo por parte da criança, coíbe-a de criar novos laços e dinâmicas discursivas capazes de adaptar a contextos onde o caráter elaborado e verbal é fundamental, nomeadamente no próprio estabelecimento de ensino.

Face ao exposto, caso o aluno de origens humildes queira ter uma carreira académica mais longa, que lhe abra as portas a um mercado laboral prestigiante e bem remunerado, terá de moldar os trâmites culturais restritivos, que não preenchem os requisitos que vigoram numa Escola movida a competição. Existe aquilo a que Perrenoud chama de “go-between” (Montadon & Perrenoud, 2001: 52), onde se manifesta um “conflito cultural duplo” (Lahire, 1995: 171). O estudante, por um lado, leva para a escola disposições e pressupostos comportamentais e cognitivos familiares ambíguos, que dificultam a compreensão dos reais benefícios da cultura escolar e, por outro, mesmo confrontando e mostrando resistência face às diretrizes da instituição escolar, incorpora esquemas culturais no universo escolar que traz de volta para o contexto familiar - a tal (des)fragmentação cultural e identitária. O aluno - num contexto semelhante a este, onde a vulnerabilidade da variante cultural familiar perante a cultura escolar é evidente -, no seu quotidiano escolar e familiar, depara-se com uma ambiguidade clara de valores que o fazem interrogar-se, quer acerca do papel familiar (primeiro conflito), quer sobre os benefícios que a Escola diz possuir em relação àqueles que no ensino decidem investir (segundo conflito). No final do dia, sozinho, no seu mundo, o estudante reflete sobre o conflito verificado entre duas instituições sociais interdependentes onde, afinal, tem criado, moldado e definido a sua identidade, sofrendo uma “socialização silenciosa” (Abrantes & Amândio, 2014). Sendo a Escola uma “cristalização” da cultura dominante da sociedade, tal como enuncia Walgrave (2000), as experiências escolares não se formam no vazio, mas sim por meio da convergência entre ambas as realidades - a dominante e a dominada.

2.3. Capital cultural, desigualdade e diferença

Daniel Bertaux (1978) definiu o capital em termos de uma relação social, que é transmitida e assumida pela posse de recursos e disposições, por via das relações interpessoais e institucionais existentes. Ou seja, o capital - pese embora o teor económico enunciado pelo autor francês - enuncia-se como um recurso dinâmico que pouco ou nada significará em estado “morto”. Dos vários tipos de capital existentes, interessa, sobretudo, focar o capital cultural e o social, pois são estes que tornam clara a relação que, quer o conhecimento, quer os laços sociais, assumem perante o fenómeno de (in)sucesso escolar. É importante começar por falar no capital cultural, ficando o capital social para um ponto posterior.

Por outro lado, para Bourdieu (1974 in Nash, 1990), a cultura é um sistema de significados organizado por princípios geradores. Ora, a posse de capital cultural, entre outros, determina - em diferentes graus e contextos - as estratégias e os investimentos das famílias em relação à Escola, colocando-as, claro está, em pé de desigualdade no que concerne à rigidez imposta pela cultura legítima difundida por essa instituição social. Uma das estratégias familiares normais em relação à transmissão de capital cultural reside na criação de bases sólidas em termos comunicacionais. Assim, “condenado a viver no estado incorporado” (Abrantes & Amândio, 2014: 14), pois só assim se manifesta como vantagem para quem o possui, é no portador deste tipo de capital - nomeadamente a família nuclear - que reside a responsabilidade da sua transmissão, sendo que diferentes modalidades de socialização traduzem-se em modos diferenciados de transferência.

Em suma, o capital cultural refere-se ao tipo de linguagem, orientações, atitudes e esquemas de percepção que são transmitidos à criança por via da socialização familiar e comunitária (Bourdieu, 1973, 1977, 1992; Bourdieu & Passeron, 1977 in Pitsoe & Letseka, 2013) ou, por outras palavras, à familiaridade existente com a cultura dominante da sociedade e à capacidade de compreender e fazer usufruto de uma linguagem educada (Sullivan, 2002) - código elaborado. Este tipo de capital pode existir em três formatos diferenciados: 1) incorporado; 2) objetivado e 3) institucionalizado. O capital cultural incorporado diz respeito a disposições duráveis do corpo e da mente, nomeadamente, a linguagem, a cultura ou a relação com a Escola; por sua vez, o objetivado enuncia os bens materiais à mercê de serem incorporados, como livros, enciclopédias e outros objetos culturais; por último, o capital cultural institucionalizado comporta os títulos e os certificados académicos obtidos (Seabra, 2009).

Posto isto, é importante realçar a importância da passagem de um capital cultural morto (objetivado) para um capital cultural incorporado, pois as desigualdades sociais, mais do que as diferenças, visam a vertente dinâmica que irá tornar um determinado bem desejável e, por via disso, legítimo (Lahire, 2003, 2008). Quem é que, afinal, define a cultura objetiva desejável? Serão, por certo, as elites. Assim, estas elites tentarão ao máximo dificultar o acesso à distinção provocada pela posse de determinado bem, pois têm consciência que a

crescente competição para almejar esse capital - o caso do diploma, assumindo o formato cultural institucionalizado -, tenderá a desvalorizá-lo. Esta é a prova em como ao aluno não basta possuir capital cultural para ter um percurso escolar positivo. É, acima de tudo, necessário que esse capital seja incorporado através das disposições, comportamentos e estratégias familiares consentâneas com as expectativas veiculadas pela cultura dominante materializada no contexto escolar.

Falar em desigualdades pressupõe tratar algo que emerge de uma mesma natureza. De facto, só se começou a falar em desigualdades quando alunos de diversos e antagónicos quadrantes sociais partilharam o mesmo espaço escolar. Até então, fora das lides educativas, as classes subalternas eram vistas com diferença ou indiferença pelas classes que compunham o padrão escolar - a elite. Quanto à indiferença, esta pode ser olhada, relativamente à diferença, como sendo um ato que a redefine, que a ignora ou que a despreza (Barros, 2006). Tratar a indiferença, tal como toda a discussão em torno da inclusão (Schilling & Miyashiro, 2008), revela-se um ato bastante ambíguo. Por um lado, pode comportar um sentido que relativiza a diferença em si própria, como por exemplo, no contexto em que os professores agem com indiferença perante o mau comportamento, quer do aluno aplicado, quer do aluno desleixado - castigando os dois em igual medida; pode, também, presumir uma explicação que ignore a diferença, quando o professor não toma uma atitude pedagógica positiva para com o aluno - cuja família revela pouco investimento escolar - que revelou dificuldades no último teste; por último, assume um sentido de desprezo, quando o professor - mesmo ciente da injustiça da situação - exclui da participação na sala de aula o aluno que tem mais dificuldade em verbalizar o conteúdo da matéria. Nos dois últimos casos, o âmago da questão está na consciência (ou falta dela) que o professor exhibe face à injustiça que perpetua na sala de aula, ora ignorando, ora menosprezando. Por conseguinte, reside no ganho de consciência, quer de dominante (professor), quer de dominado (aluno), a transformação das diferenças em desigualdades escolares.

Esta transformação não acontece no vazio. Segundo Lahire (2003, 2008), o momento histórico que passou a definir a desigualdade escolar em termos opostos aos da diferença emergiu quando o “grau de desejabilidade coletiva” amplo face ao diploma, o tornou num capital altamente apetecível para a maioria da sociedade. Assim, quanto mais a sociedade acredita na legitimidade de um determinado canal de conhecimento, de um saber, de uma prática ou de um bem, maior será o sentimento de injustiça quando a distribuição desses bens ou saberes se revela desigual pelo todo social. Dirigindo a ideia do autor francês para esta investigação, só se pode referir que as desigualdades sociais se reproduzem na Escola sob a forma de desigualdades escolares, quando, quer as diferenças de rendimento escolar, quer as diferenças interclassistas, se transformam num verdadeiro *handicap* para o aluno - uma vantagem para o que detém capital cultural consentâneo com a cultura escolar e uma desvantagem para o aluno cuja variante cultural não coincide com a cultura difundida na/pela Escola. Em resumo, como defende Barros (2006), enquanto a diferença emana do

mundo natural humano, não podendo ser erradicada por via da ação do Homem, a desigualdade, por seu turno, indica uma contradição e tem sempre uma componente relacional reversível. Por outras palavras, “tem-se” desigualdade ou “está-se” de forma desigual em relação a algo ou alguém e “é-se” diferente de algo ou alguém. O “ter” e o “estar” evidenciam a componente relacional, onde a comunicação, os jogos de poder e a consciência assumem o papel principal. Por outro lado, o “ser” é mais estático e permanece no campo semântico das diferenças.

2.4. Estratégias familiares

A aprendizagem dos conteúdos escolares é, como foi salientado, facilitada pela posse de um capital cultural condizente com o desígnio escolar. Os referenciais culturais obtidos no ambiente familiar e comunitário assumem a forma de privilégios que funcionam como uma “ponte” (Nogueira & Nogueira, 2002), ao encontrarem na Escola uma continuação para aqueles alunos que trazem incorporadas essas disposições culturais dominantes - *habitus*.

Porém, a estratégia educativa familiar na persecução de uma boa carreira académica do filho revela-se diferente consoante a classe social (Seabra, 1999 in Abrantes & Amândio, 2014). De um lado, existe a estratégia “contratualista”, onde o foco está na exploração das capacidades e potencialidades individuais de cada aluno - uma estratégia, como já foi visto, mais egocentrada e típica das classes superiores; do outro, a estratégia “estatutária”, que abarca a vertente coerciva e de abnegação perante as normas sociais emanadas pela cultura dominante escolar - uma estratégia ligada a uma classe popular, ciente do seu distanciamento face às diretrizes escolares. Cada família adota um determinado comportamento, ora convergente, ora contrário, face ao desenho pedagógico escolar personificado na figura do professor dentro da sala de aula (Van Zanten, 20005), o que acaba por moldar as próprias condutas e expectativas, quer do docente, quer da Escola, face ao percurso escolar do aluno. Assim, a família acaba por contribuir para o desenho da própria pedagogia escolar, encontrando planos de resistência, de fuga, de aceitação e de extração de benefícios para si própria (Room & Britton, 2006). Contudo, sublinhando o que defendem os autores, estas estratégias educativas não são estáticas, isto é, são passíveis de mudança ao longo dos ciclos vitais de cada família, em articulação com a instituição escolar.

Mais do que o capital cultural, são os valores de classe a determinar as expectativas familiares face à Escola (Nash, 1990). O primeiro conceito revela a disposição comportamental, enquanto o segundo está subjacente às atitudes. Aquilo que está aqui implícito é que a alocação de determinados recursos na carreira escolar está sempre dependente das atitudes e da relação consciente “custo-benefício” face aos benefícios tácitos dessa aposta familiar. Um exemplo paradigmático desse tipo de aposta é a participação cultural, quer pública (ida a museus, teatros, cinema...), quer privada (leitura de jornais, debates familiares, visionamento de documentários televisivos...), da família ou, ainda mais preponderante, como defende Sullivan (2002), a incorporação de elementos verbais ou literários - como sendo mais

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

benéficos para a aquisição de capacidades mais tarde recompensadas -, em contraponto a formas visuais ou musicais, menos disseminadas na instituição escolar.

O investimento escolar familiar, além de poder ser explicado por práticas culturais diferenciadas, depende também do grau em que o sucesso social do aluno - o seu destino social - está ligado ao sucesso escolar. “O valor social daqueles que não possuem capital social nem capital económico (...) encontra-se cada vez mais associado ao seu capital escolar institucionalizado no diploma ou certificado” (Mendes & Seixas, 2003: 117), o que pressupõe que a posse de capital escolar, muitas das vezes, se torne no único mecanismo libertário do indivíduo face à trajetória social descendente. Contudo, e como tem sido defendido, a falta de um sentido prático da Escola significa, para algumas famílias, a aposta numa “socialização antecipatória” (Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012) que direciona o estudante para uma carreira profissional prematura - esquecendo desde cedo uma carreira académica superior -, mal remunerada e desprestigiante, que de certa forma, encontra apoio e desculpabilização no próprio seio familiar que vive uma situação social desvantajosa: “a loving parent will often attempt to soothe the child’s frustration...” (Pajares, 2005: 351).

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Capítulo 3

Ambiente escolar e comunicação

3.1. Envolvimento familiar e relação com o saber

O investimento escolar depende muito do capital cultural acumulado em períodos anteriores - tal como os hábitos culturais acima mencionados, também o capital escolar familiar é importante. Para a acumulação de capital cultural são agilizados outros tipos de recursos, nomeadamente o capital social. De facto, muitos autores salientam a importância deste capital como mecanismo que permite ganhar contacto com recursos social e moralmente valorizados, como seja o capital cultural nas suas variadas formas - incorporado, objetivado ou institucionalizado (Lee & Bowen, 2006; Nogueira & Nogueira, 2002; Roldão, 2012).

Desta feita, o capital social é um recurso assente numa rede durável de relações sociais e comunitárias de inter(re)conhecimento, que se perpetua no tempo, e que coloca o indivíduo que o possui num grau hierárquico de dependência face aos grupos com os quais mantém essa relação (Bourdieu, 1989 in Mendes & Seixas, 2003; Roldão, 2012). Além disso, comporta, segundo Coleman (1988 in Lee & Bowen, 2006), três componentes: 1) obrigações e expectativas de reciprocidade na relação, 2) normas e 3) controlo social.

Quando assume objetivos face a uma carreira escolar alargada e bem-sucedida, a família - mesmo desconhecendo as três componentes e o controlo que a oferta pressupõe - mobiliza uma rede comunitária de conhecimentos para almejar uma escolaridade de sucesso. Além disso, é provável que quanto maior for essa rede, maior será a probabilidade de o aluno fugir a trajetórias de exclusão escolar, a montante, e de exclusão social, a jusante. Tal como outros tipos de capitais, o capital social pode estar sujeito à reconversão num outro tipo de recurso (Nash, 1990) - e é com esta ideia em mente que os pais apostam nessa rede de relações durável, com maior ou menor grau de institucionalização, desejando vê-la convertida em ganhos escolares para os seus descendentes. Todavia, tal como já foi dito anteriormente, a possibilidade de reconversão dependerá sempre do campo onde as relações sociais se desenrolem, uma vez que um determinado capital “só em certas condições é convertível noutra espécie de capital” (Bourdieu, 1989 in Mendes & Seixas, 2003). Por mais paradoxal que possa parecer, o aluno socializado num ambiente desfavorecido não deixa de ser portador de capital social, pois este também decorre do seu ambiente social privado. Porém, é um “capital social negativo”, que o restringe de uma integração plena na sociedade (Capucha, 2005: 83). Desta forma, interessa fomentar a consciencialização sobre os mecanismos que tornam este tipo negativo de capital social tão ou mais determinante no (in)sucesso escolar do que o “capital social positivo”, adequado a uma participação plena na vida social e escolar.

Em contexto escolar, é sabido que os encarregados de educação de classes mais baixas, tal como Lahire (1995) sublinha no seu livro, têm menor probabilidade de se relacionar de maneira informal com os docentes da Escola. Ora, a falta de convivência informal é paralela ao desinvestimento formal na escolarização dos filhos. Este facto, longe de constituir um caso paradigmático de “omissão parental”, reflete apenas o peso distintivo que a participação em espaços públicos assume para a família de classe baixa, que não se coaduna com a participação da classe média/alta, grupo onde se incluem os docentes. Inclusivamente, existem famílias que se autoexcluem do ambiente escolar (Neves, 2011), confiando de forma inequívoca a educação dos filhos aos professores. Existe, de certa forma, uma separação entre o mundo público da Escola e o ambiente privado familiar, o que - como se tem advogado - cria no aluno um sentimento rotineiro de fragmentação identitária, através do desdobrar diário e constante que lhe é exigido entre a variante cultural familiar e a cultura dominante.

A relação que o aluno mantém com o saber demonstra que, não raras vezes, apesar de não revelar adequação em termos das competências exigidas no contexto escolar, este preserva uma relação com a escrita e com a linguagem que lhe parecem positivas e congruentes com o seu meio social e cultural (Derouet, 2002). Assim, fora do ambiente escolar, o aluno parece descobrir o verdadeiro sentido das palavras, da construção verbal e frásica - de que são exemplo os diários ou os manuscritos que revelam pensamentos, emoções e ideais próprios, incorporados através da sua experiência e exteriorizados através da escrita informal. A verdade é que as dificuldades escolares que alguns estudantes sentem ao longo do seu percurso escolar são, e muito, explicadas tendo por base uma parca apropriação dos saberes escolares, que se revelam demasiado instrumentalizados, em vez de baseados nos interesses e no gosto pela aprendizagem do aluno (Abrantes & Amândio, 2014; Seabra, 2009). A apropriação da cultura legítima difundida pela Escola mostra-se como um recurso não transversalmente distribuído nem adquirido pela sociedade e, em particular, pelos alunos, ajudando a explicar o acesso desigual aos vários privilégios sociais (Lahire, 2003, 2008).

A legitimidade concedida à cultura escolar é construída tendo subjacente a ideia da veiculação de uma cultura que se apresenta, dissimuladamente, como neutra e não vinculada às classes mais favorecidas. Ora, este aspeto neutro abre espaço para que a Escola assuma a sua função, quer de reprodução, quer de legitimação das desigualdades sociais e dos privilégios sociais conferidos - estes últimos - a esse quadrante social mais favorecido (Mendes & Seixas, 2003; Nogueira & Nogueira, 2002). Deste modo, podem-se sinalizar dois tipos de relação com o saber: um baseado na aceção escolar - da legitimidade cultural - e outro difundido por via das experiências individuais de cada aluno. O primeiro tipo de relação é aceite, enquanto o segundo pode revelar-se insuficiente para o contexto escolar, já que requer disposições e um tipo de linguagem marcadamente distintos de um quotidiano familiar desfavorecido.

Diante do patenteado acima, a Escola apresenta-se com uma crise dupla: por um lado, a família desfavorecida vê a crise dos valores que levaram a instituição escolar a tornar-se inclusiva; por outro, a família privilegiada vê uma crise de legitimidade, percebendo um decréscimo valorativo do diploma (Dubet, 2003). A obrigatoriedade de aprender, embora interdependente da necessidade, nunca a deve suplantar, principalmente quando se verifica a imposição da primeira em relação a famílias que não encontram benefícios aparentes na sua relação com o sistema de ensino.

3.2. Sala de aula: Expetativas e discriminação positiva

Um dos fatores determinantes para a explicação do (in)sucesso escolar reside no grau de expetativas inicial que o professor tem em relação a cada aluno. O primeiro irá esperar do segundo um comportamento adequado e um grau de comprometimento com valores, códigos e conteúdos difundidos na sala de aula. Todos aqueles que não seguem este modelo de integração são, como Queloz (2000) sublinha, conotados pelo professor como desviantes. Ora, esta expetativa inicial do professor revela-se mais negativa face a alunos de meios sociais mais desfavorecidos. Os docentes “estimulam-nos menos e são menos tolerantes em relação a eles” (Walgrave, 2000), além de lhes apontarem características de indisciplina dentro da sala de aula, onde tendem a perturbar os colegas que querem, na visão dos professores, aprender.

Deste modo, o sistema escolar - personificado na figura do professor - tenta sistematizar dentro da sala de aula aquilo a que Gomes (1987) define como “cliente ideal”. Dada a heterogeneidade provocada pela massificação do ensino, os professores deparam-se com uma acentuada diversidade social e cultural no seu domínio, o que acaba por lhes criar desconforto em termos pedagógicos. Em virtude dessa questão, os docentes rotulam os alunos consoante o grau de afastamento destes em relação a esse ideal pedagógico, tentando não se desviar muito das suas percepções formativas iniciais. Analogamente a esta conceção de aluno ideal, em relação aos estudantes que revelam maiores dificuldades académicas, os professores não aceitam - sem que antes se interroguem a si próprios - uma presumível melhoria dos seus resultados, já que tendem a atribuir esse trajeto ascendente do aluno a fatores exógenos à pedagogia que materializam na sala de aula. Articulado com os contributos de Erving Goffman (1988) - no seu preâmbulo pelo estigma -, é expectável do aluno que revela dificuldades iniciais (o aleijado, o incapacitado ou o indefeso, fazendo uma analogia com a categorização do autor) um tipo de comportamento consentâneo com o grau inicial de expetativas gerado pelo professor. Tudo o que não corresponda a esse juízo inicial é assumido com desconfiança pelos ditos “normais”, ou seja, por aqueles que interiorizam a pedagogia e a imagem de cliente idílico, suportando, desse modo, as atitudes dos docentes na sala de aula para com os alunos.

Porém, a sala de aula é um ambiente propício à negociação incessante entre aluno e professor. As perspetivas dessa interação moldam, e muito, os resultados escolares preditores

de um percurso de (in)sucesso, uma vez que as percepções que o professor tem em relação ao grau de comprometimento educativo do aluno revelam, indiscutivelmente, o tratamento despendido pelo primeiro em relação ao segundo. É um círculo vicioso, onde o comportamento do professor molda o comprometimento do aluno, num primeiro momento, para, de seguida, esse comprometimento influenciar a ação do professor perante o aluno (Skinner & Belmont, 1993). Face a essa influência bipartida, os papéis sociais assumidos, quer por professor, quer por estudante, radicam numa natureza dual em que as expectativas de um apenas podem ser captadas face ao papel assumido pelo outro, num vasto manancial de negociações entre as duas partes (Carter & Fuller, 2015; Schilling & Miyashiro, 2008).

Tendo em conta a influência que a interação na sala de aula exerce sobre o presente e o futuro - académico, social, cultural e profissional - do estudante, uma vez que as expectativas iniciais do professor podem, em determinados contextos, ditar o destino social através da chamada “profecia que se autorrealiza” (Abreu, 1979; Gomes, 1987; Pajares, 2005; Schilling, 2013), como pode a “interação seletiva”, tal como Gomes a observa, articular-se com a pedagogia compensatória, baseada numa discriminação positiva? Os estereótipos negativos em relação a alunos de franjas desfavorecidas da população levam os professores a manter uma “atitude pautada pela distância e marginalização” (1987: 46) que, no imediato, pode provocar o afastamento irreversível do aluno em relação aos trâmites escolares. Não obstante a aparência inclusiva da pedagogia de compensação, esta, segundo Pereira & Martins (1978: 48), tende a “aniquilar as diferenças”, ao invés de atenuar as desigualdades - estas sim, como já foi discutido no capítulo anterior, criadas e mantidas numa base relacional. Ao acenar com a bandeira da discriminação positiva, o sistema de ensino aproxima, de forma indelével, o aluno desfavorecido do tipo de “cliente ideal” que o professor projeta dentro das paredes da sala de aula. De facto, os mesmos autores criticam a criação deste tipo de políticas que, além de “silenciar” uma variante cultural familiar já, por si, afastada do mundo dos conhecimentos, valores e normas da Escola, também retira da instituição de ensino a responsabilidade face aos trajetos escolares negativos, assumindo o insucesso como consequência do período pré-escolar - responsabilizando o *habitus* adquirido no seio familiar.

Foi a necessidade de pensar as desigualdades sociais reproduzidas dentro do aparelho escolar que levou à criação de medidas de compensação, sob o desígnio de discriminação positiva. Tendo já sido atingida a igualdade no acesso, faltava ainda somar-lhe a igualdade de resultados (Dubet, 2004; Seabra, 2009). A questão é que, ao mesmo tempo que se definem - em termos macro e meso - políticas emancipatórias face às desigualdades escolares, vai-se assistindo à perpetuação da segregação escolar em termos sociais, étnicos e do próprio aproveitamento. Como sustenta Van Zanten (2005), estas políticas tendem a encorajar a saída da classe média desse contexto escolar heterogéneo, não obstante a evidente preponderância desta classe na definição dos parâmetros educativos da sociedade, no geral, e no desenho organizativo de cada escola, em particular (Room & Britton, 2006).

Resumidamente, em face da já referida massificação do ensino, o professor vê-se diante de alunos de realidades social e culturalmente distintas e “sensíveis” (Dubet, 2003), que devem ser integradas na sociedade a todo o custo. Assim, a emergência da exclusão social, aliada aos fenômenos de insucesso e abandono escolar, precipitaram o desenho e a inclusão de programas escolares voltados para a discriminação positiva. Contudo, estes programas revelaram-se nefastos em termos individuais, quer para professores - dada a necessidade de uma readequação justificada pela heterogeneidade social patente na sala de aula (para a qual não foram preparados) -, quer para os alunos desprivilegiados - vendo a sua identidade vilipendiada, uma vez que transportam para o ambiente escolar uma bagagem cultural e social que é, nesse contexto, assumida como inapropriada, sendo, por esse motivo, neutralizada.

3.3. Violência simbólica: Oferta vs controle

Os estudantes de origem social inferior, não obstante o conflito permanente com a cultura dominante difundida no sistema de ensino, veem-se na obrigação presente - tal como na futura, enquanto adultos - de “manter relações com organizações de serviço, não só públicas como comerciais, onde se supõe que prevaleça um tratamento cortês, uniforme (...) onde surgirão oportunidades para uma preocupação com as valorações expressivas hostis baseadas num ideal virtual de classe média.” (Goffman, 1988: 157). Existe uma predeterminação societal que, desde tenra idade, coloca estes indivíduos numa espiral negativa de desvantagens face às instituições sociais, dentro das quais desempenham o seu papel social - sendo este determinado consoante o grau hierárquico conferido ao seu grupo social -, tal como foi evidenciado previamente, ao falar-se da importância do capital social como um recurso singular ao dispor de cada família.

Face a essa realidade, o aluno com uma desvantagem social e cultural de origem, vê-lhe ser sonogada a consciência cultural que aprendera em casa, no seio familiar, uma vez que esta não se encontra enquadrada com as exigências pedagógicas educativas. É, assim, nessa conjuntura que emerge a violência simbólica (Paugam, 2003). Este tipo de violência - mais do que pressupor a perda dos referentes culturais e a incorporação da cultura legítima - acomoda as classes inferiores à superioridade e legitimidade da cultura dominante (Bourdieu, 1992 in Nogueira & Nogueira, 2002) e, além disso, tende a escamotear das suas consciências as desigualdades associadas à escolaridade (Pitsoe & Letseka, 2013). A violência simbólica, ao invés da física, trabalha na criação de crenças, regras e diretrizes no âmbito social e, concretamente no contexto escolar, é observável, quer no tratamento ambíguo concedido aos alunos, quer nos conteúdos programáticos que privilegiam as classes dominantes que, à partida, já possuem e manuseiam esse referencial cultural (Tiradentes, 2015).

Na Escola, segundo Rodriguez (2010), a violência simbólica é exercida por meio de quatro mecanismos que se vão articulando para a legitimar. São eles: 1) a ação pedagógica; 2) a

autoridade pedagógica; 3) o trabalho pedagógico e 4) o sistema de ensino. Em primeiro lugar, a ação pedagógica produz o seu efeito por uma via comunicativa e nunca coerciva, onde os grupos de interesse criam um quadro organizativo facilitador da imposição e da inculcação de disposições, regras, normas e valores próprios das classes dominantes. De seguida, a autoridade pedagógica remete para a autonomia que o aparelho de educação tem para exercer a violência, uma vez que é a personificação da própria cultura dominante. Em terceiro lugar, ao trabalho pedagógico cabe a função de manutenção da ordem, lembrando aos alunos oriundos da variante cultural dominada que a sua cultura é ilegítima face ao que é veiculado pelo sistema de ensino. Este trabalho é exercido e personificado pela figura do docente na sala de aula. Por último, o próprio sistema de ensino produz e reproduz, através do corpo diretivo e docente, as condições institucionais de alienação da violência ideológica que exerce. Essa alienação é, em certa medida, uma submissão voluntária que requer do aluno desprivilegiado uma determinada conformidade em relação à Escola - sendo esta um dos aparelhos ideológicos do Estado (Daldal, 2014). Curiosamente, a própria família inculca, desde cedo - na socialização primária -, mecanismos de disciplina na criança, que serão interiorizados e levados para o contexto escolar, tornando-a também (à família) num dos aparelhos ideológicos ao serviço do Estado na preservação do *status quo*.

Assim, a própria família, integrada em "locais e instituições legítimas" (Lahire, 95: 336), contribui para a conversão e aculturação dos seus descendentes na "arena" escolar, através da inculcação de disposições e de um *ethos* - o *habitus* familiar - no aluno, para que este se acomode às regras próprias da Escola. Quando Foucault (Saldana, 2013) sustenta que qualquer indivíduo exerce e sofre poder nas relações sociais - onde o poder é omnipresente e onipotente -, facilmente se depreende como a família está sujeita a essa relação - poder ideológico da cultura dominante. Todavia, não só está sujeita, como a reproduz, por via da transmissão a cada membro, nomeadamente aos mais novos, sujeitos à socialização (que não é mais do que o exercício de poder conferido pela sociedade civil à família, na docilização dos seus membros face à cultura dominante, quer integrem ou não a franja dominante da sociedade).

Face ao contexto educativo, a interação que a família e a Escola mantêm é baseada sempre na dicotomia oferta-controlo - uma oposição que radica, aliás, na própria essência da Lei que, ao serviço do Estado, determina as atitudes certas e erradas dos indivíduos na sociedade (Daldal, 2014). Em virtude disso, quando uma instituição escolar oferece serviços educativos - na forma de conteúdos programáticos - aos alunos, exige sempre algo em troca. A componente condicional aparece sob a forma de controlo social, que pressupõe sempre a posse de poder (Walgrave, 2000). Contudo, quando a balança entre a oferta e o controlo cai tendencialmente para um dos polos, torna-se complicada a instalação de um sentimento comunitário na Escola. Bernstein (1961) explica que o controlo social acontece, não raras vezes, sob a forma de punição física. Esta situação é provocada, segundo o autor inglês, pela dificuldade de fazer compreender verbalmente a estes alunos onde falharam em termos

escolares ou comportamentais. Uma situação oposta à daqueles alunos possuidores de uma linguagem formal, mais capazes de captar a mensagem. Pode-se, assim, compreender como é que apesar de oferecer a todos os estudantes - em termos teóricos - as mesmas oportunidades, nem todos sofrem na Escola o mesmo nível de controlo em termos pedagógicos. A Escola aparenta beneficiar todos os alunos com uma oferta educativa formatada e unívoca, sabendo de antemão que nem todos serão vítimas do mesmo tipo de controlo e, ademais, que este será aceite de forma diferenciada por alunos cujo ambiente familiar e comunitário cria disposições escolares opostas.

Goffman (1988), ao desdobrar o controlo social em formal e informal, demonstra como os alunos das classes dominadas parecem estar sujeitos a ambos - dentro e fora do contexto escolar -, enquanto os alunos das classes dominantes parecem apenas ser vítimas de controlo social informal - fora do perímetro escolar -, uma vez que dentro da Escola agem em conformidade e não estão em “quarentena”, como os alunos que revelam mais dificuldade de adaptação e integração. Desta forma, aos alunos portadores de um código restrito (Bernstein, 1964), é-lhes exigido o máximo empenho, para que não se transformem num fardo dentro do sistema de ensino. Muitas das vezes, esse controlo sistemático, ao invés de fazer com que os estudantes enveredem na componente programática escolar, apenas os afasta e os “arrasta” dentro da escola. Esta imagem hiperbólica cria uma dimensão quase totalitária - de instituição total (Botello, 2008; Lahire, 1995) - dentro do contexto escolar, onde se produz e reproduz a ideia de que “já que o aluno não se consegue integrar, deixemo-lo vaguear pelos corredores da instituição escolar, pois ele próprio acabará por desistir”. Nas palavras de Goffman (1988: 133), trata-se de uma “aceitação-fantasma” que irá incitar uma “normalidade-fantasma”, provocando uma “normificação” (1988: 40), ou seja, o aceitar da condição inferior por parte do próprio aluno “excluído do interior”.

3.4. Papel e estratégias do professor

Os professores têm um papel importante naquilo que pode ser o perpetuar ou o mitigar da situação dos alunos vulneráveis, pois “modelam consciente ou inconscientemente os conteúdos em função do suposto nível” dos mesmos (Van Zanten, 1996: 288 in Seabra, 2009: 97). De facto, e a despeito de uma melhor progressão do aluno nas melhores turmas - o que demonstra como a segregação escolar tem efeitos perversos -, o professor tende a balancear a sua pedagogia, consoante se depara com turmas homogéneas ou heterogéneas. Assim, por muito boa vontade que o professor tenha no desenvolvimento de mecanismos de integração na interação com os alunos de grupos mais descapitalizados, a concentração exagerada de alunos oriundos desses grupos numa turma ou escola - segregação escolar -, irá dificultar a conceção pedagógica inclusiva desse docente (Van Zanten, 2005). Na turma heterogénea, o professor adapta o programa e o ritmo à média do grupo com que se depara, enquanto numa turma homogénea - no caso da turma constituída por alunos oriundos de uma variante cultural vulnerável -, o docente tenderá a nivelar o grau de ensino numa bitola inferior, o que, mesmo

podendo salvaguardar os alunos da aparente exclusão escolar a curto prazo, não os irá proteger de uma possível trajetória marginal no futuro - além de não desenvolverem planos acadêmicos de um nível superior.

O próprio número de estudantes por sala de aula influencia a capacidade do professor em corresponder aos anseios de cada aluno em particular. As turmas alargadas aumentam a probabilidade da implementação de um modelo autoritário de ensino, o que diminui a afeição escolar (Bernstein, 1961). Alguns professores, não obstante a necessidade de cumprir os pressupostos delineados no programa curricular, permitem-se desenvolver, perante os alunos, uma forma de discurso horizontal. Este conceito desenvolvido por Bernstein (1996 in Bourne, 2003) - em contraponto com o de discurso vertical -, comprova como o professor consegue delinear um estilo de comunicação menos rígido e mais comum, aproximando-se dos referenciais culturais dos seus alunos. O discurso horizontal pressupõe um tipo de comunicação mais segmentada, dependente do contexto e que mantém implícitos os seus significados. Por outro lado, o discurso vertical é mais coerente, explícito estruturalmente e organizado de forma sistemática e hierárquica. Este último discurso é, como se pode deduzir, o mais frequente no sistema de ensino, acabando por prejudicar as classes dominadas - não portadoras das percepções, das rotinas, das vivências e das experiências exigidas pelo ambiente escolar. Porém, alguns professores, não descurando a componente vertical que o sistema escolar exige, incorporam no seu estilo pedagógico elementos horizontais que permitem ao aluno - social e culturalmente vulnerável - compreender a utilidade escolar. É esse o exemplo prático de pedagogia visível radical demonstrado Bourne (2003) e já acima mencionado.

O professor tende, naturalmente, a discriminar os alunos. Tem preferência por aqueles que expressam uma maior predisposição à incorporação dos saberes escolares por si veiculados (Gorard, 2010). A discriminação é relativizada quando esta se coloca no campo da preferência pela companhia do bom aluno fora do contexto da sala de aula - nos corredores, por exemplo. Por outro lado, a discriminação é assumida negativamente quando, na sala de aula, o docente opta por dar a palavra a esse aluno (“cliente ideal”), ignorando a participação de outros. Há muito tempo que se fala numa “discriminação inconsciente” do professor em relação a alunos de origens populares (Gomes, 1987: 39), sendo que os classificam como indisciplinados por natureza e acabam por depositar neles parcas expectativas de sucesso escolar. Assume-se, deste modo, que aquela imagem polarizada com que os indivíduos entram no espetro escolar é não só reproduzida em desigualdades escolares, mas também fortalecida, em certa medida, pela interação que professores e alunos têm no contexto escolar. A Escola, ao invés de inverter a lógica das desigualdades sociais, tem propensão a reproduzi-las no seu universo, através do trabalho pedagógico exercido pelo professor no seu domínio. A avaliação que este faz do aluno não remete apenas para a aptidão escolar e as competências cognitivas, mas também para os aspetos comunicacionais. Assim, quando os estudantes não captam a mensagem difundida pelo docente, a tendência é para adotarem uma estratégia de diluição

na sala de aula, ou seja, tentam passar “entre os pingos da chuva” no horário letivo, tentando impossibilitar a descoberta dessa inaptidão comunicativa por parte do professor (Pitsoe & Letseka, 2013; Sullivan, 2002).

Vale, porém, salientar o grau de autonomia que Neves (2011) confere ao docente no que diz respeito à relação que este mantém com os seus alunos de origens sociais mais desfavorecidas. Segundo a autora, o professor pode incorporar na sua pedagogia uma vertente familiar - onde os afetos são palavra de ordem - ou uma vertente pública - da separação entre as emoções humanas privadas e a necessidade de instruir formalmente. Uma terceira via diz respeito a uma vertente intermediária, onde as interações irão sempre depender do cunho identitário e pessoal de cada aluno e do professor. Ao último é exigida, quer a capacidade de transmissão do arbitrário cultural dominante escolar, quer, simultaneamente, um certo grau de condescendência para com os alunos menos capazes de adquirir e acompanhar esse desígnio cultural que lhes é estranho. Bourdieu (1989) chama de “estratégias de condescendência” a esta capacidade de adaptação do professor à heterogeneidade de variantes culturais familiares dos estudantes com que se depara diariamente na sala de aula.

Se à escola é pedida uma comunicação recorrente com a família, ao docente exige-se que trabalhe para melhorar as competências e a confiança do aluno, fazendo com que este desenvolva hábitos autorregulatórios, benéficos para a sua carreira escolar, no presente, e para a sua carreira profissional, no futuro - tendo em conta que uma trajetória positiva numa instituição, facilitará a integração na instituição seguinte (Pajares, 2005; Walgrave, 2000).

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Capítulo 4

Autonomia e grupo de pares

4.1. Crença, agência e subjetividade

A capacidade do professor em criar expectativas positivas, de incentivar o diálogo e demonstrar empatia, são fatores que fomentam a ânsia de aprender do estudante e fazem-no crer nas suas capacidades e competências escolares (Soares, 2007), sendo essa a base fundamental do autoconceito. Este, tem as suas raízes na interação social e tende a incorporar formas de autoconhecimento e autoavaliação que emergem da percepção global que a própria pessoa tem em relação a si mesma e da influência que essa percepção tem no desenvolvimento da sua autoestima (Zimmerman, 2000). Essa imagem, criada sobre si mesmo, existe a montante dos processos cognitivos e tende a organizar “as experiências passadas do indivíduo (...), controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de autorregulação” (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011: 9). É, assim, no facto de o autoconceito preceder os quadros cognitivos - sendo desenvolvido nos primeiros anos de vida do sujeito - que radica a dificuldade de demover o aluno da autoimagem negativa criada nesse período da sua vida (Renchler, 1992), transportando-a consigo para o ambiente escolar, a despeito de o autoconceito tender a moldar-se com a idade (Fachada, 2003).

Por outro lado, sabe-se que o grau de comprometimento do aluno face aos benefícios de uma escolaridade prolongada varia consoante o grau de crença na incorporação dos conteúdos escolares. Deste modo, a crença de autoeficácia sugere que a motivação do indivíduo para o almejo de determinado objetivo está dependente da sua percepção e crença na capacidade que o próprio tem de sair bem-sucedido. Quer o pensamento, quer as ações do aluno, são resultado de: 1) fatores pessoais; 2) fatores comportamentais e 3) fatores ligados ao meio envolvente (Pajares, 2005). Ora, esses pensamentos e ações não surgem do vazio, mas da interpretação de informação oriunda de quatro fontes distintas: 1) experiência pessoal; 2) observação e comparação de e com modelos pessoais (*coping* e *mastery*); 3) comunicação e persuasão e 4) reações emocionais e físicas (Pajares, 2005; Zimmerman, 2000). De destacar a importância da segunda, uma vez que o papel modelar que os adultos têm na carreira de (in)sucesso escolar dos estudantes baseia-se muito na maneira como os primeiros agem perante as próprias falhas ou erros pontuais. Por um lado, os *coping models* transmitem ao aluno a ideia de que o erro é inevitável, sendo parte integrante do processo de aprendizagem. Por outro lado, os *mastery models* incutem no estudante a inadmissibilidade do insucesso, fazendo baixar, quer autoconceito, quer autoeficácia, saindo a sua resiliência e autoestima feridas (Pajares, 2005). Este facto gera sérias interrogações na sua capacidade autorregulatória e de agência, beliscando o aspeto identitário do estudante.

A crença de autoeficácia oferece ao aluno um sentimento de motivação no que concerne às práticas autorregulatórias com vista à incorporação dos saberes legítimos escolares. Estas práticas assumem a habilidade do aluno em agir intencionalmente, exercendo controle sobre o meio contextual que o circunda, nomeadamente na interação com colegas e professores. Queloz (2000) diferencia esta capacidade do indivíduo de maneira dicotômica. Por um lado, refere o ator como alguém capaz de mudar o meio social; por outro, fala do agente como o sujeito que representa a lógica societal e institucional alargada. Não desprezando totalmente a autonomia do aluno, não é crível que este se autorregule e regule o meio envolvente sem uma quota-parte de inferência societal. Por este motivo, esta investigação opta por defender a lógica do aluno como agente, quando mais não seja, porque este último manifesta - perante a Escola - a coerência do seu ambiente de socialização primária - na família e na comunidade. Resumindo, apesar de demonstrar práticas autorregulatórias associadas à autonomia individual, o aluno insere-se dentro de sistemas que se auto-organizam - “self-organizing systems” (Room & Britton, 2006) - e que modelam os seus comportamentos, como são os casos da instituição escolar e da família. Esta ideia mais determinística colide com a visão difundida por Blumer que, ao defender a ação independente do sujeito, retira da estrutura a influência sobre a liberdade e a flexibilidade de cada um (Blumer, 1969 in Carter & Fuller, 2015).

O indivíduo tenderá sempre a construir a sua imagem mental consoante a identidade pessoal criada anteriormente por aqueles que interagem com ele. Estes conceitos - identidade social e pessoal - serão abordadas mais adiante, pois, neste ponto, interessa perceber o papel endógeno que a “identidade do eu” (Goffman, 1988) tem no grau de agência do aluno em contexto escolar, assim como na sua componente subjetiva. Deste modo, a “identidade do eu” apela à reflexividade do aluno, quando este sente a sua identidade questionada durante a interação e a comunicação - por vezes difusa - entre a variante cultural familiar e a cultura escolar. Este aspeto reflexivo fá-lo, quer corresponder às expectativas, quer enveredar por formas de resistência em relação ao contexto escolar (Abrantes & Amândio, 2014) e, por vezes, até de oposição à própria família (Nogueira & Nogueira, 2002), o que poderá abrir espaço - na última hipótese - a uma possível contratrajetória escolar. Sem dúvida que ao aluno lhe é exigida uma constante troca de papéis - entre o ambiente familiar e o escolar. A verdade é que quanto maior a crença nas capacidades e na adaptação a esse conjunto de papéis, mais tentadores serão os desafios abraçados (Zimmerman, 2000), como é o caso dos alunos que, mesmo desprovidos de um *habitus* escolar em casa, adotam - autonomamente - estratégias que os colocam num trilho de sucesso.

Dado o grau de resiliência demonstrado pelo aluno - mesmo perante situações de desvantagem cultural -, é importante perceber o sentido que o próprio dá às suas vivências, pois dessas percepções podem-se retirar alguns indicadores daquilo que serão as trajetórias escolares dos mesmos (Paugam, 1999, 2003). Como referem Quaresma, Abrantes e Lopes (2012), a disposição que o estudante revela perante a Escola é um espelho da sua socialização

familiar, mas também das experiências quotidianas - e do sentido que lhes confere no espaço escolar. Assim, na presente investigação, será essencial perceber as estratégias usadas pelos alunos na criação das suas experiências e dos sentidos dela extraídos, de um contexto social para outro (Carter & Fuller, 2015). Esta subjetividade é sempre parcial. Na instituição de ensino, os estudantes tendem a incorporar valores universais (Dubet, 2011), o que, *per se*, ameniza a dicotomia entre liberdade e obediência que, muitas das vezes, faz emergir condutas de confrontação e de resistência face aos benefícios escolares. É uma “subjetividade socializada” (Santos, Pereira & Bodart, 2015), que depende da interiorização de disposições familiares, comunitárias e sociais do passado - o *habitus* -, justificando a preferência pelo termo “agente”, ao invés de “ator”, apesar de se assumir a virtude e os benefícios de uma articulação entre ambos no quotidiano do estudante. Ou seja, longe de se advogar, como Blumer (Carter & Fuller, 2015), a total autonomia do indivíduo, também não é positivo o radicalismo de Althusser (Daldal, 2014), que rejeita liminarmente qualquer grau de independência do sujeito face à estrutura social e a cada instituição social, em particular.

4.2. Estratégias pessoais: Estigma e manipulação

Face ao grau de expectativas reduzidas que os professores mantêm sobre os alunos menos capazes de corresponder aos conteúdos escolares, o estigma tende a abater-se sobre estes, marcando-lhes, profunda e perenemente, a identidade. Essa estigmatização “interpreta um comportamento não conforme, ligado a uma situação específica como sendo uma característica negativa estável da pessoa” (Walgrave, 2000: 82). O estigma é, assim, assumido como um atributo que, dado o estereótipo inerente, assume uma relação entre quem o apresenta - de forma desacreditada ou desacreditável - e o “normal”, através de um processo no qual cada um dos indivíduos assume e interpreta ambos os papéis - normal ou estigmatizado - em alguma fase da sua vida (Goffman, 1988).

No que concerne ao aluno que apresenta características não condizentes, como já se viu, à expectativa que o professor tem de “cliente ideal”, para remediar a situação que o estigmatiza - que emerge da desadequação face à Escola -, tende a suportar-se de “técnicas de neutralização” (Walgrave, 2000). Assim, a convivência com o grupo de pares, mesmo que enveredando por comportamentos transgressores à rigidez das normas, traz a este aluno gratificações pessoais que lhe devolvem, em certa medida, a autoestima que lhe fora destruída dentro da sala de aula, por via dos maus resultados escolares. Porém, isto conduz a uma questão paradoxal que surge, sobretudo, quando se observam turmas mais ou menos homogêneas, onde se destaca um aluno pelas suas capacidades cognitivas e pelos resultados positivos apresentados. Não poderá ser este aluno vítima de estigmatização por parte dos alunos “normais” daquela turma, cujas notas medianas e baixas tendem a tornar normal o insucesso e a assumir o sucesso como anómalo? Não tenderá o bom aluno a “baixar a guarda”, no que diz respeito ao investimento escolar, para se aproximar dos seus colegas de turma a esse nível? A liderança assume aqui um papel importante, pois, dependendo da forma como a

turma olha para o membro que apresenta melhores resultados, assim os membros tenderão a agir - quer motivando-se para almejar melhores resultados, quer assumindo-o como o indivíduo díspar, a ser evitado nas interações ou até humilhado. Não obstante, é diferente o julgamento geral do bom aluno por parte de quem não influi no seu cotidiano social ou a apreciação feita em relação ao bom aluno quando é conhecido o contexto, por vezes contraditório, da sala de aula. Por outras palavras, o reconhecimento cognitivo que existe do “bom aluno”, faz presumir que este goza de um estatuto positivo na turma e na comunidade escolar. Porém, procedendo à análise dos vínculos sociais que este cria no seio escolar, subentende-se que nem tudo é um “mar de rosas” e que o seu reconhecimento social não lhe traz grandes vantagens ou gratificações em termos práticos no quotidiano. O ato de percepção é dissonante do ato de comunicação e interação (Goffman, 1988) e esta é uma das ambivalências com que o aluno, quer tenha bons, quer tenha maus resultados, tem de lidar na sua rotina escolar.

Assim, além de se destacar a vulnerabilidade a que está sujeito o aluno portador de um *habitus* familiar divergente do escolar, é importante discutir também os mecanismos e as estratégias que os próprios agilizam para lidar com as expetativas a que estão constantemente submetidos (Room, 2000). Essa capacidade de manipulação do meio envolvente é um indicador da maneira como, quer oportunidades, quer vulnerabilidades - escadas ou serpentes, na linguagem do autor inglês - ativam ou protegem, respetivamente, o aluno perante as adversidades e novidades presentes no universo escolar. Como demonstra Lahire (1995) num dos seus exemplos, além da capacidade de neutralizar as fracas expetativas face ao hipotético ingresso na universidade, o aluno pode assumir um papel de total compromisso, mesmo contra todas as expetativas geradas por si e por quem interage diariamente com ele. Como se pode observar, o “compromisso” e o “afastamento” assumidos em relação à Escola têm, por vezes, uma linha muito ténue a separá-los e os alunos, através das suas expetativas académicas e dos critérios que usam na formação do grupo de pares, tendem a manipular, quer a sua trajetória, quer a dos próprios colegas (Van Zanten, 2005).

O aluno estigmatizado assume uma espécie de “carreira moral” (Goffman, 1988) dentro do ambiente escolar. O mesmo é dizer que, por um lado, este incorpora e apreende as expetativas que os outros têm de si - aprendendo a agir em consonância - e, por outro, ganha consciência do processo ambivalente que tem pela frente - ora de aceitação e confrontação, ora de ocultação e manipulação -, onde a própria família assume um papel de inequívoca importância. É interessante fazer um paralelismo com os quatro modelos diferenciados de carreiras morais do estigmatizado, apresentados por Goffman. Assim, salienta-se: 1) uma incapacidade congénita do aluno, sendo socializado dentro de um quadro de insuficiências cognitivas; 2) o facto de a família ou o grupo de pares amenizarem o estigma, protegendo-o dentro do ambiente familiar ou comunitário, onde encontra gratificações que a cultura dominante escolar não oferece; 3) o aluno que descobre no decorrer do seu percurso académico que não se encontra dentro dos trâmites exigidos pela Escola no que à habilidade

de aprendizagem e familiaridade com os conteúdos escolares diz respeito e 4) a necessidade de aprender a cultura escolar, mesmo tendo nascido numa comunidade que não destaca sobeja importância às questões educativas dos seus membros.

São, de facto, diversas as maneiras que o aluno - cuja origem familiar, a montante, e o grau de expectativas diminuto em relação ao seu rendimento escolar, a jusante, o precipitaram para uma trajetória escolar negativa - tem para manipular a sua trajetória escolar. A este respeito, Pajares (2005) fala na “síndrome do impostor”, para evidenciar como o aluno internaliza de tal maneira as más expectativas, que se torna incapaz de reconhecer mérito próprio nos seus resultados positivos. É exemplo disso, o mau aluno que, devido a um esforço inconsciente, conseguiu ter uma nota positiva no teste - algo impensável para ele e para aqueles que o rotulam negativamente. Este aluno inclina-se a atribuir esse resultado a forças externas (Fachada, 2003) ou apenas à sorte. Com isto, evita a criação de novas expectativas - de um aluno em recuperação -, quando o próprio já internalizou e tornou perene a sua - pelos vistos apenas aparente - incapacidade escolar. Assim, abriga-se de novo rótulo - o de “aluno em recuperação” -, permanecendo próximo da ideia enraizada que tem de si mesmo - também construída pelos outros -, onde pode voltar a ser o aluno ao qual já não se aponta o dedo, por se assumir a sua debilidade escolar como um dado adquirido, apesar de atribuído. Tal como Pajares (2005), Goffman (1988) cunhou a situação em que o mau aluno prefere não se afastar muito do estereótipo inicial criado sobre si, a fim de evitar explicações adicionais que o poderiam descredibilizar ainda mais, com o nome de “síndrome de Cinderela”.

4.3. Liderança e filiação

Ser líder exige o exercício de influência sobre outrem, fazendo valer a sua própria vontade. Quando a liderança pressupõe um domínio de cariz racional, a legitimidade é um dado implícito. Por exemplo, na sala de aula, ao professor é conferida uma liderança marcada por uma dominação legal racional, na medida em que este age como um intermediário de ordens instituídas pela organização escolar. Noutro campo, na interação entre alunos, haverá sempre aquele que se assume como o líder carismático da turma, alvo de um reconhecimento que não tem de estar subjacente, de forma *sine qua non*, às suas qualidades cognitivas, mas que pode perceber-se pela forma como este confronta as normas institucionais. No caso destas interações no grupo de pares, o líder exerce uma dominação carismática (Weber, 1921 in Santos, Pereira & Bodart, 2015). Neste ponto, interessa, sobretudo, discutir exatamente a maneira como o aluno se torna líder da turma e as razões que sustentam essa posição.

Desta forma, a imposição de significados que o aluno determina aos colegas na sala de aula funciona como um poder simbólico que resulta da aquisição de autoridade social num dado contexto anterior (Bourdieu, 1989) - no caso dos alunos, essa autoridade pode ter emergido de atividades fora do âmbito escolar. Esta liderança, por ser simbólica, é legitimada pela linguagem - pública, no caso da liderança que está implícita à confrontação das normas

escolares e formal, quando o líder é o bom aluno, o exemplo a seguir dentro da turma. Em ambos os casos, o líder é seguido fielmente pelos seus colegas, o que acaba por criar um estereótipo em relação à própria turma (boa ou má turma). A liderança é aceite, quer seja praticada pelo bom aluno, em virtude das suas capacidades cognitivas elevadas, que o tornam um exemplo na sala de aula, quer seja personificada no mau aluno, que confronta sistematicamente o funcionamento das aulas, assumindo uma postura agressiva - posição que, aliás, poderá ter seguidores no seio da turma. A dualidade atrás descrita encontra semelhanças com a explicação de Goffman face ao desvio: “uma posição alta (...) pode estar associada a uma liberdade para desviar (...)”, enquanto o aluno em posição inferior, concomitantemente, pode também “desviar-se dos padrões de desempenho” (1988: 152), sem que lhe sejam apontadas quaisquer falhas naquele contexto. Assim, quer a capacidade de liderança, quer a possibilidade de desvio em relação à norma, são duas valências entrelaçadas na componente identitária do aluno e na definição do grupo de pares na esfera escolar.

Em termos de filiação grupal, é crível que dentro de uma determinada categoria os indivíduos sejam todos tratados da mesma maneira (Barros, 2006) - a título de exemplo, nas reuniões de professores é provável que estes categorizem a turma como má ou boa, arrastando em termos de expectativas, por via disso, alunos com resultados opostos dentro dessa realidade. Como serão vistas as interações no intervalo das aulas entre os alunos oriundos de uma turma que apresenta, em média, bons resultados, e os alunos de uma turma fraca? Que informações absorvem os professores ao notar essa comunicação exogrupal entre alunos de turmas distintas? A verdade é que os alunos, ao encetar este tipo de filiação com elementos exteriores aos da sua turma, não pensam neste tipo de julgamentos. De facto, existe aquilo a que Bernstein (1961) chama de “comunhão de espírito” entre os vários alunos, oriundos de diferentes classes sociais, que desenvolvem relações sem ter de tornar explícitos os seus intuitos. A linguagem que usam recorrentemente entre eles diverge da comunicação mantida na interação com adultos. Ou seja, o código elaborado e a linguagem formal ficam na sala de aula, substituídos - durante o intervalo - por uma linguagem pública, onde os códigos restritos são inteligíveis por todos.

Cada aluno tem as suas disposições familiares, pessoais e culturais que se desdobrarão em atitudes e comportamentos existentes a despeito da sua identidade social, ou seja, do código que cada um transporta desde a família para a Escola (Bernstein, 1964) - funciona quase como a “casta” familiar que cataloga de imediato cada um dos seus membros, apesar da inexistência de qualquer interação com os mesmos. Por outras palavras, a identidade social conferida a um aluno pode ser medida através da identificação social daqueles com os quais se faz acompanhar (Goffman, 1988), enquanto a identidade pessoal é algo mais intrínseco à sua pessoa. Em resumo, enquanto a “identidade do eu” é definida pelo próprio aluno, por outro lado, quer a identidade pessoal, quer a identidade social, “resultam da preocupação que os outros têm de o definir” (Paugam, 2003: 33).

Capítulo 5

Da teoria à prática

5.1. Entre escadas e serpentes

Tem-se salientado que, quer o aluno apresente bons resultados, quer apresente resultados negativos, em algum momento do seu percurso académico passará por períodos de sentimento ambivalente em termos do significado que atribui à sua trajetória. O bom aluno, numa turma homogénea em termos de maus resultados, poderá, em determinado momento, sentir-se um “peixe fora de água” e, inclusive, ser vítima de coação por parte dos colegas que não apresentam apetência para uma trajetória escolar de sucesso. Por outro lado, o aluno que contesta a legitimidade e os benefícios escolares pode, em certas ocasiões, martirizar-se pelo seu fraco desempenho escolar, ao articular o seu insucesso com outros exemplos dentro do seu grupo de pares, que, tal como ele, se distanciaram desde cedo dos propósitos escolares. Não será descabido que, em ambos os casos, a dúvida que assola o aluno o possa precipitar para situações de contrajetória escolar. A filiação grupal é importante - como foi visto mais acima - na definição do aluno em termos identitários, pois é possível “que quanto mais o indivíduo se alie aos normais, mais se considere em termos não estigmáticos” (Goffman, 1988: 118), o que explica, principalmente em turmas homogéneas, o afrouxamento do bom aluno (na turma fraca) em termos de resultados e crie interrogações no mau aluno (na turma boa), acerca do rumo nefasto do seu percurso escolar.

Em primeiro lugar, convém referir que esta ambiguidade emerge através de forças sociais e relacionais que modelam as identidades e influem nas trajetórias escolares do aluno. Em segundo, estas trajetórias não são estanques nem irreversíveis, existindo, portanto, a possibilidade do aluno - em consonância com a sua família, comunidade, grupo de pares e Escola - modelar a sua perspetiva escolar ao longo dos anos, num caráter dinâmico. Assim, falando da trajetória escolar (Walgrave, 2000), que age como a força motriz do (in)sucesso social e profissional futuros, o estudante terá de lidar, em primeira instância, com a capacidade ou a incapacidade da família em lhe oferecer os suportes e os ajustes necessários para a adequação aos trâmites escolares, pelos recursos que tem à sua disposição - quer culturais, quer económicos. De seguida, a própria comunidade onde o aluno está inserido pode incitar ou coibir - em articulação com a esfera familiar - o seu investimento escolar. Posteriormente, face à Escola, o aluno verá reproduzido o seu *habitus*, podendo encontrar continuação ou diferença no que que à variante cultural familiar diz respeito. Resumindo, na instituição escolar o aluno vê confirmados ou contrariados os referenciais sociais e culturais que traz, quer da família, quer da comunidade - as instâncias de socialização anteriores. Ora em termos curriculares, ora na influência da formação de novos grupos de pares, a instituição escolar poderá facilitar e orientar as relações sociais, por um lado, e as oportunidades de

ascensão académica, por outro. Desta forma, funcionará de forma privilegiada “como a instituição da socialização secundária, mas também como a instituição da discriminação social primária” (2000: 93).

A verdade é que este carácter dinâmico das trajetórias não medeia apenas a mudança do sentido da direção - do positivo para o negativo ou vice-versa -, mas também a acentuação da trajetória inicial. É com esta ideia em mente que Room e Britton (2006) ressaltam que aqueles que se encontram numa espiral negativa terão tendência a experimentar, futuramente, desvantagens que desconhecem no imediato. De facto, a capacidade de negociação das classes inferiores na Escola é enfraquecida por terem perdido “batalhas” em instituições sociais no passado. Esse fardo que carregam na Escola transforma-se num fardo que carregam da Escola para outra “arena” - o ensino superior (os que lá chegam) e o mercado de trabalho. O aluno inserido numa família cuja posse de capitais passíveis de transformação em privilégios escolares é insipiente, poderá experienciar um círculo vicioso de desvantagens que o sistema de ensino poderá mitigar ou perpetuar, dependendo do modo com que trate as desigualdades sociais e da forma como as desigualdades escolares estão, ou não, submetidas às primeiras.

Enquanto umas famílias concebem o sistema de ensino como um passaporte para postos de trabalho bem remunerados e bem posicionados hierarquicamente no que concerne ao prestígio social (Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012), outras olham-no de forma dúbia, misturando sentimentos, quer de esperança, quer de resignação, em relação à ligação que o aluno mantém com o ensino (Lahire, 1995). No primeiro caso, a Escola torna funcionais as escadas, ou seja, as oportunidades de que a família dispõe para o investimento escolar, havendo congruência na trajetória escolar. No segundo caso, os recursos à disposição da família tornam o investimento mais arriscado, estando este dependente, sobretudo, da vontade pessoal do aluno em assumir a Escola como um meio de mobilidade social que é inaudito para aquela família, em particular.

Deste modo, é o próprio desejo de ascender, quer social, quer culturalmente, que pressupõe o investimento familiar na escolaridade do seu descendente. Uma “necessidade que se faz virtude” (Abrantes & Amândio, 2014; Mendes & Seixas, 2003; Seabra, 2009), onde as serpentes que aparecem no percurso de vida familiar, ao invés de a precipitarem para uma espiral negativa de vulnerabilidades múltiplas, são maniatadas, quer por oportunidades de mobilidade ascendente momentâneas, por um lado, quer, por outro, por via de amortecedores que emergem da comunidade: através de um indivíduo que possui habilitações unívocas no seio familiar, pelo acompanhamento próximo da trajetória escolar por parte de um docente, entre outras causas. Não obstante os fatores relacionais anteriormente mencionados, a própria Escola revela-se um espaço importante na fomentação de contrajetórias, na medida em que opera sobre duas dimensões que se imiscuem no aspeto relacional: é um espaço de socialização, por um lado, e de sociabilidades, por outro. A

sociabilidade, mais do que pressupor a rigidez da transmissão de valores e imposição de normas institucionais, exalta uma “forma lúdica de socialização” que se dá entre iguais, naquele espaço (Simmel, 1978: 169 in Neves, 2011: 576). Por esta via, o aparelho escolar não subtrai do estudante o seu aspeto identitário, facilitando, na linguagem de Room (2000), o acesso às escadas (oportunidades) e deixando do lado de fora dos portões as serpentes (vulnerabilidades sociais) que tantas vezes impedem a solidificação das primeiras no contexto escolar, rumo a um percurso escolar que culmine no acesso a patamares mais elevados em termos académicos.

5.2. Viver o presente ou perspetivar o futuro?

O contexto presente dos indivíduos tem um papel fulcral na definição das disposições familiares face ao investimento escolar, no desenvolvimento das trajetórias escolares dos alunos e na possibilidade de mudar o rumo da trajetória inicial. Face a estes três campos onde o contexto influi, quer o presente, quer o futuro, do aluno estão, assim, constantemente em jogo. Deste modo, as mudanças no contexto familiar e nas trajetórias escolares são continuamente mediadas por determinismos institucionais, num processo fluido que dificulta a habituação da família e do aluno a tais desígnios estruturais (Room & Britton, 2006).

Individualmente, em momentos específicos na vida escolar e familiar, o aluno passa por “ritos de passagem” (Müller, 2008) que marcam a transição de uma etapa para outra, tal como acontece no curso de vida familiar, já abordado anteriormente (Dias, 2011). Estas passagens são mediadas por um processo de iteração, ou seja, as fases sucedem-se, porém a fase seguinte recebe sempre a contribuição das experiências que o aluno adquiriu em fases anteriores - é um processo cumulativo de continuidades ou de ruturas. Dentro destas passagens, existem as que estão ligadas ao espectro familiar e escolar, enquanto outras se articulam mais com a identidade do aluno e com o seu próprio crescimento físico e social. Dentro das primeiras, torna-se evidente o momento em que os pais fomentam a relação do filho com o aspeto económico - alertando-o para a escassez desse capital. Por exemplo, o aluno terá disposições diferentes em relação à mesada que recebe dos pais, o que irá gerar graus de comprometimento escolar divergentes, além de uma definição de (in)sucesso também ela ambígua. No âmbito escolar, uma das fases que influencia a trajetória escolar do aluno é, a título de exemplo, a passagem de um ciclo de estudos para o outro. A maneira como esta passagem ocorre será sintomática da trajetória do estudante na etapa seguinte e, por conseguinte, irá influir na continuação ou na cessação da carreira académica. No que diz respeito às segundas passagens - as biológicas e identitárias -, são alvo de ressalva, quer a passagem para a adolescência (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011) - onde o autoconceito sofre mutações -, quer a influência do grupo de pares e da filiação grupal que se dá dentro e fora dos limites da Escola. Resumindo, todos estes fatores influem no contexto social e pessoal do aluno e na alocação de recursos por parte da família, visando a aposta (ou não) na

formação acadêmica dos mais jovens. Por outras palavras, os fatores culturais e familiares, de um lado, e os fatores biológicos e pessoais, de outro, ambos atuam nas escolhas e nas disposições que as variantes culturais assumem face à instituição de ensino.

Face ao que se tem defendido, e na linha do que Lahire (1995) preconiza, as estratégias familiares são importantes para desmistificar o papel da reprodução cultural das desigualdades sociais dentro da Escola. A respeito disto, Helling (1996) sublinha o modo como os pais vão ajustando as suas expectativas ao longo do tempo, chegando a um ponto de convergência e acordo com as dos seus filhos. Não obstante esta confluência em prol de um objetivo comum, torna-se ainda mais premente entender de que modo o aluno adquire determinadas disposições cognitivas, culturais e sociais dentro da família e as aplica, de seguida, em contexto escolar. Assim, é importante ter consciência da imensidão de processos, de disposições, de competências, de recursos, de ambivalências e de dinâmicas que influenciam o investimento da família e, particularmente, do estudante no mundo educativo. Por esse motivo, será melhor falar de variantes culturais familiares, no plural. Deste modo, face à infinidade de possibilidades de arranjos estratégicos familiares e da impossibilidade de se verem reproduzidas na família *b* as disposições e as dinâmicas da família *a*, cada unidade familiar - tal como cada aluno - tende a gerir os próprios ritmos e a interagir de um modo unívoco com as demais instituições sociais e com a comunidade onde está inserido. Não há, portanto, duas trajetórias iguais. Por mais similares que sejam, quer os capitais e recursos familiares, quer as disposições e o investimento escolar, cada contexto familiar ditará, de forma singular, como o aluno incorporará as valências referidas, ligando-o umbilicalmente ao seu (in)sucesso académico. Dito de outra forma, o percurso escolar dependerá sempre de condicionantes pessoais, familiares, comunitárias, escolares e comunicativas, estando o aluno dependente do modo como absorve e pratica a multiplicidade de disposições, expectativas e investimentos no seu quotidiano familiar, social e académico.

Sabe-se que o foco unilateral no presente castra investimentos cujos dividendos apenas serão desvelados no futuro. Porém, para determinadas famílias a trajetória de vulnerabilidade é tão premente, que se torna complicado gerar atitudes e comportamentos que tenham o investimento no futuro como pano de fundo. A despeito de serem sentidas individualmente, a verdade é que as espirais, quer ascendentes, quer descendentes, podem ser analisadas sob ponto de vista inter-geracional (Room, 2000). Por um lado, as serpentes encontradas no caminho dos familiares mais velhos reproduzem-se sem dificuldade na trajetória individual do elemento mais novo na Escola, por outro, as oportunidades (escadas) a que os pais tiveram acesso podem ser herdadas pela geração seguinte. Já aqui foi sublinhado como existem inúmeros fatores que permitem a emergência de contratrajetórias escolares. Todavia, convém ter a clarividência de se perceber que uma predisposição para o foco no presente - no caso da família em espiral negativa - tende a imortalizar as serpentes, ao coibir o acesso a proteções ou amortecedores passíveis de amenizar e, nos casos mais positivos, redirecionar o aluno para uma trajetória escolar de sucesso.

Contudo, uma visão contrária é revelada por Pajares (2005), ao referir que o aluno, no contexto de sala de aula, lida melhor com objetivos observáveis a curto prazo e que a autoeficácia e o desenvolvimento das capacidades individuais são mais salientes naqueles que se focam em objetivos facilmente identificáveis. Ora, este paradoxo entre o presente e o futuro pode ser explicado, em primeiro lugar, no contexto de sala de aula. Aí, a definição de objetivos explícitos para os alunos leva-os a relacionar-se e a motivar-se de forma inequívoca com os conteúdos escolares. Em segundo lugar, em termos de *habitus* familiar, como demonstram Quaresma, Abrantes e Lopes (2012: 35-6), “os sonhos futuros são engolidos pelas urgências presentes”. Por outras palavras, definindo o diapasão de disposições familiares sob uma égide imediatista, à instituição escolar é subtraído o seu papel formador. Para certos alunos, a Escola serve (apenas) para a criação de laços sociais com seus semelhantes, que serão atraídos à sua atenção e para o seu espaço de sociabilidades. Mais do que se autoexcluírem do processo educativo (Dubet, 2003; Saldana, 2013), estes alunos encontram na Escola um espaço de convívio que os faz esquecer o dia-a-dia familiar e comunitário complicado, onde o futuro é um elemento sempre presente, mas que se afasta à medida que dele se aproximam. Opostamente, nas famílias onde as oportunidades são iteradas, o futuro faz-se presente de forma implícita, quer nas interações simbólicas, quer nas dinâmicas e disposições familiares. Aliás, o aluno oriundo de uma família de classe social média/alta não necessita que a instituição escolar lhe veicule objetivos escolares de curto prazo ou palpáveis para que nela encontre adequação e continuação em termos da sua cultura familiar, uma vez que o arbitrário cultural escolar é similar ao arbitrário cultural difundido no seio familiar e comunitário.

Entre as oportunidades que promovem a ativação do aluno para enveredar por uma carreira académica superior e as vulnerabilidades que não encontram proteção suficiente para coibir a exclusão escolar (presente) e social (passada, presente e futura), são várias as possibilidades para o aluno ter uma carreira de (in)sucesso na Escola. Esta, é um espaço e um campo único onde a família, o professor, o aluno, o colega deste, a comunidade e a sociedade, num plano mais alargado, jogam os seus trunfos: revelando as suas expectativas; estereotipando consoante o *background* cultural, social e familiar; mediando atitudes e comportamentos em prol de objetivos - mais ou menos explícitos; condicionando decisões futuras em favor de necessidades prementes (muitas se tornam virtude); alocando recursos; legitimando a cultura dominante e legitimando-se perante a cultura dominada. As relações sociais emanadas do contexto escolar são, julga-se, o artífice de uma trajetória escolar que tantas vezes fica pelo caminho, mas que, não obstante, em tantas outras chega a um grau superior, sem nada o fazer prever. Em certas ocasiões, fintando o destino e, noutras, apenas prescrevendo-o.

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

II - Pesquisa Empírica

Capítulo 6

Metodologia de investigação

6.1. Modelo de análise

Uma vez que o objetivo geral da investigação recai na captação das percepções que os jovens têm acerca das suas trajetórias escolares, o intuito principal na fase da *empíria* será fazer sobressair a vertente comunicacional na mediação dos significados do aluno ou ex-aluno face às suas experiências pessoais, familiares, sociais e escolares. Ao dar voz a estes indivíduos, pretende-se captar as causas do (in)sucesso escolar, a partir das suas vivências nessas quatro dimensões, permitindo traçar perfis de trajetórias. Deste modo, os objetivos específicos serão:

- Compreender os fatores familiares que estão na base do (in)sucesso escolar;
- Abordar os fatores ligados ao contexto escolar que inferem no percurso escolar;
- Entender de que modo os fatores conexos à interação com os grupos de pares influenciam o percurso de (in)sucesso académico;
- Captar os fatores que subjazem da autonomia do indivíduo, capazes de explicar o trilha escolar bem-sucedido ou malsucedido.

Deste modo, tal como a figura 1 sugere, partindo da origem familiar do sujeito, será auscultada a maneira como a família, articulada com as experiências escolares, as vivências com os grupos de pares e a própria autonomia do indivíduo, podem ser um fator explicativo da trajetória escolar pela qual este enveredou - quer de sucesso, quer de insucesso. De salientar, ainda, que para a elaboração deste modelo foi tido em consideração o quadro de análise desenvolvido por Graham Room (2000). Tal como no exemplo do autor inglês, também aqui se foca a complexidade da trajetória pessoal e a influência que as várias instituições desenvolvem umas sobre as outras, quer de oportunidades de contratrajetória, quer de reforço da trajetória já existente. Assim, pretende-se enaltecer o caráter dinâmico dos percursos de vida dos indivíduos objetos da investigação, onde a família, a escola, os colegas, os amigos, o círculo de pessoas próximas e a autonomia podem ter um papel, quer de ativação, quer de risco acrescido, influenciando, deste modo, a trajetória escolar.

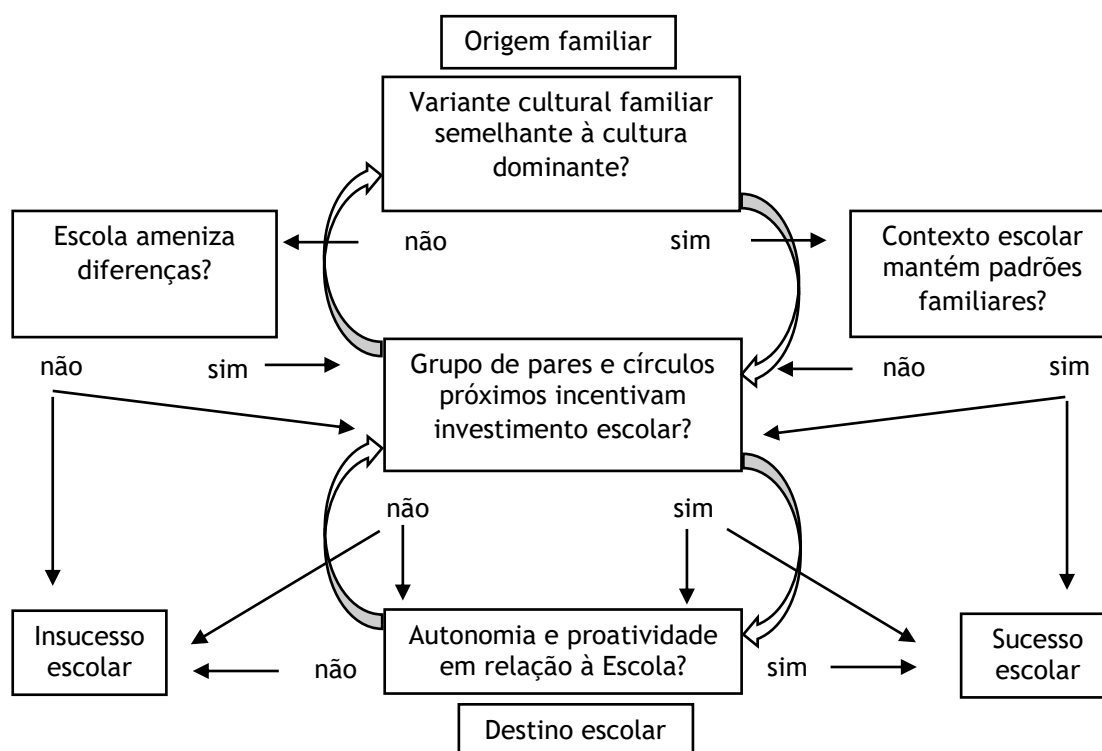


Figura 1: Modelo de análise

6.2. Metodologia qualitativa: Porquê?

Estando concluída a resenha bibliográfica - que se julgou ser a mais indicada para suportar em termos teóricos a ida para o terreno -, é altura de explanar as questões metodológicas que irão sustentar a investigação empírica em si e que, no fundo, permitirão a emersão dos resultados.

Face ao exposto, esta investigação irá versar numa metodologia de base qualitativa. A opção de cariz mais interpretativo radica na necessidade de aproximar o investigador do seu objeto de estudo, colocando “o primeiro na pele do segundo”. Este tipo de metodologia é mais fluida, flexível e passível de encontrar resultados inesperados na investigação (Bryman, 1984). Tal como Buchanan salienta, “human behaviour is (...) seen to be more than the sum of past causes...” (1992: 130), isto é, quer as percepções, quer os sentidos conferidos pelos estudantes às suas experiências e ao seu percurso escolar, não são apenas consequência de acontecimentos passados, mas também da forma como os mesmos tendem a encarar essas experiências no momento. Assim, a metodologia qualitativa, ao invés da quantitativa, interessa-se pelas motivações atuais e não apenas pelo aspeto causal. O aluno constrói realidades a todo o instante e a aproximação do investigador face à sua realidade poderá permitir ao primeiro um à-vontade maior para explanar as suas percepções acerca da sua experiência pessoal, social e familiar no que respeita ao (in)sucesso escolar - e é esse o objetivo primordial desta investigação.

Nesta medida, há que ter em linha de conta que o que conduz uma investigação são os objetivos a que a mesma se propõe e não os métodos ou os paradigmas teóricos com que o investigador mais se identifica (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Nesse sentido, o objetivo exploratório da mesma torna evidente a escolha por uma pesquisa em profundidade em relação ao objeto de estudo. Tal como Ragin e Amoroso advogam, “... big-picture representations seriously misrepresent or fail to represent important social phenomena” (2011:111). Ou, por outras palavras, seria mais complicado buscar percepções, significados e sentidos conferidos pelo aluno face à sua trajetória escolar, ao optar-se por uma metodologia de cariz mais quantitativo, impessoal e menos flexível.

Na investigação de cariz qualitativo será tido em conta um número menor de casos, o que pressupõe a necessidade de obtenção de o máximo de informações possível em relação a cada um dos casos. Assim, caberá ao investigador - sempre alinhado com os objetivos da investigação - focar-se nos pontos essenciais de cada caso, sendo seletivo. Sendo 1) o dar voz, 2) o avanço de novas teorias e 3) a interpretação cultural e histórica de fenómenos significantes para a vida social, os principais objetivos preconizados pela investigação qualitativa (Ragin & Amoroso, 2011), neste caso, “dar voz” aos alunos será, claramente, o objetivo central da presente investigação.

Dada a árdua tarefa que o investigador tem na articulação das imagens extraídas do terreno com o conjunto de campos analíticos emanados da teoria, os resultados obtidos na investigação serão tão mais férteis, quanto maior for o diálogo entre imagens e teoria, ou seja, entre os dados do terreno e o manancial teórico obtido a *priori*. Em termos práticos, articulando esta ideia de Ragin e Amoroso (2011) com esta investigação, quando se articula a informação obtida numa primeira ida ao terreno com a teoria recolhida previamente, mais proveitosa será uma segunda ida ao terreno, pois é provável que a técnica de recolha de dados possa ser aprimorada. Isso poderia pressupor uma capacidade de extração de informação mais condizente com o objetivo inicial da investigação - é este que a rege de princípio a fim.

Nas metodologias quantitativas, a opinião divergente de um sujeito dilui-se facilmente e são descartadas informações relativas a essa pessoa. Tal como defende Buchanan (1992), na investigação de cariz qualitativo essa opinião contrária ao grosso dos casos nunca será esquecida, pois parte-se do pressuposto que traz informações ricas que, quanto mais não seja, explicarão o porquê de esse caso se afastar da corrente maioritária da amostra. Assim, nesta investigação - dado o número reduzido de casos -, todos os membros da amostra serão tratados com igual importância, mantendo implícita a ideia de que a singularidade dos significados e percepções de cada um é basilar para o seu desenvolvimento.

6.3. Da amostra às técnicas

A forma de seleção de amostra utilizada nesta investigação foi o método de “bola-de-neve”. Este é um método que representa um esquema de amostragem, quer qualitativo, quer quantitativo (Miles & Huberman, 1994; Onwuegbuzie & Leech, 2005).

Pretendia-se chegar a uma amostra de jovens residentes na Cova da Beira e com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos. Partindo do primeiro entrevistado, foram-se sinalizando outras possíveis fontes de informação. É um método não probabilístico, onde - dada a necessidade de permissão dos próprios entrevistados para fazerem parte do estudo - a aleatoriedade não é assumida. O desejo e a vontade dos indivíduos em participar na investigação e em partilhar os seus pontos de vista foram fatores levados em linha de conta na hora de os seleccionar. Para esse fim, foram alertados para a importância que o seu contributo teria no acrescento de dados para a investigação. Algo que, aliás, não foi difícil, uma vez que o tema lhes diz diretamente respeito e ainda se encontra fresco e - na maioria dos casos - presente no seu quotidiano. Além disso, foi garantido o seu anonimato e a confidencialidade dos dados, pelo que os entrevistados terão nomes fictícios.

De forma resumida, foram os três fatores que influenciaram a escolha de cada participante: *a)* conhecimento sobre o tema, dado o envolvimento na área; *b)* capacidade de refletir e de facultar informação detalhada sobre a temática; *c)* desejo de partilhar experiências e vivências próprias (Morse, 1991 in Whiting, 2008).

Voltando à amostra que a este estudo diz respeito, chegou-se a oito casos que definem oito trajetórias distintas. Não havia um número prévio definido de entrevistas a realizar. Assim, os oito casos a que se chegou derivam da suficiência de informação recolhida e de constrangimentos temporais a que a investigação esteve sujeita. Foram selecionados quatro rapazes e quatro raparigas - sete residentes no concelho da Covilhã e um residente no concelho do Fundão, com idades compreendidas entre os 19 e os 26 anos. Relativamente ao percurso académico, quatro chegaram ao ensino superior, assumindo-se na investigação como casos de sucesso. Pelo facto de a seleção da amostra ter sido possibilitada pelo método “bola-de-neve”, sabia-se de antemão - mas em linhas muito superficiais - até onde tinham chegado ou como estava a ser o percurso escolar de cada um dos entrevistados, havendo, por isso, o cuidado prévio de obter uma representação igual, quer daqueles que chegaram ao ensino superior, quer daqueles que ficaram em patamares inferiores.

O período de tempo que separou a primeira e a oitava entrevista foi de, sensivelmente, quatro meses - entre Julho e Novembro de 2017. Este espaço temporal explica-se pela opção de transcrever de imediato cada entrevista aquando da sua realização e pela sua morosidade. A aplicação das entrevistas foi, maioritariamente, presencial e registada em formato digital com um gravador, sendo que apenas uma ocorreu através da tecnologia *Skype*, por motivos de inviabilidade da sua realização presencial. Os locais da entrevista foram deixados à escolha

preferencial de cada entrevistado. O tempo previsto médio de cada uma seria de duas horas, o que se veio a confirmar *a posteriori*. Quanto aos locais das entrevistas feitas pessoalmente: duas foram realizadas em casa do entrevistado, duas ocorreram numa biblioteca e as restantes três em cafés. Antes do início de cada entrevista: 1) foi explicado ao entrevistado o propósito da mesma e do estudo em questão; 2) explicou-se o porquê de ter sido visado para a participação no estudo; 3) alertou-se para o formato da entrevista e o tempo de duração previsto; 4) garantiu-se o anonimato e trocaram-se contactos para posterior esclarecimento de possíveis dúvidas; 5) propôs-se a gravação da mesma em formato digital, pedindo permissão ao entrevistado; e 6) assegurou-se a possibilidade de o entrevistado declinar responder a qualquer questão ou de desistir da entrevista a qualquer momento (Alwaasi, 2014; Whiting, 2008).

Optou-se pela execução de entrevistas semiestruturadas, apesar de - para fazer face aos objetivos da investigação, - ter-se buscado uma articulação com elementos da entrevista em profundidade ou compreensiva (Lalanda, 1998).

Contudo, qualquer que seja o tipo de entrevista a aplicar na prossecução de uma investigação, esta terá sempre de ter um fio condutor. Assim, colocando um determinado nível de estrutura nas entrevistas, a recolha e, sobretudo, a análise de dados será facilitada. Nesta investigação esse fator foi considerado no momento da execução do guião de entrevista², pois se este tem espaço para o surgimento de questões particulares que foram emergindo no decorrer de cada uma das oito entrevistas, também é verdade que se encontra estruturado - estando dividido em campos diferentes e cumulativos, face aos objetivos da investigação.

A entrevista, em termos gerais, é uma técnica que permite tratar de questões sociais, através das vivências e representações que os indivíduos têm face a determinados fenómenos (Seidman, 2012 in Alsaawi, 2014), permitindo que estes explorem os seus pontos de vista, percepções e significados relativos ao tema. Na entrevista semiestruturada, em particular, existindo um maior grau de interação entre entrevistador e entrevistado, ambos são agentes que participam ativamente na investigação - tal como defende Gomm (2004 in Newton, 2010: 6), é uma “fact-producing interaction”. Porém, em virtude desse aproximar entre ambos, o investigador tem de ter consciência da necessidade de um afastamento emocional face ao contexto de cada entrevistado. Dada a natureza da entrevista semiestruturada, recai sobre o investigador um peso crescente nos possíveis resultados da investigação - aqui, dependerão mais do investigador do que no contexto de uma metodologia quantitativa.

Essa exploração de memórias e experiências passadas por parte do entrevistado é sempre seletiva, o que não o coíbe de manter uma abordagem relativa ao seu universo (Lalanda, 1998), uma vez que ao selecionar a informação a veicular, estará, desde logo, a cingir-se às

² Consultar Anexo.

suas experiências, à forma como as percebe, aos significados que lhes atribui e ao modo como as representa e articula no seu discurso.

Quanto à análise dos dados recolhidos através das oito entrevistas, será realizada em dois momentos distintos, acabando por se complementar. Assim: 1) será feita uma síntese de cada uma das oito entrevistas, captando as singularidades de cada um dos entrevistados e sinalizando as trajetórias de sucesso e de insucesso escolar. A apresentação caso-a-caso terá sempre como referência o enquadramento teórico da presente investigação. A ideia de elaborar a síntese no momento anterior ao cruzamento dos dados das oito entrevistas surgiu do exemplo do estudo de Machado e Silva (2009), em que os autores tratam as oportunidades e vulnerabilidades divergentes com que se deparam os jovens de um bairro social. Nessa investigação, os autores optaram por sintetizar as singularidades presentes em cada uma das vinte entrevistas feitas, à parte da análise mais transversal que foram também fazendo ao longo da obra; 2) posteriormente, opta-se pela comparação das percepções de cada entrevistado, articulando-as transversalmente com as perspetivas desveladas na resenha teórica e com outras que possam surgir por via da análise dos dados recolhidos. De referir que a análise comparativa advinda desse cruzamento dos oito casos consoante as dimensões presentes neste estudo - família, ambiente escolar, grupo de pares e autonomia - pressupõe a criação de quatro perfis de trajetórias tipo - dois de sucesso e dois de insucesso -, permitindo distinguir várias situações que precipitam o indivíduo para um percurso, quer de sucesso, quer de insucesso escolar. A complementaridade que os dois momentos evidenciam reside na consciência de que não existem duas trajetórias iguais e que a análise em termos dinâmicos é crucial.

Capítulo 7

Das trajetórias aos perfis

Considerados os pressupostos metodológicos que guiam a investigação, chega o momento de avançar com a análise e a discussão dos dados obtidos no terreno. Num primeiro momento, vão ser sinalizados os casos de sucesso escolar e de insucesso escolar no seio da amostra considerada. Esse momento de triagem permitirá a criação de duas tabelas que ajudam a explicar, de forma comparada e resumida, os trajetos escolares bem-sucedidos e malsucedidos dos oito jovens. Após a elaboração de cada uma das referidas tabelas, será feita uma síntese individual das trajetórias, permitindo o sublinhar das singularidades presentes em cada uma das histórias. Num primeiro momento serão resumidas as quatro trajetórias de sucesso e, num segundo, as quatro trajetórias de insucesso escolar.

Após a fase inicial de análise, serão criados quatro perfis - dois de sucesso e dois de insucesso - que vão afunilar ainda mais a parte empírica da investigação. A construção desses perfis será facilitada pela discussão transversal das oito histórias, tendo em conta as quatro dimensões consideradas nos objetivos específicos - família, ambiente escolar, grupo de pares e autonomia.

7.1. As trajetórias de sucesso

Tabela 1 - Quadro síntese das trajetórias de sucesso

	César 21 anos	Margarida 26 anos	António 19 anos	Daniela 22 anos
Habilitações/ Situação atual	12º ano na área de Multimédia/ 2º ano de licenciatura em Sociologia	Mestrado em Gestão/ Administradora de condomínios	12º ano em Humanidades/ 1º ano de licenciatura em Direito	Licenciada em Design Industrial/ 2º ano de mestrado em Jornalismo
Reprovações	-	-	-	-
Número de irmãos	-	-	1 (João)	3
Habilitações literárias dos pais	Pai - 12º ano Mãe - Bacharelato	Pai - 12º ano Mãe - 12º ano	Pai - 6º ano Mãe - 12º ano	Pai - 9º ano Mãe - 4º ano (adotivos)
Hábitos culturais	Gosto pela leitura e visionamento de documentários	Gosto pela leitura e visionamento de documentários	Gosto pela leitura	Gosto pela leitura
Ambiente escolar e relação com professores	Via a Escola como espaço de debate e gosto pela figura autoritária do professor	Negligência por parte dos quadros das escolas face à sua aversão ao lado social da Escola	Defende uma ligação forte entre professor e aluno de modo a criar vontade de aprender	Gosto pelo caráter dinâmico das aulas e da troca de ideias
Relações interpares	Sofreu bullying no ensino secundário	Sofreu bullying até ao 9º ano	Colegas sempre respeitaram o seu isolamento	Sentiu-se sempre integrada em todas as escolas
Caraterísticas	Autonomia, liberdade, competitividade e reivindicação	Isolamento, timidez, resiliência e autonomia	Autonomia, ponderação, isolamento e comportamento antissocial	Responsabilidade, liberdade, autonomia e perfeccionismo
Influência pessoal	Primo (indiretamente - positiva)	Mãe (diretamente - positiva)	Amigo (diretamente - positiva)	Tia/mãe adotiva (diretamente - positiva)
Outros eventos marcantes	Diagnóstico de doença rara aos 17 anos	Agressão por parte da professora no 2º ano	Tarefa que apanhou do pai no 6º ano marcou o fim da fase de “rebeldia”	Vinda para Portugal com 13 anos

Trajectoria 1: A César o que é de César

Nasceu no concelho da Covilhã e tem 21 anos. Acabou de concluir o 1º ano de Sociologia na Universidade da Beira Interior. É filho único. Vive com o pai, que trabalha no ramo da construção civil e completou o 12º ano, e com a mãe, professora aposentada prematuramente devido a doença, que concluiu um bacharelato na área do ensino primário.

A entrevista na biblioteca começa com o César a falar do percurso escolar dos pais, ambos com 50 anos. Não foi similar. A mãe teve um trajeto mais complicado do que o pai: “o trajeto do meu pai foi bastante fácil. Ele tinha bastante aptidão.” Apesar das dificuldades sentidas pela mãe, justificadas por motivos familiares - sobre os quais o César não se quis alongar -, a verdade é que esta atingiu um patamar superior ao do pai. Durante a escola primária, a mãe lecionou em várias escolas, de norte a sul do país, até se reformar no 6º ano de escolaridade do César. No mesmo período de tempo, o pai viu a empresa onde trabalhou durante vários anos fechar. Nota-se, pelo seu discurso, que foi um período de tempo desafiante a nível familiar, não amenizando, contudo, o seu bom desempenho escolar.

Em casa, a relação entre os três era “bastante aberta”. Há cerca de quatro anos foi diagnosticado com uma doença rara. Os pais sempre o apoiaram e ainda o acompanham às consultas médicas. A doença afeta-lhe, sobretudo, a parte motora. A este respeito, o César fala sobre os colegas que o ajudaram nos primeiros meses da doença: “tinham de me ajudar a levar para a sala de aula, porque eu não me conseguia equilibrar.” Nesse período, os médicos não lhe recomendaram a ida para a universidade. Porém, em vez de ficar em casa a martirizar-se, tratou de ocupar o seu tempo livre com desporto e formações no Centro de Emprego, até lhe ter sido dada autorização para, finalmente, concorrer ao ensino superior. Um parecer que o inundou de felicidade, como relata. Esse sentimento não é alheio à transmissão de valores veiculada pelos pais em relação à importância que a Escola tem como “centro de oportunidades”, ao longo da vida.

A mãe teve uma infância complicada. A Escola servia como um refúgio, pois sempre gostou muito de aprender. Característica que, aliás, transmitiu ao filho. Dada a sua escolaridade e o facto de ter sido professora primária, a mãe sempre foi o principal apoio escolar do César em casa, sobretudo na primária e até ao 2º ciclo. Contudo, quer ela, quer o pai, sempre privilegiaram a sua autonomia, o que, segundo o próprio “deu bastante jeito”, olhando para esse dado como um fator decisivo para o seu trajeto escolar até aqui. Não obstante, chega mesmo a frisar que os pais poderiam ter sido um pouco mais exigentes com ele, “sobretudo no secundário”, mas compreende que a atenção deles estivesse mais focada na sua condição de saúde. O César, porém, gosta de “inverter a situação”, dizendo que quanto melhor a sua vida estiver a nível académico, melhor a sua saúde também estará - o que deixa transparecer o seu lado mais competitivo.

Quando foi diagnosticado com a doença “por volta do fim do 11º ano”, os pais começaram a ir mais à escola, apesar de sempre o terem feito, ao longo seu percurso, mas mais por motivos relativos ao comportamento geral da turma para com o César, do que com o seu. Relativamente às notas, sempre foram bastante boas até ao 6º ano, mas depois, devido a problemas com as turmas que teve até ao secundário, “subiam, depois baixavam, como se fosse uma onda”.

O pai “sempre teve um fraquinho pela política”, o que fazia com que comprasse o jornal de amiúde, criando no César um sentimento de gosto pela leitura. Ainda assim, os muitos livros existentes em casa eram apenas lidos por ele. Se os hábitos culturais foram importantes para expandir a sua cultura geral, por outro lado, ultrapassavam o ritmo lento existente no ensino, sobretudo no primário. Os problemas, por ele relatados, a partir do 7º ano fizeram decair o seu interesse cultural e, inclusive, o seu gosto pelo desporto: “a minha atividade física era bastante elevada, mas depois decaiu”.

A nível de influências escolares, se a da mãe é natural, por outro lado, o sentimento de inveja despoletado pelo percurso do seu primo é um dado curioso. O César reconhece o aspeto indireto dessa influência, uma vez que o desempenho escolar “brilhante” do primo fazia com que ele se quisesse equiparar a ele e só o podia fazer tendo as melhores notas possíveis.

O César considera-se “mais criativo do que reprodutivo”, o que faz com que dê outros pontos de vista nas aulas que não os dos professores: “sempre vi a Escola como uma hipótese de debate”. Contudo, essa vertente de debate escolar cessou aquando de “um dos maiores arrependimentos” da sua vida - ter saído de Ciências, ao fim de dois meses, e ido para Multimédia. Ao comparar as turmas de ambos os cursos, cedo se apercebeu do “nível destrutivo” vigente na turma de Multimédia. Isso, articulado ao fraco nível de exigência existente, está na génese do seu arrependimento face à mudança. O rigor da primária, do 2º ciclo e daqueles dois meses de Ciências não tem paralelo no 3º ciclo e no secundário em Multimédia, o que acaba por tornar a ideia do César face à Escola um bocado ambígua.

Conhecendo a legislação acerca dos exames nacionais, fala da sua autonomia na hora de, finalmente, concorrer ao ensino superior. Para esse efeito, na preparação dos exames, teve o auxílio das explicações de um professor que procurou na *internet*, que diz ter sido a sua maior influência escolar fora do âmbito familiar. Passou com distinção nos exames e entrou no ensino superior. “Foi o Dia D... foi o período mais marcante” do seu percurso escolar.

Na universidade, se as Ciência Políticas foram a primeira opção, Sociologia - onde acabou por entrar - foi a segunda. O César revela, a certo momento, que a sua entrada no ensino superior, por si só, foi um sonho cumprido por parte, especialmente, da mãe: “derramou algumas lágrimas”. Isto justifica o porquê de não ter tentado a transferência para Ciências Políticas, uma vez que o objetivo maior havia sido cumprido - entrar no ensino superior e ser

um daqueles “estudantes vestidos de negro” que via na televisão, quando era mais novo. A sua autonomia sempre esteve presente no seu trajeto escolar. Mesmo perante as dificuldades, a sua “dedicação ao estudo” permitiu-lhe nunca ter chumbado de ano, nem nesses períodos sinuosos: “para mim isso seria impensável.”

Por outro lado, o seu lado competitivo fazia com que não descurasse áreas com as quais não se sentia tão à vontade, como a Educação Física e a Educação Visual: “às vezes eu e alguns colegas meus da turma víamos quem é que desenhava melhor... quem é que fazias os traços mais certinhos.” Mais recentemente, já no 1º ano de universidade, revela com humor que criou logo um “top 5 da turma.” Este aspeto competitivo entre os colegas foi, no relato do César, importante para debelar o seu gosto reduzido pelas áreas em questão e, além disso, manter o nível de notas alto.

A própria escola (Quinta das Palmeiras) sempre disponibilizou apoio extra curricular a todos os alunos, independentemente do seu rendimento, a despeito da desresponsabilização que aponta aos professores na veiculação de “feedback” aos alunos no que toca ao seu aproveitamento. Aqui, vem ao de cima o caráter reivindicativo que o César não esconde, pois é implícito ao espaço de debate que é, para si, a Escola. Porém, e vendo sempre o lado positivo da questão, acerca do seu lado contestatário, refere o seguinte: “foi um pilar que me sustentou ao longo do 3º ciclo.”

Ao nível da ideia que tem de si próprio como aluno, o César considera-se um “aluno médio/bom”. Chega mesmo a dizer que, se fosse professor, e cingindo-se também ao exemplo da mãe em casa, gostaria de ter alunos como ele: “... com essa dedicação e determinação”. Refere com um certo tom nostálgico as aulas da primária, onde a exigência e a severidade da professora mantinha os alunos na linha, com um aproveitamento escolar positivo, mesmo a toque de “reguadas”, às quais nem ele escapou. Contudo, confere a essa professora uma grande importância para o trajeto escolar que se seguiu: “as coisas seriam diferentes se eu não a tivesse como professora (...) era muito especial”. A respeito da violência física que ela impunha na sala de aula, o César diz que, em casa, os pais reagiam com normalidade, pois também eles “apanharam várias vezes”.

No que concerne à pedagogia na sala de aula, a professora primária colocava o bom aluno ao pé do aluno com mais dificuldades “para tentar equilibrar um pouco” o nível de aproveitamento, não deixando ninguém para trás. Ao perceber a questão, o César vê essa estratégia como positiva, ao permitir que ele e os colegas desenvolvessem a “capacidade de comunicar e o altruísmo.” Contudo, essa pedagogia compensatória deixou de existir nos ciclos académicos posteriores.

A entrada no 7º ano foi um momento marcante na escolaridade do César. Saído da Pêro da Covilhã, onde havia completado com êxito o 2º ciclo, atravessou a rua, literalmente, e foi para a Quinta das Palmeiras, onde viria a completar o ensino secundário. Os pais conheciam o

diretor da escola e outros professores que lá lecionavam. Além disso, a escola tinha boa reputação, acabando por ser uma escolha natural. Dada a má experiência no 3º ciclo, seria crível que quisesse mudar de ares no secundário. Contudo, decidiu “dar mais uma oportunidade”, em virtude da mudança que reconheceu em si próprio do 9º para o 10º ano e que esperaria reconhecer nos seus colegas.

Adorou a primária: “ainda não tinha bem noção do mundo que me rodeava”, mas a partir da Pêro da Covilhã, e até à Quinta das Palmeiras, “começando a ganhar mais consciência da realidade (...) mais negro começou a ser o caminho”. A sua relação com a Escola está interligada ao modo como esta tende a espelhar a própria vida, num plano mais lato.

Quanto às amizades, aqui o significado que o César confere ao conceito é mais restrito. Das poucas pessoas com quem se dava na turma de Multimédia, todos eram bons alunos. Porém, a sua grande amizade não partilhou a sala de aula consigo, mas sim grande parte dos gostos pessoais. Influenciou-o, por exemplo, a não desistir de Multimédia no fim do 11º ano. Considera-se um líder na vertente escolar: “era bom aluno e era interessado”, apesar de não escolher ter esse papel, exatamente pelo seu carácter impulsivo que o fez “tropeçar algumas vezes”.

Nos anos em Multimédia, indica a existência de elementos perturbadores dentro da sala de aula e que acabavam por influenciar negativamente outras pessoas: “quando todos fazem uma coisa, eu sou daquelas pessoas que pensa muito bem (...) dizer não, para mim, era algo completamente normal.” Como reverso da medalha, quer da personalidade autónoma, quer do espírito crítico, sofreu de violência por parte de alguns elementos da turma. Ele e outro amigo sofreram na pele o facto de não compactuarem com o mau comportamento que vigorava na sala de aula. Se ao amigo ofereciam dinheiro para este lhes fazer trabalhos, o César “não entrava nesses jogos”. O amigo fazia-o com medo de represálias.

A violência, tanto física, como verbal, acontecia também na sala de aula e os professores pouco faziam. A própria direção da escola era negligente: “o diretor de turma (...) foi para aí umas sete ou oito vezes (...) à nossa turma, mas as coisas nunca mudaram”. O César sublinha a falta de rigor deste tipo de cursos e a incapacidade da direção da escola e dos professores em lidar com estes comportamentos dos alunos.

Se a decisão da necessidade de ter boas notas emergiu no 3º ano, a decisão de querer ingressar no ensino superior surgiu no 7º ano. Um dado curioso, tendo em conta que nesse período o seu rendimento foi irregular. Talvez por ter continuado a desenvolver estratégias em casa para levar a bom porto esse seu objetivo: “lia bastante, via documentários...”. Estratégias que encontraram paralelo e articulação no apoio que os pais sempre lhe deram e na expetativas que, juntamente com os professores, sempre tiveram sobre ele. O aspeto organizacional familiar sempre foi palavra de ordem e o projeto escolar do César sempre foi

respeitado: “a minha família sempre me deu o meu devido espaço, sempre respeitou a minha privacidade...”.

Em suma, o trajeto escolar do César define-se pelo seu caráter autónomo, interessado e competitivo. A espelhá-lo está o facto de até nas críticas que foi recebendo em certos momentos por parte dos professores, ter sempre encontrado motivos para sair por cima e provar que os críticos estavam errados: “gostava de ver o aspeto positivo.” É, aliás, esse lado positivo das coisas que procura sempre fazer prevalecer em relação aos desafios que a vida lhe tem colocado, nomeadamente a doença rara com a qual foi diagnosticado no final do 11º ano. O gosto pelo cinema foi, talvez, dos únicos aspetos positivos que Multimédia lhe proporcionou.

Trajectoria 3: A força de vontade da Margarida

Nasceu no concelho da Covilhã e tem 26 anos. Licenciou-se em Economia e tirou o mestrado em Gestão. Neste momento, é administradora de condomínios na cidade. Vive com os pais e é filha única. Ambos têm o 12º ano completo. O pai era empresário e já se reformou. A mãe, ex-professora primária e de 2º ciclo, atualmente é formadora num centro de formação na cidade.

O registo calmo da entrevista, a meio de uma tarde de Agosto, quase que pode resumir o percurso académico sereno da Margarida. Porém, tal como qualquer trajetória, há sempre particularidades importantes que ajudam a explicar o caminho seguido. No caso da Margarida, ela considera que os pais tiveram ambos uma trajetória escolar fácil: “não tiveram grandes problemas”. O pai, com 63 anos, está reformado, mas foi empresário no ramo do vestuário. A sua loja começou a dar problemas na passagem da Margarida do 1º para o 2º ano da sua licenciatura. Já no decorrer do 2º ano, foi forçado a fechar a loja que tinha e em 2010 viria a reformar-se. A mãe, de 61 anos, foi professora primária e chegou a dar aulas de Português ao 2º ciclo. Hoje em dia, dá cursos de formação profissional, sendo que nunca esteve inativa no mercado de trabalho. O fecho da loja do pai não foi um acontecimento repentino. Foi algo a que os três se foram ambientando, dado o fraco fluxo de negócios nos últimos anos da sua existência.

Na primária tinha aulas todas as manhãs e à tarde ia para a loja do pai. A partir do 5º ano, já com aulas o dia todo, passava os fins-de-semana com os pais e só no secundário teve mais liberdade para sair com as amigas: “começava a ter mais programas com elas”. Foi também no secundário que começou a ter “um papel mais ativo em casa”, desempenhando tarefas domésticas. O pai, por ter sido sempre orientado para o sucesso, viveu um período conturbado em termos emocionais quando a sua empresa começou a ter problemas: “tem tendência a descarregar um bocadinho nos outros.” Estando habituada ao seu “espacinho”, ver o pai em casa todo o dia não foi fácil. As discussões começaram a ser mais recorrentes, o que levava a Margarida a ficar em baixo. As notas na universidade - onde entrou em 2008 para

o curso de Economia - desceram e só voltaram a subir no 3º ano, quando o pai, finalmente, “começou a encarar” a nova realidade: estar “em casa, sem nada para fazer.”

Os pais sempre “fizeram pressão” para que a Margarida tivesse um trajeto escolar de sucesso. Ambos estudaram e completaram o secundário na Campos Melo, sendo que a mãe teve de tirar especializações posteriores para poder lecionar. A consciência da “concorrência no mercado de trabalho” está na génese dessa pressão. Assim, sempre alocaram os seus recursos de modo a apoiar o investimento académico e formativo da filha. A mãe, dada a sua carreira de docente, sempre foi o principal apoio escolar em casa: “foi mesmo um pilar”. Essa dependência tendeu a diluir-se por volta do 7º ano, altura em que a Margarida ganhou relativa autonomia, reconhecendo que a mãe a ajudou a ser “mais responsável e mais organizada”. Quer o pai, quer a mãe, nunca foram de ir à escola para ter reuniões com professores: “eles confiavam em mim” e “nunca foram muito de estar a aturar situações em que estão a ouvir falar dos outros”.

Quanto às notas, apesar de ter sido sempre boa aluna, os pais só deram realmente importância à média na universidade, exatamente por saberem que era esse o período definidor da vida futura da filha. O pai sempre lhe exigiu o máximo, o que também a ajudou a incutir um sentido de esforço e comprometimento no seu percurso académico. Por outro lado, reconhece que essa orientação do pai para o sucesso tendeu a gerar um “ambiente pesado” em casa.

Se a mãe prefere ler livros, o pai “gosta muito de ver documentários”. Transmitiu essa “vertente mais dinâmica” à Margarida, enquanto a mãe, obrigando-a a ler livros e depois resumi-los, fez com que criasse hábitos de leitura desde cedo. Pode dizer-se que, quer o pai, quer a mãe, complementaram-se na transmissão de hábitos culturais à filha, apesar de esta continuar a preferir os documentários. Considera que os hábitos adquiridos em criança facilitaram o seu percurso académico, especialmente na universidade, onde tinha de despender muitas horas em leituras: “como li tanto em miúda, aquilo para mim já era normal”.

Aquele que, à partida, parece um percurso sem grandes sobressaltos, teve alguns momentos de dificuldade extra, especialmente no início do percurso escolar. A Margarida detestava ir para o infantário: “percorri todos os infantários que existiam na Covilhã... ficava lá um mês, dois meses e passado esse tempo a minha mãe tinha que me tirar.” Já na escola, não gostava dos seus colegas de turma: “era quase uma obrigação ir.” O facto de saber que ia estar ao pé dos colegas colocava-a de tal modo nervosa que perdeu a conta às vezes que vomitou nessas manhãs. Apesar de se sentir excluída na escola e de passar os intervalos sozinha, o seu rendimento escolar foi sempre positivo. “Gostava da escola em si”, de estar nas aulas e de aprender, mas não da componente social. Os trabalhos de grupo eram um tormento e enquanto os seus colegas rejubilavam ao ver que o intervalo se aproximava, a Margarida sentia o oposto.

Ainda na primária, lembra um episódio no 2º ano que a marcou: “na primária uma coisa negativa que me marcou bastante foi o facto de uma professora me ter batido”. No dia seguinte, não havendo testemunhas do ocorrido, a professora desmentiu o sucedido para a mãe. A partir desse momento, ficou rotulada de mentirosa pelos seus colegas, o que não foi abonatório para a componente relacional com o grupo de pares na escola.

Apenas a partir do 7º ano, com a saída da Pêro da Covilhã e a ida para a Quinta das Palmeiras, o seu lado social começou a despertar: “entraram pessoas novas com quem eu me comecei a identificar mais”. Associados à sua timidez do passado, houve eventos de *bullying* recorrente do qual foi vítima, sobretudo devido à sua magreza: “toda a gente gozava comigo”. Este tipo de violência emocional contra si foi recorrente até quase ao 9º ano. A despreocupação dos professores, vendo-a isolada nos intervalos, é algo que recorda: “chocava-me um bocado”. Conta que chegou ao ponto de ter de ir para perto dos contínuos da escola para não se sentir tão isolada. Porém, nunca ninguém dos quadros da escola pareceu querer interessar-se pelo seu isolamento. Foi algo que teve de ultrapassar sozinha, com os anos e com os danos. No secundário foi para Humanidades e virou definitivamente a página em relação à sua vida social escolar até então: “eu passei basicamente daquela rapariga que não se dava com ninguém, para a rapariga que começou a conhecer a escola toda, a rapariga que se dá bem com toda a gente (...) foi um ponto de viragem”.

Relativamente à escolha dos cursos, no secundário foi fácil, pois sempre gostou de Geografia e de História. Logo, Humanidades foi a escolha natural. Na universidade, os pais já tiveram peso na decisão. A Margarida gostaria de ter tirado algo que lhe permitisse ser educadora de infância, mas a questão da empregabilidade e o estímulo que o pai lhe incutiu, fizeram com que optasse por Economia. A meio da licenciatura mostrou-se arrependida por não ver a parte prática da sua área a ser transmitida nas aulas: “foi um curso muito teórico (...) assim exprimido, posso dizer que não aprendi praticamente nada.” No 1º ano teve de ter explicações a Matemática para “conseguir acompanhar” o resto dos elementos do curso. Não estava habituada a ser das piores alunas da turma e sentiu-se assim no início do curso de Economia. Esse primeiro impacto com o ensino superior foi o único momento onde deixou de se considerar uma “boa aluna”.

O “medo de chumbar” - no fundo, de juntar mais esse motivo para a rejeição no grupo de pares - precipitou o aumento do seu empenho ao longo do percurso académico. De facto, o gosto de aprender sempre esteve presente no trajeto da Margarida. Apesar de sempre ter preferido estudar disciplinas nas quais se sentia mais à vontade, para a Margarida, “o importante é estudar”. Aqui, nota-se o gosto intrínseco em querer saber sempre mais, a despeito de ser mais frequente nas áreas que a cativam: “é tendência humana ser-se assim. Fazermos as coisas que mais gostamos e deixarmos para trás as outras”.

Até ao 6º ano, devido à dependência do apoio da mãe, os professores nunca depositaram grandes esperanças no seu trajeto escolar. Faltava muitas vezes, o que fazia com que os professores duvidassem do seu real comprometimento e chegasse a ter em risco o próprio 6º ano, uma vez que faltou demasiado no 3º período. No 7º ano, porém, já mais autónoma em relação ao apoio da mãe, os professores mudariam a sua opinião, também devido a uma ligeira extroversão da Margarida no campo social. O exemplo claro da falta de expectativas positivas dos professores e do modo como a Margarida conseguiu autorregular-se de modo a ter sucesso, aconteceu no 9º ano, quando a professora de Português lhe vaticinou um mau desempenho no exame e ela - contrariando-a - conseguiu ter a melhor nota da turma: “pelo facto de uma pessoa ser tímida, às vezes subestimam o valor que a pessoa tem”.

Queixa-se da falta de apoio emocional dos professores, pois nunca se preocuparam relativamente à falta de integração com os colegas: “sei que o caso que eu tive cada vez há mais (...) pessoas que são rejeitadas e postas de parte e os professores preocupam-se mesmo só em ensinar.” Em suma, do 2º ao 6º ano, olhando para trás, sente revolta pelo modo como os colegas e os professores a trataram.

Refere que quando observava o descrédito das pessoas nas suas capacidades, era quando tinha mais vontade de lhes provar o quanto estavam erradas. Esta é uma das provas da sua resiliência e a imagem de marca do trajeto escolar da Margarida. A capacidade para lidar com as parcas expectativas alheias, levou-a até ao secundário: “o período mais feliz da minha vida.” De facto, revela que a Quinta das Palmeiras foi a instituição que mais gostou de frequentar - do 7º ao 12º -, o que corresponde ao período de tempo onde a convivência com o grupo de pares foi mais sadia. Foi ela, com 11 anos, que escolheu ir para a Quinta das Palmeiras no 3º ciclo. Os pais sempre a “apoiam em qualquer decisão”. O seu gosto pela Escola foi crescendo ao longo dos anos, de instituição para instituição.

Foi na Quinta das Palmeiras que diz ter criado as primeiras verdadeiras amizades ao nível da Escola. Até lá, os seus melhores amigos sempre foram os seus vizinhos. Na universidade costuma sair pouco e, quando acontece, fá-lo com um pequeno grupo de amigas. Diz que é ela e outra amiga quem tem mais iniciativa no agendamento das saídas: “somos as pessoas (...) com mais ideias próprias, mais ideias fixas”. Por outro lado, nas turmas onde esteve, a liderança estava sempre presente pelo lado negativo: “eles tinham uma capacidade agregadora tão grande que depois, se a pessoa já ficasse excluída desse grupo, ela acabava por se sentir mal”. Se é factual que se sentiu mal pelo isolamento a que esteve sujeita - principalmente na fase mais complicada da sua escolaridade, até ao 7º ano -, não é menos verdade que nunca se quis imiscuir em grupos desse tipo: “devemos ter a nossa própria cabecinha e não andarmos atrás de outras pessoas”.

Fora do circuito familiar nuclear, não considera ter havido alguém que a tenha influenciado no seu percurso escolar. A Margarida, influenciada pelo pai e pela mãe - e, indiretamente, também por uma certa negligência dos quadros escolares em determinada altura -, aprendeu

a ser autónoma e a desenvolver-se perante os vários desafios que o seu percurso académico lhe colocou no caminho. A Escola ganhou preponderância para si a partir do 7º ano, quando foi para a Quinta das Palmeiras e começou “a ter uma relação melhor com os professores e a gostar mais da turma”. Em casa, a autorregulação ao nível das tarefas escolares sempre esteve presente, mesmo que sob supervisão da mãe. Lembra, bem-disposta, que só ia fazer outras coisas quando os trabalhos estivessem feitos. Era quase um dever moral.

Em suma, o trajeto da Margarida é marcado pela forma resiliente com que experienciou o largo ciclo de isolamento vivenciado na Escola. Pode perceber-se que foi um misto de escolha própria, mas também uma exclusão perpetuada pelas pessoas com as quais se cruzava - quer professores, quer colegas. Todos, de uma forma ou de outra, esculpiram o seu carácter autónomo e resiliente: “apliquei mesmo essa revolta em melhorar e querer mesmo provar-lhes que não estavam corretos”. A crítica e o elogio tinham sempre o mesmo efeito: “o interesse aumentava”. As próprias disposições familiares contribuíram para moldar o percurso bem-sucedido. Nunca lhe faltou nada a nível de apoio material.

Apesar de tudo, ao falar da importância do apoio emocional para uma trajetória de sucesso, considera que lhe faltou essa dinâmica com o grupo de pares nos primeiros anos: “sentimo-nos sempre muito mais à vontade para desabafar com amigos.” Mas reconhece que teve a sua quota-parte de culpa nessa questão, ao abordar os arrependimentos ao longo do seu percurso: “ter-me-ia esforçado mais um pouco para conhecer novas pessoas.”

Trajectoria 5: A disciplina de espírito do António

Nasceu numa freguesia do concelho da Covilhã. Tem 19 anos. Completou o 12º ano e está prestes a ingressar no ensino superior para estudar Direito. Entretanto, vive com o irmão, João, e com os pais. O pai tem o antigo 6º ano e a mãe completou o 12º ano. Ele é empresário no ramo da construção civil, ela é secretária nessa mesma empresa. O irmão mais velho encontra-se numa fase de reabilitação da toxicod dependência, sendo que completou o 12º ano no ensino noturno.

Tal como a entrevista feita ao irmão, João, também a conversa com o António decorreu em casa da família. Porém, ao invés de ter decorrido no quarto - como no caso do João -, aconteceu na sala, num ambiente também ele informal, mas despojado de objetos pessoais. O seu pai, “como todos os rapazes da terra”, fez o 6º ano e a mãe completou o 12º. Embora a vida de estudante lhe ocupe grande parte do tempo e das preocupações, revela que, estando a gozar das férias do verão, trabalha na vertente imobiliária da empresa do pai.

Em termos laborais, os pais nunca sofreram grandes convulsões ou períodos críticos. O pai é empresário há muitos anos e a mãe, quando a empresa cresceu, deixou a vida de “dona de casa” e foi trabalhar com o marido, como secretária. Na altura dessa mudança, o António

estava no seu 4º ano de escolaridade. Lembra os seus tempos de primária, quando os quatro passavam “muito mais tempo juntos”. A construção do segundo piso da casa “facilitou a separação” familiar. O diálogo foi ficando cada vez menos recorrente na família: “não temos aquela separação de causar problemas na família, mas também não temos a maior das uniões”. Ao longo da entrevista, teve sempre o cuidado de preservar a imagem da sua família, embora deixasse transparecer uma relativa ausência de laços afetivos.

Em termos escolares, o António conta que o seu percurso foi calmo, tirando a passagem do 3º ciclo para o secundário: “no 9º ano o meu pai tinha a esperança que eu fosse para engenheiro (...) era o legado dele e queria passar-me”. Tal como já haviam feito com o João - o irmão mais velho -, os pais queriam que o António assumisse o negócio da família, indo para Engenharias. Isso pressupunha um secundário feito em Ciências e Tecnologias. Fez o 10º ano nesse curso, contra vontade, mas teve de mudar para Humanidades no fim desse ano: “a área de que gostava”. Ao contrário do irmão, o António raramente se deixou levar por influências externas ao longo do seu percurso pessoal e escolar: “quando nos deixamos levar por pessoas, mesmo que sejam da família, nunca corre bem”. O foco nos seus anseios pessoais, mesmo contra as expectativas dos pais, revela o sentido autónomo com que sempre pautou o seu percurso escolar.

Em casa, os pais nunca precisaram de se preocupar muito em acompanhar os estudos do António. Além das habituais reuniões a que a mãe ia, nunca deu motivos para que se preocupassem em demasia. A mãe, tendo um nível académico superior ao do pai, estava mais atenta às notas. O pai, por seu turno: “encarava as notas de maneira mais ligeira. O importante era passar”. Embora sem estarem presentes fisicamente, os pais sempre lhe deram todo o apoio material que precisou. Curioso é o facto de o António ter aprendido a “apreciar essa falta de presença física” ao longo dos anos: “a privacidade ajuda muito ao estudo”. Paralelo ao autodidatismo do António na hora do estudo, é o gosto constante pela leitura desde os tempos de criança - algo totalmente oposto ao irmão. Considera que o aspeto cultural que adquiriu desde cedo foi fundamental para alicerçar o seu percurso académico e, objetivamente, o aproveitamento escolar. Em termos de apoio, apesar da autonomia por si demonstrada, refere que as idas da mãe às reuniões escolares lhe transmitiam conforto, especialmente nos “momentos mais cruciais”, como a discussão das notas no final do período.

Relativamente à Escola, gosta do convívio com as pessoas da sua idade. Contudo, não gosta das normas demasiado rígidas: “eu nunca fui muito rebelde, mas não gosto que me digam diretamente o que fazer. Eu faço o que é correto, segundo a minha tábua moral”. Guarda na memória a figura de um professor de História que o marcou bastante, do 6º ao 9º ano, quando frequentou a Escola Básica de 2º e 3º Ciclo do Paúl. Apesar dos métodos antiquados, se os alunos tivessem uma dúvida, ele estava sempre lá para os ajudar. A principal característica que o António destaca nesse docente era o seu à-vontade com os alunos fora da sala de aula. Apesar de já ter uma certa idade, sabia estar e falar com os alunos em todos os contextos:

“para aprender ou para ter vontade de aprender, tem que se estar à vontade”. Foram poucos os professores que souberem ter essa capacidade ao longo do seu percurso escolar, mas destaca os dois de História: quer o do Paúl, quer o de Humanidades, no secundário, na Frei Heitor Pinto. Na crítica que deixa ao sistema de ensino, refere a falha de ligação existente entre aluno e professor, que tem na sua origem a forma como todo o sistema se foca mais nos resultados e menos na aprendizagem real dos estudantes.

Adorava Português, apesar de - curiosamente, tal como o irmão - detestar a parte gramatical, a despeito dos hábitos de leitura que sempre teve. Gostava, sobretudo, de Literatura e de História. A Matemática, por seu turno, e em virtude das experiências negativas que teve com os professores que lecionaram a disciplina, sempre foi uma “pedra no seu sapato”. Daí a razão de querer evitar o contacto com essa área a partir do secundário.

Nunca chumbou de ano, apesar de ter andado “no fio da navalha” no seu 10º ano, em Ciências. Mesmo tendo perdido alguma motivação nesse ano, o facto de estar atento nas aulas ajudava-o na hora das decisões. Anos antes, saído da escola primária, tal como os pais haviam feito com o irmão mais velho, o António foi obrigado a ir para o colégio do Tortosendo. Porém, talvez cientes do erro de terem obrigado o João a manter-se no Externato do Tortosendo por largos anos, deixaram o filho mais novo decidir por si no fim do 5º ano, indo para o Paúl. Lá, o primeiro ano foi complicado. Chegou a experimentar fumar - muito novo, tal como o irmão -, mas não gostou e acabou por deixar esse tipo de condutas. Tal como o João, também teve um episódio de violência perpetrada pelo pai, exatamente no seu 6º ano: “sou contra a violência, mas assumo que resulta”. Mais do que o efeito da tarefa que o pai deu, quer a um, quer a outro, foi a forma como cada um se autorregulou, desde sempre, que fez diferenciar a influência desse episódio no trajeto académico posterior desigual de ambos.

O António conta que ficou magoado com a família desde a altura em que o pai lhe bateu. Apesar de se considerar “antissocial”, na segunda metade do seu 6º ano, conheceu aquele que considera ser um dos seus melhores amigos nessa altura, o Vasco, que havia perdido o pai há pouco tempo: “quando duas pessoas estão mal, parece que se unem melhor”. O surgimento dessa pessoa, que também se isolava, facilitou o seu reerguer, quer a nível pessoal, quer como estudante. No 7º ano, as coisas voltaram ao normal.

Recuando um pouco, frisa a importância da professora primária: “foi uma professora fantástica”. Enaltece a sua figura “maternal” para dar conta da importância dos laços que os docentes mantêm com os estudantes para o aumento da motivação dos últimos perante a Escola. O António chegou a ir a sua casa para que a professora lhe fornecesse apoio extracurricular na componente da Gramática: “ninguém lhe estava a pagar”. No secundário, a sua característica introspectiva levava os professores a vê-lo como um exemplo de bom comportamento na turma. Refere, porém, que essa “diferenciação” dos professores nunca teve grande impacto em si ou na sua personalidade: “quando me apontam coisas positivas ou

negativas, de certo modo, passam-me ao lado (...) tomo em consideração, mas nunca de maneira forte”.

É uma pessoa muito ponderada e metódica, que tem sempre um plano *b* para tudo. Por exemplo, revela que prefere pensar de forma pessimista, para que se, de facto, o pior acontecer, já esteja preparado. A ilustrá-lo esteve a sua ideia inicial de ir para Direito, apesar de ter Psicologia como plano *b*, caso o plano inicial desse errado.

Depois dos tempos que passou na escola do Paúl, quis, como a maioria dos seus colegas, ter uma “carreira de sonho”, atrás de uma secretária, à frente de um computador. Desejava ir tirar Multimédia na Quinta das Palmeiras. Essa ilusão, bem vistas as coisas, não correspondia aos seus reais desígnios direcionados para Humanidades, nem às expectativas dos pais, que o queriam em Ciências. Justificando a escolha das escolas, diz que, dada a fama de violência da Quinta das Palmeiras e as drogas que circulam na Campos Melo - tem o exemplo do irmão em casa -, “a Frei Heitor Pinto foi a escolha natural”. Recentemente, a escolha da universidade ficou marcada pela subida abrupta das médias nacionais que impossibilitaram que concorresse pela via pública. Concorreu a três universidades privadas e entrou na Universidade Autónoma de Lisboa. O pai acompanhou-o à capital para tratar das questões burocráticas.

O que mais o marcou até agora em todo o seu percurso escolar foi a organização ou falta dela vigente nas instituições de ensino por onde passou. Ao invés de hierarquizar as suas preferências pelo grau de relações interpares que manteve nos locais por onde passou, prefere reger-se pelo aspeto estrutural de avaliação e de organização do próprio ensino. Nesse campo, a que preferiu foi a Frei Heitor Pinto - não obstante o ano perdido - e a que menos gostou foi a Escola Básica do Paúl - exatamente pela escassez do aspeto organizacional. O António mostrou-se sempre bem crítico em relação a esses parâmetros ao longo da entrevista. Ao mesmo tempo, não se coíbe de elogiar o facto de as escolas promoverem reuniões com a presença de todos os pais, para que todos pudessem conhecer o contexto da turma na qual os filhos estavam inseridos.

No que respeita à interação com os colegas, no secundário, sublinha as virtudes do isolamento a que se propôs ao longo do seu percurso: “não somos dependentes das outras pessoas. Mesmo havendo um líder, ele é o líder da turma, mas eu não faço bem parte da turma”. Ao não se imiscuir em discussões e desacatos na turma e, no fundo, num vasto rol de interações no seio do grupo de pares, o António evitava problemas, não se subjugando perante ideias alheias à sua conceção da realidade - a autonomia de pensamento que ele tanto preserva.

Fora do âmbito familiar, revela que teve três grandes influências no seu trajeto escolar. Além do Vasco, que o ajudou naquele período conturbado no 6º ano, teve a felicidade de conhecer o Pedro e o Garcia, no 10º ano em Ciências. A amizade desenvolvida pelos três radicava no facto de todos quererem mudar de curso, por não estarem realizados. Foi isso que veio a acontecer. O Pedro foi para Desporto, o Garcia para Multimédia e o António para

Humanidades. Por um lado, no 6º ano, com o Vasco, existia uma certa comunhão na dor de ambos. Por outro, no 10º ano, a influência tinha a sua origem no desejo de mudança transversal dos três amigos, apoiando-se mutuamente nesse sentido.

Resumidamente, todo o percurso escolar do António é marcado pela sua autonomia e pela relativa imunidade às expectativas alheias, das quais se “vacinou” aquando do único período de tempo onde realmente se deixou influenciar pela negativa, ou seja, na primeira metade do 6º ano: “aquele grupo com o qual eu andei, de certo modo, bloqueou-me os meus sentidos morais”. Revela que se começou a esforçar verdadeiramente a partir do 10º ano. Conta que via colegas dele a copiar nos testes, mas os seus valores morais não permitiam que o fizesse, mesmo em prejuízo próprio: “poderia ter tirado notas fantásticas”. Em termos de estratégias pessoais, refere que estudava muito, principalmente por escrito. À medida que ia lendo, ia escrevendo: “a mão está ligada ao cérebro”.

Os pais, tal como já o haviam feito ao irmão, sempre lhe proporcionaram todo o apoio material necessário. A nível emocional, diz que os pais acabaram por compreender a decisão da mudança de curso no final do 10º ano, apesar da ausência física que mais uma vez sublinha. No seu caso, como prefere o isolamento, inclusive no estudo, salienta que o apoio material é mais importante que o acompanhamento emocional.

O seu isolamento resulta de uma escolha pessoal, o que faz com que nunca tenha sentido verdadeiramente essa falta de apoio, quer por parte dos pais, quer por parte dos colegas: “ser isolado significa que nem todas as pessoas que nos dão opinião importam (...) decidimos as opiniões que queremos ouvir (...) as pessoas que nós escolhemos aceitar a opinião mudamos um bocadinho”.

Tem uma orientação egocentrada no seu trajeto escolar, mas consciente das influências no seu percurso académico. Consciência que adveio, segundo reconhece, do meio-termo entre o espírito e a disciplina proporcionado pelas aulas de piano na academia de Música do Fundão, desde o 7º ano de escolaridade e durante os 5 anos que lá esteve.

Trajectoria 6: A adaptação inequívoca da Daniela

Nasceu em Anápolis, cidade brasileira do Estado de Goiás. Tem 22 anos. É licenciada em Design Industrial e frequenta o mestrado em Jornalismo. Veio para Portugal com 13 anos, para morar com os seus pais adotivos: a sua tia e o marido desta. Residem numa vila do concelho da Covilhã. Ela, de 40 anos, completou o 4º ano no Brasil e trabalha nas limpezas. Ele, de 50, tem o 9º ano e trabalha na construção civil. A mãe biológica ficou no Brasil com os três irmãos da Daniela - de 18, 16 e 14 anos -, sendo que é irmã gémea da tia. Tem pouco conhecimento acerca do pai biológico.

A conversa com a Daniela decorreu numa biblioteca e desde logo ficou patente o seu grau de comprometimento com os fundamentos escolares. Inicialmente, quis frisar que as pessoas que

a acolheram em Portugal - a sua tia e o seu tio - são, na sua concepção, a sua mãe e o seu pai. Foi assim que os tratou ao longo de toda a entrevista, a despeito de manter uma relação afetuosa com a mãe biológica, que contacta frequentemente através da *internet*.

Vive em Portugal desde os 13 anos de idade, altura em que a mãe biológica permitiu que a irmã gémea - que já residia por cá há 5 anos - a adotasse, proporcionando-lhe melhores condições de vida. Já tinha o correspondente ao 9º ano completo no Brasil, mas voltou um ano atrás “para a adaptação” cultural ser mais simples, ou seja, entrou no 8º ano. Considera que foi uma escolha feliz. Cá, ao contrário de no Brasil, tem de se escolher uma área específica excessivamente cedo, na entrada para o secundário. Segundo a Daniela, essa triagem acontece numa fase do ciclo de vida dos jovens em que ainda não estão bem cientes daquilo que querem: “nós somos muito novos nessa altura para decidir o que é que vamos fazer para o resto da vida”. Deixou três irmãos no Brasil: uma irmã de 16 anos, deixou de estudar; um irmão de 18, que depois de dificuldades, voltou a estudar recentemente; o irmão mais novo, de 14, que ainda continua na escola.

Quanto ao emprego dos pais adotivos, o pai sempre trabalhou no ramo da construção civil e a mãe não conheceu outra realidade que a das limpezas. Em virtude da recente crise económica, o pai tem tido menos trabalho do que outrora, mas, ao contrário da mãe, nunca chegou a estar desempregado. Mesmo nesse período de desemprego da mãe e quando o pai teve menos trabalho, a escolaridade da Daniela nunca esteve em causa: “os meus pais sempre foram muito organizados nas contas”. Fica bem vincado o aspeto organizacional que rege a vida familiar e o porquê de os períodos mais conturbados a nível laboral nunca terem afetado verdadeiramente o seu percurso académico.

No Brasil, conta que tinha uma relação complicada com o seu padrasto, do qual a mãe biológica tinha uma forte dependência financeira. Mal conhece o pai biológico, que abandonou a mãe “mal soube que estava grávida”. Quando veio para Portugal, em 2008, a sua vida mudou totalmente. Com um quotidiano familiar mais tranquilo e com a mãe a ter sempre os seus estudos como prioridade, desde os 13 anos que se pode focar a bel-prazer no seu percurso académico. O exemplo contrastante dessa harmonia familiar advém da relação que mantinha com o padrasto no Brasil e as diferenças que encontrou na interação com o seu pai em Portugal: “tive muito amor do meu tio, que era uma pessoa que eu não conhecia de lado nenhum (...) até hoje me dá carinho mesmo de um pai”.

A Daniela teve de abandonar os amigos, os irmãos, a mãe biológica e, nos primeiros tempos, sentiu-se algo isolada - algo que desgastava emocionalmente a mãe. Apesar de tudo, e mesmo nesse período particular de adaptação à nova realidade, a Daniela deixa claro: “eu sempre gostei muito de estudar (...) nunca tirei o meu foco dos estudos, foi sempre a minha prioridade”. Essa ambição encontrou sempre apoio, quer dos pais adotivos, quer da mãe biológica. Sobretudo “as mães” - é assim que se refere a ambas -, como têm apenas o 4º ano, sempre lhe quiseram proporcionar uma escolaridade longa. Se no início do seu percurso

escolar em Portugal os pais revelavam algumas preocupações - em virtude da fase de adaptação -, cedo sossegaram: “para eles era complicado entender como é que tinha acabado de chegar e, mesmo assim, continuava a ter boas notas”. A confiança que os pais lhe deram é algo que a marca: “é uma coisa que eu levo para a vida”. Nunca tiveram de a pressionar em casa relativamente aos estudos, revelando sempre um forte sentido de responsabilidade.

Essa independência, em parte, foi estimulada ainda no Brasil. Conta que a sua mãe biológica - que também trabalhava nas limpezas - tinha o hábito de aproveitar revistas e jornais velhos que encontrava no lixo das casas onde trabalhava e dava-os à Daniela, para ela ler. Essa conduta facilitou muito a sua adaptação aos desígnios escolares. Tendo chegado a Portugal em Maio de 2008, só poderia iniciar o ano letivo no mês de Setembro. Nesse hiato, aproveitou para ler muito. Sublinha que os hábitos culturais são uma componente muito importante no aproveitamento escolar, ao mesmo tempo que critica a apatia dos jovens nesse campo: “falta isso aos jovens e vai faltar cada vez mais”.

O seu interesse pela Escola, segundo se recorda, surgiu no 2º ano de escolaridade, quando apanhou a “sova” da sua vida. Ainda no Brasil, a sua tia sempre teve autonomia para a educar e um dia viu a quantidade de trabalhos de casa acumulados que a Daniela trazia na mochila: “não levei muitas sovas na vida, mas essa foi ótima”. Desde então, vê a Escola como uma benesse e uma oportunidade: “eu quero dar esse orgulho para elas”. Apesar dos problemas familiares no Brasil e da mudança de país aos 13 anos de idade, nunca reprovou nenhum ano.

Para ela, a escolaridade sempre foi algo para se levar muito a sério: “é bom para o aluno que ele se torne autónomo, que ele tenha responsabilidade”. Adorava ter aulas com professores capazes de promover o debate na sala de aula. Ainda no Brasil, a Escola servia como um escape para o ambiente familiar nefasto que experienciava em casa, com a mãe biológica e com o padrasto. Lá, teve três professoras que a marcaram. A única professora que teve na primária motivava-a bastante, fazendo com que houvesse uma continuidade face ao acompanhamento que “as mães” lhe davam em casa. Mais tarde, já no 6º ano, teve uma professora que a tornou “fascinada por História”. No reverso da medalha, nesse período teve aulas com uma professora que a fez detestar Matemática. Para a Daniela, o professor “tem de saber cativar um aluno”.

Já em Portugal, devido à dinâmica presente nas aulas de Educação Visual no 3º ciclo e ao incentivo do professor, decidiu enveredar pela área das Artes no secundário. Apesar de assumir que “queria ser tudo e mais alguma coisa”, nenhuma área lhe dava mais “liberdade” do que Artes. Mais tarde, na universidade, pretendia continuar na área das Artes. A prioridade era entrar no curso de Conservação e Restauro em Lisboa ou em Tomar. Porém, dependente de “questões financeiras” e influenciada por pessoas que lhe diziam que esse curso não tinha saídas profissionais, acabou por entrar na sua terceira opção, em Design Industrial, na Universidade da Beira Interior. Concluiu o curso em 2016, apesar de se confessar arrependida. O facto de não gostar de números não a coibiu de ir para um curso

com alguma Matemática. Bem-disposta, revela que, além do apoio que teve por parte de professores e alguns colegas com “mais capacidades”, teve de copiar para fazer as cadeiras de Física.

De uma forma geral, tal como os professores e os seus colegas, sempre se considerou uma boa aluna. O trajeto positivo que apresenta, não a impede de tecer duras críticas à Escola e ao seu aspeto estrutural. Segundo a sua percepção, a exigência que as crianças têm a mais nos primeiros anos de escolaridade - “não têm tempo para brincar, não têm tempo para conviver com os pais...” -, passa a ser quase insipiente na própria universidade, na antecâmara da entrada no mercado de trabalho. Isto acaba por corroborar a sua ideia paradoxal de um nível de exigência inversamente proporcional ao número de anos de escolaridade.

Ao longo do seu percurso académico em Portugal, desde o Ciclo do Tortosendo, passando pela Campos Melo e culminando na Universidade da Beira Interior, nunca sentiu discriminação dos colegas ou dos professores. Os últimos sempre revelaram grande preocupação após a sua chegada, fazendo os possíveis para que a ambientação à nova realidade fosse positiva. Aliás, essa empatia incentivou-a a alcançar as suas metas escolares: “os professores quando veem que o aluno se interessa, se preocupam em ajudar”. Sente mesmo “gratidão” por eles. Nos primeiros anos, lembra que as expectativas dos professores foram excedidas, pois não esperavam um ajustamento tão rápido da Daniela. Seguidamente, acostumaram-se ao seu nível de empenho e aos bons resultados escolares.

Dos tempos do Tortosendo, no 8º e 9º ano passados na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, guarda as amizades mais importantes que criou desde que chegou a Portugal. A passagem para o secundário - com a mudança para a Campos Melo, na Covilhã - revelou a competição que movia as relações interpares na sua turma: “no mundo das Artes há muita competitividade”. Foi um “corte muito radical” com o ambiente de entreajuda que havia encontrado no Tortosendo. Para esse choque muito contribuiu o facto de nenhum dos seus amigos a ter acompanhado na mudança para a Campos Melo.

Paralelamente, conta que as amigas que deixou no Brasil já são quase todas mães, o que a leva a pensar que provavelmente também já teria casado e tido filhos, se não tivesse tido a oportunidade de vir para Portugal. Das três grandes amizades que refere na conversa, a Daniela conta que só ela e outra rapariga entraram no ensino superior. Fala da Maria, a amizade que criou desde os tempos de caloiria em Design Industrial. As restantes, uma por dificuldades financeiras e a outra - a do Brasil - pelo nascimento do filho, tiveram de interromper o seu percurso escolar.

Apesar de não existir uma liderança descarada no seu grupo de amizades - “nós já tínhamos aqueles lugares específicos, nem era preciso dizer nada” -, nas turmas por onde passou, era diferente. O caso mais paradigmático, por se tratar de um amigo seu, é o do Leonardo. A

Daniela refere que no Ciclo do Tortosendo era recorrente o mau comportamento do amigo: “desatinava com a turma toda”. Mesmo assim, nunca influenciou a sua aprendizagem.

Atualmente encontra-se no 2º ano do mestrado em Jornalismo. Para a escolha da área muito contribuíram as conversas que manteve com a professora que lecionou História do Design no último ano da licenciatura. Com o bichinho das Letras sempre presente desde os tempos de criança, faltava à Daniela um pequeno empurrão para sair da área do Design, onde, aliás, “não estava feliz”. Embora tenha frisado que nunca deixou que alguém influenciasse o seu caminho, a verdade é que, quer o professor de Educação Visual no ciclo, quer a professora de História do Design na licenciatura, se não a influenciaram diretamente, pelo menos abriram-lhe horizontes. No período mais complicado, quando teve cadeiras de Matemática e Física, refere a importância que o seu ex-namorado teve na sua motivação, “numa altura em que estava saturada da licenciatura”. Porém, mantendo sempre a sobriedade assente na sua autonomia, salienta que teria acabado a licenciatura de qualquer forma - com ou sem ajudas externas.

A importância da Escola na vida futura da Daniela é tão grande que ela nem consegue precisar o momento em que sentiu realmente essa relevância. A sua estratégia, mais do que decorar a matéria, era compreender o que estava a ler e o que os professores estavam a explicar. Assim, a confiança que revela com as palavras, adquirida desde os tempos de criança, permite à Daniela explicar tudo e mais alguma coisa com palavras suas, sem o *stress* de ter de reproduzir liminarmente tudo o que ouve ou lê. O seu interesse pela leitura foi a sua “melhor escolha de sempre”. Colocou-a num círculo virtuoso de oportunidades que o mestrado em Jornalismo lhe tem proporcionado: “agora é que acho que me encontrei mesmo”.

Em suma, o êxito do seu percurso académico pode-se explicar facilmente pelo seu grau de autonomia, pela liberdade criativa que a fez sempre preferir a área das Artes, num primeiro momento, e o Jornalismo, *a posteriori*, e pelo perfeccionismo: “tento sempre fazer melhor”. Talvez por nunca ter faltado apoio emocional, reconheça na vertente material um peso maior na hora das decisões: “por mais que os pais te apoiem (...) se não tiver um apoio financeiro, é impossível”. Por outro lado, assume que, além do apoio emocional e material - oriundos do meio familiar -, a própria sociedade tem de incentivar os jovens a adquirir responsabilidade, mostrando-lhes a importância que a Escola tem para o seu futuro.

7.2. As trajetórias de insucesso

Tabela 2 - Quadro síntese das trajetórias de insucesso

	João 23 anos	Sara 24 anos	Guilherme 24 anos	Beatriz 20 anos
Habilitações/ Situação atual	12º ano através de um EFA tirado à noite/ Em recuperação face a consumo de drogas	9º ano/ Operadora fabril	12º ano através de curso profissional na área da informática/ Desempregado	12º ano através de curso profissional na área da saúde/ Copeira num hotel
Reprovações	1 (12º ano)	1 (8º ano)	1 (11º ano)	1 (8º ano)
Número de irmãos	1 (António)	1	1	1
Habilitações literárias dos pais	Pai - 6º ano Mãe - 12º ano	Pai - desconhece Mãe - 12º ano	Pai - 9º ano Mãe - 9º ano	Pai - 6º ano Mãe - 12º ano
Hábitos culturais	Limitado à visita de locais diferentes nas férias	Praticamente inexistentes	Quase inexistentes, apesar de haver hábitos de leitura na família	Lia pouco e via muita televisão, mas nada culturalmente valioso
Ambiente escolar e relação com professores	Desinteresse por parte dos professores dada a sua condição	Não correspondia às expetativas sobre si	Despreocupação dos professores com os alunos em dificuldade	Gosto pelo aspeto autoritário dos docentes
Relações interpares	Amigos andavam com ele por interesse	Sofreu bullying e racismo até aos 15 anos	Foco na criação de amizades a partir do secundário	Dava-se bem com a escola toda, com tudo o que isso acarreta
Caraterísticas	Desmotivação, incapacidade de conviver com liberdade tardia e isolamento	Desamparo, consciente da importância da Escola e abnegação em prol familiar	Desmotivação, falta de liberdade e injustiça familiar	Irresponsabilidade, liberdade, desinteresse e receio de insucesso
Influência pessoal	Primo (diretamente - negativa)	Nada a registar	Irmão (diretamente - positiva e negativa)	Namorado (indiretamente - positiva)
Outros eventos marcantes	Início do consumo de drogas, no 8º ano	Nascimento do primeiro filho, quando tinha 18 anos	Ida para um curso profissional aos 19 anos	Trabalhar no verão com a mãe, após reprovação no 8º ano

Trajetória 2: O círculo vicioso do João

Nasceu numa freguesia do concelho da Covilhã e tem 23 anos. Encontra-se num hiato ocupacional, sem estudar e sem trabalhar. Concluiu o 12º ano à noite, através de um curso profissional, em 2015. Vive com o pai, que é empresário no ramo da construção civil e completou o antigo 6º ano, com a mãe, que completou o 12º ano e é secretária administrativa na empresa do marido e com o irmão mais novo, que está prestes a ingressar no ensino superior.

Não sabe com exatidão a idade dos pais: “o meu pai já passa dos 50. A minha deve ter uns 48, 49...”. Desde o princípio, até ao fim da entrevista, ao relatar os aspetos da sua vida, o discurso do João mostrou-se um pouco confuso. Este facto não é alheio a estar a reabilitar-se em relação à toxicodependência. Optou-se por se fazer a entrevista em sua casa, no seu quarto, por ser o espaço onde passa mais tempo e onde se sente mais à vontade. Foram vários os momentos em que parou para contemplar um aquário e os peixes que nele habitam. Ao falar dos peixes, abre uma expressão de felicidade. São a sua companhia diária.

Quando fala do irmão, ao contrário de si, refere um percurso “normal”, com apenas um pequeno percalço no final do 10º ano: “Entrou para Ciências... não gostou e saiu no 11º ano e voltou ao 10º ano para Humanidades.” O João, por sua vez, teve um secundário complicado, onde a adição à droga foi um dado constante e o arrastou para fora de uma trajetória escolar que tinha tudo para ser bem-sucedida. Conseguiu completar o 12º ano pela via do ensino noturno, através de um EFA - Educação e Formação para Adultos -, com 21 anos.

A exigência profissional, que a vida de empresário acarreta, afastou o pai da esfera familiar: “ele sai daqui às 7 da manhã e chega às 8 e meia da noite.” Isto acabou por influenciar o ambiente familiar entre os quatro em casa. Para compensar, os pais eram demasiado protetores: “eu queria vir a pé para casa e os meus pais não deixavam...”. Necessitava da mesma liberdade que os seus colegas de primária tinham, mas compreendeu a atitude dos pais: “há sempre pessoas com interesses.” Essa proteção é ilustrada no facto de ter tido uma ama ao invés de ter ido para o infantário, no período anterior ao da escola primária.

Os anos tranquilos na escola primária não encontraram continuidade após a ida para o colégio do Tortosendo, com 10 anos. Foi contrariado: “os meus pais obrigaram-me a ir para o colégio (...) eu queria ir para ao pé dos meus amigos (...) para o Paúl”. Essa obrigação, refere, contribuiu para que no 6º ano começasse a fumar: “era uma maneira de me integrar.” Ora, uma vez que os pais preferiram colocá-lo num sítio desconhecido, onde não tinha o apoio dos amigos, sentiu-se tentado a enveredar por condutas menos próprias para se sentir integrado na nova realidade - e o tabaco foi apenas o início.

Entretanto, o ambiente em casa havia piorado: “havia discussões em casa entre o meu pai e a minha mãe.” O irmão mais novo, o António, desde cedo decidiu não se imiscuir nas condutas

do irmão, tentando “proteger-se” e revelando “aversão” pelo seu comportamento, levando-o a fechar-se no seu próprio trajeto escolar.

Daí até à expulsão do colégio no 11º ano, o consumo de drogas do João aumentou consideravelmente. Houve um evento passado por volta do 8º ano que recorda: “estávamos a fumar droga. Na altura já fumava essa porcaria... e o meu pai trouxe-me quase a pontapé para casa.” Nessa noite, já em casa, o pai agarrou no computador, no telemóvel e na guitarra do João, partindo tudo. Esse momento ficou gravado na sua memória até hoje, mas não haveria de servir de emenda. Contudo, reconhece que a ação de desespero do pai foi normal, tendo em conta toda a situação.

Após a sua expulsão do colégio, lembra a sua posterior ida para Fátima, para o colégio de São Miguel, para lá completar o 3º período escolar. Uns amigos dos pais conheciam uma família que o viria a acolher em sua casa. Apesar de ter ido contrariado, considera que foi positiva a experiência numa “família modesta.” Ao contrário do que estava habituado, em Fátima não tinha *playstation*, nem o seu aquário: “à noite sentávamo-nos todos na salinha a ver qualquer coisa na televisão.” Podia não ter um quarto com vinte metros quadrados, como na sua casa, mas tinha o seu próprio quarto, o seu próprio espaço. Confessa que, naquele período de tempo, que coincidiu com o 3º período escolar, reaprendeu a conviver com pessoas e se tornou mais humilde. Após esse tempo, voltaria para a Covilhã para tentar concluir o 12º ano, o que se revelou uma tarefa difícil. Em 2013, no Verão, e já após a tentativa infrutífera de concluir o 12º no ensino diurno, foi a um festival alternativo em Elvas, onde ganhou consciência da sua incapacidade para estudar nos trâmites normais, dada a sua condição de toxicodependência, que se exponenciou sem precedentes no decorrer desse evento.

A orientação dos pais para o seu sucesso escolar radicava, sobretudo, na possibilidade de o João vir a assumir o negócio da família, ou seja, a empresa do pai: “sempre me conduziram para Ciências, eu queria ir para Artes.” Para isso, era preciso “tirar um curso de Engenharia ou qualquer coisa.” Os planos dos pais saíram furados, fruto de “uma grande desilusão”, que foi o consumo de drogas do filho.

O acompanhamento escolar dos pais em casa cessou no fim da escola primária. A partir daí, os trabalhos de casa por fazer e a falsificação de assinaturas começaram a ser dados recorrentes. Porém, continuaria a ter boas notas, sobretudo pela atenção que tinha na sala de aula, onde não era um elemento perturbador: “não fazia barulho, nem nada (...) às vezes até estava curioso.” Os pais, desde que fosse passando de ano, não se preocupavam muito. Andou em explicações de Matemática e de Físico-Química a partir do 10º ano. Porém, o João admite que preferia ter usufruído de um apoio de proximidade por parte dos pais: “curtia bué que os meus pais se sentassem comigo, estás a ver? (...) Dissessem: «João, o que estás a fazer?» ” Aliás, ainda hoje espera esse apoio, referindo que os pais não o conseguem ajudar mais e empurram essa tarefa para especialistas: “psicólogos ou psiquiatras”.

Pese embora a quantidade de livros que sempre houve em casa, o João nunca gostou de ler: “só li um ou dois livros na vida.” Quando era mais novo, adorava tudo o que envolvia Ciências e a vida animal. Queria ser veterinário. Sonho que se dissipou após a ida para o colégio, no 5º ano. O seu irmão António, ao invés, devorava todos os livros que o João não aproveitava. Os pais, embora comprassem muitos livros, nunca deram o exemplo da leitura em casa.

Voltando à primária, a altura onde a Escola fez mais sentido para si, lembra com agrado a competição saudável que mantinha com um colega: “houve ali um ano ou dois em que éramos os melhores da turma.” Não confere grande importância aos professores que teve na primária, talvez por causa do seu trajeto sinuoso, sobretudo a partir do 7º ano. Não gostava de Português, nem de tudo o que envolvia regras gramaticais. Ao sair do colégio, consciencializa-se que, apesar de ter estado aqueles anos todos numa escola privada, não tinha tido melhor aproveitamento do que aquele que teve depois, na escola pública. O paradoxo consiste no acompanhamento constante a que era submetido na escola privada - “o João não faz trabalhos e agora vou-lhe dar positiva?”. Curiosamente, foi só aí, com 17 anos, que pôde realmente escolher a escola para onde queria ir: “os meus pais estavam conformados.” Nessa altura, fumava “só uns charritos”. Se não passasse daí, para os pais, seria um mal menor.

Antes, no final do 9º ano, a escolha pelo curso de Ciências foi forçada por dois vetores - quer a vontade dos pais, quer os testes psicotécnicos que a psicóloga do colégio fez. Como o colégio não tinha o curso de Artes no secundário: “iam por outro curso para continuares na escola.” A escolha alheia despoletou um círculo vicioso no ensino secundário do João, optando pelo ensino noturno para completar o 12º ano: “eu andava à procura de uma solução rápida e eficaz.” Fê-lo na Campos Melo, já após ter chumbado uma vez e não ter conseguido, no ano seguinte, fazer as disciplinas de Matemática e Físico-Química no ensino normal.

Os amigos que tinha eram poucos e sente que andavam com ele por interesse, sobretudo a partir do 8º ano, quando começou a consumir e a transportar nos bolsos substâncias. As amizades construídas no período anterior ao consumo de droga dissiparam-se. Esse abandono, aliás, verificou-se também nas salas de aula, ao referir que os professores o passaram a “meter de lado”: “interessavam-se mais pelos alunos que tinham boas notas (...) que se esforçavam mais.” Com o desinteresse por parte dos professores, a motivação do João caiu ainda mais, fazendo crescer o seu ressentimento em relação à instituição de ensino. Apenas uma professora manteve contacto consigo desde os tempos do colégio: “... por acaso é a única que tenho como amiga no *facebook* (...) às vezes diz alguma coisa (...) é bom saber... afinal, não ficaram com repulsa...”.

Após concluir o ensino secundário pela via noturna, concorreu à Escola Superior Agrária, em Castelo Branco e entrou no curso técnico de Produção Agrícola, um CTeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais - que apenas frequentou no 1º semestre do 1º ano. O curso, segundo ele, depois de feito nos dois anos previstos, dava “entrada diretamente na licenciatura.” O

João diz que, apesar de estar matriculado, o curso está em *stand by*, pois o foco está na recuperação total face à adição.

A toxicodependência fá-lo assumir que a Campos Melo, apesar de ter sido a escola onde mais gostou de andar, foi a que lhe fez pior: “foi a que me desgraçou a vida.” Tendo em conta a liberdade de escolha tardia que os pais lhe concederam, pode-se dizer que o João não soube conviver muito bem com ela. Porém, assume que o contacto recorrente que o colégio mantinha com os pais sempre foi importante, como um “alerta” que algo poderia não estar bem. Ao inverso, a Campos Melo regia-se mais pelo “deixa andar”.

As relações de proximidade que mantinha no colégio serviam para se sentir protegido: “ou comes ou és comido.” É assim que se refere ao seu dia-a-dia no 7º ano, o início da espiral negativa. O consumo recorrente de drogas, conta, começou no ano seguinte. Para o João, a liderança que foi vislumbrando nos outros membros da turma, especialmente no 3º ciclo, acontecia pela imposição e medo que incutiam nos outros: “... o ser líder também era a cena do *bullying*... o que fazia mais *bullying* (...) era o líder.” Refere que se submetia, por vezes, a essa liderança imposta, deixando-se “ir na onda.”

A influência negativa no seu trajeto escolar aparece personificada na figura do seu primo, com o qual partilhou alguns anos de escolaridade no colégio, introduzindo-o à regularidade do consumo de drogas. Quase no fim da entrevista, lembrou-se dos tempos em que esteve na Guarda a viver sozinho, aos 19 anos. Estava a fazer um CET - Curso de Especialização Tecnológica. Foi para lá em Setembro de 2013, após o festival de Elvas. Foi um barril de pólvora: “eram más influências... dava-me com pessoal que se metia na passa.”

Em todos os estabelecimentos onde andou desde o 7º ano - salvaguardando os dois meses em Fátima -, o João sente que as suas companhias o desencaminharam do investimento escolar proposto pelo seio familiar. Ao invés de se preocupar com o aproveitamento académico, teve de lidar com a sua toxicodependência e a forma indelével como esta “castrou” a sua rede de sociabilidades com a família, por um lado, e com os amigos de infância, por outro. Sente culpa: “andei aqui a perder tempo... tenho 23 anos... já era para ajudar o meu pai.”

A humildade adquirida no par de meses que esteve em Fátima levava-o a desejar muito pouco para a sua vida futura: “uma cozinha, uma casa de banho... com um salário normal, ali nos 600 euros... com uma namorada...”. Os pais, por seu turno, sempre pensaram que ele iria ser “o senhor doutor João... que ia ser uma pessoa com estudos e respeitada.” Mentalizaram-se, depois, que teriam de apontar essa esperança ao filho mais novo, o António. Apesar de viver numa família com recursos económicos, sente falta do apoio emocional, de “aconselhamento e compreensão.”

À data, o João tentava recompor-se da sua toxicodependência. Fumou tabaco frequentemente durante a entrevista. Espera recuperar o suficiente para voltar para o curso na Agrária. Sente que lhe fez bem desabafar e ter alguém que o escutasse. Estava

determinado em não defraudar os seus pais mais uma vez, ao mesmo tempo que compreende a parca interação que mantém com o irmão, para que este se foque nos seus estudos. Quanto aos amigos, tem noção que não fez as escolhas certas no passado e que agora paga esse preço com a inexistência desse tipo de laços sociais interpares.

Trajectoria 4: As prioridades familiares da Sara

Nasceu na Holanda e, aos 3 anos, veio morar para casa da avó materna numa freguesia do concelho do Fundão. Tem 24 anos. Deixou de estudar após concluir o 9º ano e trabalha como operadora de fábrica numa empresa do Fundão. Tem dois filhos, um quase com 3 anos e outro com 5. Vive com eles e está separada do ex-companheiro, pai dos filhos. Viveu com a avó dos 3 aos 15 anos, altura em que foi para uma instituição, até aos 18 anos de idade.

A entrevista com a Sara decorreu através do *Skype* e ficou marcada pela constante azáfama em seu redor, na sala de estar da sua casa. Os filhos, ainda crianças, deixam pouco tempo à mãe para fazer algo que fuja à rotina diária. O seu trajeto escolar ficou marcado pela ausência dos pais. A mãe ficou a trabalhar na Holanda, enquanto a Sara veio para Portugal, ao cuidado da avó, com 3 anos de idade. A mãe, que chegou a tirar o 12º ano, conheceu na Holanda aquele que viria a ser o pai da Sara. Ele é natural do Suriname - ex-colónia holandesa -, o que ajuda a explicar a multiculturalidade física da filha. Não se alongando nos assuntos familiares, refere que tem um irmão com 29 anos, que completou o 12º ano na Marinha. Desconhece o histórico profissional do pai, com o qual não tem contacto desde os 8 anos de idade, quando fez a primeira comunhão. A mãe faz trabalho de secretariado na Holanda.

As primeiras memórias da Sara são com a sua avó. Recorda que vinha da escola, “fazia os trabalhos de casa” e a ajudava naquilo que podia em casa e na quinta. Lembra que, com 13 anos, a mãe fez um *forcing* para que voltasse para a Holanda, mas ela não quis ir: “entrámos em tribunal e pronto (...) acabei por não ficar com a minha avó, que já era muito idosa e acabei por não ficar com a minha mãe, porque acharam que era uma mudança muito dramática eu sair e não conhecer a língua.” Assim, quer a sua infância, quer a sua escolaridade, ficaram profundamente marcadas por estas convulsões familiares que provocaram uma “fase de rebeldia” quando tinha 14 ou 15 anos. Cumulativamente ao ambiente familiar, na própria escola as coisas também não eram fáceis. Conta que sofreu “muito *bullying* e muito racismo” por parte dos colegas. Justifica isso com o facto de ter andado numa escola num meio relativamente pequeno, em Alpedrinha, uma vila do concelho do Fundão. Viveu marginalizada até aos 15 anos.

A sua mãe, mesmo distante, sempre apoiou uma escolaridade prolongada da filha. Porém, com o nascimento dos filhos, “a prioridade é trabalhar pelo bem-estar deles”. O apoio principal em termos escolares sempre veio da sua avó materna, que a foi ajudando até ao 4º ano. A partir daí, “não tinha como ajudar mais”, dado ter poucas habilitações literárias. Lembra que chegou a levar “pancada” da avó quando as notícias das reuniões escolares a que

ia não eram as melhores. Desde determinado momento, especialmente quando as notas da Sara começaram a piorar no 8º ano, a avó “viu que bater não resultava”.

Embora não existissem muitos recursos em casa para acicatar os hábitos de leitura, a verdade é que a avó tinha um caderno onde ia escrevendo e a obrigava a ler e fazer contas de dividir “à maneira antiga”. Estes hábitos permitiram que a Sara tivesse uma escola primária tranquila e com bom aproveitamento. Talvez, por não ter tido acesso a grandes recursos culturais durante a escola primária e mesmo assim ter tido bom desempenho nessa fase, considere que essa escassez não tenha prejudicado de sobremaneira o seu percurso escolar.

O passado, como se viu, foi muito marcado pelo *bullying* constante a que esteve sujeita: “chegaram a ir atrás de mim, com pedras, até eu chegar a casa (...) mandaram-me os livros para as silvas...”. Refere que a discriminação de que era alvo influenciou de alguma forma a sua saída prematura da vida escolar: “não tinha muita vontade de lá andar”. A partir desses episódios, foi complicado confiar nas pessoas à sua volta e recuperar a autoconfiança.

Já após ter chumbado no 8º ano, no início do 9º saiu do externato de Alpedrinha para ir para o Agrupamento de Escolas Amato Lusitano em Castelo Branco: “caí lá de paraquedas”. Devido às questões de tribunal, foi recomendado que a Sara fosse para uma instituição em Castelo Branco e, por consequência, teve de abandonar o externato em Alpedrinha. Tinha 15 ou 16 anos quando foi para a CIJE - Casa da Infância e Juventude -, em Castelo Branco.

Justifica a reprovação no 8º com o “acumular de muita coisa”, nomeadamente, o ter de passar por todos os problemas na escola sozinha. Conta que nunca percebeu bem o facto de a mãe ter preferido que ela viesse para Portugal, mas, ao mesmo tempo, reconhece que foi com o intuito de ela ter uma vida melhor. Subentende-se que a mãe foi enviando algum dinheiro para que a avó pudesse providenciar recursos básicos à Sara. Ou a mãe trabalhava para pagar uma creche na Holanda, onde, segundo diz, havia poucas vagas, ou deixaria a filha ao cuidado da sua avó, em Portugal. Enquanto esteve na escola, teve de lutar contra esse fantasma - o da ausência dos progenitores -, durante todos aqueles anos.

Tal como os seus filhos atualmente, também ela cresceu sem a figura parental masculina. No seu caso a questão exacerbou-se, pois todos os meninos na escola tinham a mãe e o pai por perto e ela não sabia porque “tinha de ser diferente dos outros”. Apesar de ter tido dificuldades escolares a partir do 7º ano e reconhecer que precisava de apoio escolar, diz que “por parte da escola não houve iniciativa”. Refere que teria de partir da escola a sinalização para que o aluno pudesse usufruir de explicações extracurriculares: “sempre era uma ajuda”. Apesar de tudo, toda a gente ao seu redor dizia que ela “tinha capacidades para mais”. Porém, a ausência familiar nuclear, o *bullying* na escola e a vida no campo com a avó, arrastaram-na para uma trajetória escolar encurtada e impossível de remediar num futuro próximo.

Apesar de todos os problemas que tinha com os colegas, quer a professora primária, quer as auxiliares da escola, nunca a deixavam sozinha e nunca sentiu discriminação da sua parte. Encontra algum conforto perante o seu percurso escolar ao falar da falta de apoio familiar e de todos os problemas pessoais associados às suas experiências escolares. Salaria que é “frustrante ouvir as pessoas dizerem” que poderia ter chegado mais longe, se “fizesse as coisas na altura certa”. Porém, a Sara inverteu a lógica dos ciclos de vida familiares.

Esteve em Alpedrinha dos 3 até aos 15 ou 16 anos. Primeiro numa creche e depois no Externato Capitão Santiago de Carvalho, do 1º até ao 8º ano de escolaridade. Esteve um ano na Escola Amato Lusitano, em Castelo Branco, onde concluiu o 9º ano. Acabou por sair e fazer um curso de cabeleireira na BELALBI, também em Castelo Branco. O curso durou dois anos, fez o estágio curricular, mas conta que, com a primeira gravidez, não conseguiu arranjar trabalho nessa área. Apesar de tudo, lembra que foi o momento da sua formação escolar e profissional de que mais gostou.

Nesse momento, já morava com o seu companheiro, que também tinha ficado pelo 9º ano de escolaridade. Ele, dois anos mais velho do que ela, conheceu-a através de um amigo que tinham em comum: “perguntou se podia dar o meu contacto, começámos a falar, vimo-nos algumas vezes e pronto, começámos a namorar”. Refere que a vida em casal “não correu como esperado”, o que fez com que cada um seguisse a sua vida. Ambos os filhos não foram planeados, o que ajuda a explicar o desinvestimento escolar espontâneo da Sara, que é cumulativo a toda a carga familiar que já transportava consigo.

O único aspeto positivo que extrai daqueles anos complicados passados no externato em Alpedrinha foi a possibilidade de, às quartas-feiras, poder frequentar um clube que proporcionava uma atividade extracurricular. Ela diz que experimentou de tudo: “tínhamos golfe (...) até foi engraçado (...) chegámos a ir jogar a Belmonte”. De resto, a juntar à violência perpetuada pelos colegas, lembra as vezes que tinha de falsificar as assinaturas da avó, aquando dos recados levados para casa na caderneta escolar. Houve uma vez - a última que falsificou - que a avó descobriu e recorda, com alguns risos à mistura, a tarefa que apanhou: “foi uma das maiores que me lembro até hoje”.

Em termos de amizades, lembra que no 5º ano reencontrou uma pessoa que tinha andado com ela na creche. Segundo diz, a Raquel foi a sua primeira verdadeira amizade e das únicas com quem contou no seu percurso escolar. A Raquel chegou à universidade com um aproveitamento sempre positivo durante o seu trajeto escolar. Das restantes amizades que a Sara foi criando, conta que outras duas amigas, tal como ela, também deixaram de estudar mais cedo, sendo que também são mães. Das quatro, a Sara é aquela com menos estudos, mas foi referindo que quer voltar a estudar e ingressar no ensino superior, quando os filhos forem mais autónomos. O facto de ter vivido na quinta com a avó isolou-a um pouco destas pessoas, sobretudo nas férias: “como éramos de terras diferentes, era mais complicado”.

Na sala de aula, os colegas dissimulavam o mau comportamento que tinham para com ela no exterior: “eles fora da sala era basicamente tudo o mesmo”. De facto, todos, quase sem exceção, perpetuaram violência sob a forma de racismo contra a Sara. Esse aspeto contribuiu para que ela pouco ligasse a influências, quer positivas, quer negativas.

A Sara nunca contou propriamente o que se passava na escola à sua família, com o receio que negligenciassem a gravidade da situação. O contexto só melhorou quando se mentalizou que o problema não estava em si - “no tom de pele” -, mas antes nas outras pessoas, pois elas, sim, teriam de mudar. Hoje em dia, é ela própria que brinca com a situação. Não tem dúvidas em afirmar que, se estivesse noutro local - na Holanda, por exemplo -, o seu trajeto escolar poderia ter sido diferente: “acho que é mesmo a mentalidade do país”.

O momento da primeira gravidez, com 18 ou 19 anos, foi quando, realmente, sentiu vontade de estudar mais. Salienta que ainda tentou estudar à noite, mas não conseguiu “conciliar duas crianças, trabalho de oito horas e estudos”. Se, quando chegou ao 5º ano, tinha no horizonte a possibilidade de atingir a universidade um dia, com o passar dos anos foi perdendo essa esperança, sobretudo pela forma negativa como experienciou o 3º ciclo. Por outro lado, a vida em casa com a sua avó nunca foi fácil. Não tinha espaço nem tempo para estudar, pois, vinda da escola, ia ajudar a avó na quinta e fazia os trabalhos de casa “a correr” para ter horas de sono suficientes.

Além da falta de apoio emocional familiar - em virtude da ausência dos pais -, diz que também teria sido diferente se tivesse sido mais respeitada pelos seus colegas na escola. Culpabiliza a educação que os colegas receberam em casa para justificar o modo como a tratavam: “talvez isso também tenha falhado na parte dos pais... não quererem saber... não lhes fazer diferença”. A despeito de todas estas causas exógenas, diz que, se pudesse voltar atrás, teria estudado e esforçar-se-ia mais: “uma pessoa sem estudos não é nada”. Para a Sara, os próprios elogios que recebia dos professores e as boas expectativas que tinham sobre si, nunca compensaram as experiências negativas que a Escola lhe proporcionou: “o bom nunca compensou o mau”. Articulado a isso, a ausência presencial da mãe e o desconhecimento quase total face à figura paternal, não a ajudaram a alavancar o seu trajeto académico, sobretudo na fase mais delicada das relações interpessoais com os colegas do externato, em Alpedrinha. Não obstante, a expressão de esperança no seu olhar evidencia o intuito de um dia poder formar-se em Psicologia, assim os seus filhos possam crescer sem os *stresses* pelos quais a mãe teve de passar.

Trajectoria 7: O fardo familiar do Guilherme

Nasceu numa freguesia do concelho da Covilhã e tem 24 anos. Concluiu o 12º ano através de um curso profissional na área da Informática. Neste momento encontra-se desempregado. Vive com o pai, reformado por invalidez, de 61 anos e com a mãe, auxiliar de enfermagem num lar, de 57. Ambos completaram o 9º ano. Tem um irmão de 34 anos, que já é casado e tem um filho. Completou também o 12º ano pela via normal.

A entrevista com o Guilherme decorreu serenamente, na esplanada de um café, numa manhã soalheira de Outono. Quando era mais novo, explica que os pais trabalhavam muitas horas, o que lhes deixava pouco tempo para acompanhar os estudos dos filhos. Seria a avó materna a dar o apoio que os seus parcos estudos possibilitavam. Aponta os problemas familiares ao longo do secundário como a causa principal do insucesso escolar. O pai era vendedor de café, mas teve de se reformar em 2010, derivado a problemas cardíacos. A mãe, antes lojista, viu decrescer o fluxo de rendimentos da loja e teve de a encerrar. Esteve um período de tempo no desemprego e, hoje em dia, é auxiliar numa instituição para idosos. A avó sofria de *alzheimer* e acabou por falecer nesse período. “Foi um processo um bocado decadente” - é nestes termos que começa a conversa.

Ao ter-se focado em demasia no vasto rol de problemas familiares, o Guilherme descurou a sua vertente escolar. Até ao 9º ano, o facto de estar atento nas aulas era suficiente para obter bom aproveitamento. A partir daí, sugado pelos episódios familiares, ao maior grau de dificuldade do secundário juntou-se a falta de motivação escolar. Nessa altura, o irmão casou-se e saiu de casa, perdendo o esteio “que tinha sempre ali ao lado”. A reprovação no 11º ano acaba por ser relativizada e justificada face a todas estas ocorrências na vida familiar, aglutinadas “na altura dos exames” desse ano letivo.

Os pais nunca acompanharam de perto os seus estudos e sentiu falta de um “puxãozinho de orelhas”, sobretudo nessa fase crucial. Ao longo da escolaridade do Guilherme, o apoio que teve era quase sempre da avó que, enquanto teve saúde e apesar de “analfabeta”, fazia o “típico papel de mãe”. Ela é que tomava as decisões básicas da vida académica do neto, pelo menos até ao 5º ano. Apesar das condições de saúde degradantes, lembra com saudade o facto de a avó sempre o ter apoiado para seguir os seus sonhos. Contudo, por vontade dos pais, no 10º ano ingressou no curso de Ciências e Tecnologias, não obstante a sua paixão pelas Artes: “andei ali a arrastar durante 4 ou 5 anos”. Desanimado com a ida para Ciências e com todos os desafios familiares que surgiram, no 10º ano ainda “se safou”, mas no 11º “esbarrou-se ao comprido”.

Ao contrário de si, o irmão não experienciou *in loco* a espiral negativa pela qual a família passou: “eu morava lá e vi tudo diariamente. Ele não”. Estava quase a casar e já vivia com a futura mulher. Além disso, não deixava que houvesse interferências entre a sua vida pessoal e a vida familiar. No desenrolar da conversa, diz sentir-se “muito injustiçado” e revoltado,

referindo que o irmão mais velho teve uma escolaridade bem mais tranquila que a dele: “quando eu cheguei à parte de precisar de ajuda, eu é que tive de ajudar os outros”.

Em termos de hábitos culturais, revela que o seu irmão o influenciou muito na vertente artística: “teve até uma banda (...) influenciou-me muito na parte das Artes”. Quanto ao gosto pela leitura, apesar de o pai “gostar de se informar”, não transmitiu esse hábito ao filho. Não sabe precisar se foi por culpa do pai, que não teve a capacidade de o influenciar, ou se foi culpa sua, por nunca se ter interessado. Além da influência artística, o irmão foi quem o acompanhou mais nos estudos a partir do momento em que a avó deixou de ter essa capacidade - por volta do 7º ano. Daí em diante, assume que seguiu o modelo que tinha em casa: “como o meu irmão era um bocado desleixado e preguiçoso, não sei até que ponto ele me influenciou nisso”. No 12º ano, quando o Guilherme decidiu sair da escola e optar por fazer um curso profissional em Informática, o seu intuito era o de tirar um curso superior logo de seguida. Porém, o irmão aconselhou-o a estagiar primeiro, trabalhar, e só depois decidir o seu futuro.

Em casa, os seus pais interessavam-se mais pelas notas de Português e de Matemática do que pelos resultados obtidos nas disciplinas que mais lhe agradavam. Começou a sentir isso, antes de ter de escolher o curso no secundário: “fui muito obrigado a seguir aquilo que eu não gostava (...) nunca segui aquilo que eu gostava realmente”. A propósito da escolha da escola a frequentar a partir do 10º ano, salienta que foi encaminhado pelos pais para a Frei Heitor Pinto, apesar de todos os seus amigos do Ciclo do Tortosendo terem ido para a Campos Melo. Guarda “mágoa” e refere que a sua relação com os pais não é a melhor. Neste momento, alega que é o irmão quem mais o ajuda na procura de opções, embora revele que precisava que esse apoio tivesse surgido alguns anos antes e não agora: “agora tenho cabeça também”.

Apesar de associar a reprovação no 11º ano a questões familiares, também admite uma quota-parte de culpa. De facto, toda a trajetória familiar colocava a escolaridade do Guilherme em segundo plano, mas a falta de comprometimento académico já estava presente no seu percurso escolar, segundo sugere o seu discurso. Até nas áreas que mais gostava, como Educação Visual, denotava falta de esforço. A partir do secundário, com disciplinas mais vocacionadas para o curso onde estava, alheio à sua vontade, as dificuldades aumentaram. Teve explicações a Matemática no 9º e no 11º ano, mas enfatiza a desresponsabilização dos pais nesse período: “pagaram-me as explicações (...) não chega (...) eu chegava a casa, se calhar, com um 5 a Matemática, era a mesma coisa que chegar com um 15. Era igual”.

No secundário, não tem a certeza se teve sorte ou azar em estar inserido em turmas onde, em média, o aproveitamento de todos os colegas era bom. Sente que os professores não se preocupavam “com as ovelhas negras”. Contudo, reconhece que o facto de o terem colocado em turmas heterogéneas pode ter sido um incentivo para ter um melhor desempenho, sobretudo após ter chumbado de ano.

Voltando atrás no tempo, confere importância à sua professora primária na aquisição de valores e condutas necessários para a sua integração intragrupal: “quando era garoto era muito envergonhado e muito calado”. Até em termos de aquisição de conhecimentos, conta que essa professora chegava a ir a casa dos alunos para dar fichas e exercícios. Porém, a referência à presença constante de “filhos de professores” nas turmas por onde passou, leva-o a considerar que o grau de expectativas dos docentes foi sempre mais elevado em relação a esses alunos do que propriamente em relação a si e aos seus colegas. De facto, teve na sua turma um colega que era filho de um professor. Refere que todos os docentes mantinham com esse aluno conversas mais informais, quer no início, quer no fim das aulas. Foi algo que marcou o Guilherme, apesar de referir que esse tratamento discriminatório dos professores nunca o prejudicou diretamente.

Apesar das poucas expectativas que fomentou nos professores do secundário, o orgulho próprio fazia com que recusasse apoio por parte deles: “sempre fui um bocado desenrascado dentro de mim e nunca gostei que ninguém influenciasse (...) já tinha pessoas a influenciar-me nas minhas decisões e mal”. Aqui, refere-se ao facto de os pais o terem persuadido a seguir Ciências e Tecnologias no 10º ano. Olhando para trás, reconhece que deveria ter tido outra postura nos momentos críticos a nível familiar. Não tem dúvidas em afirmar que poderia ter tido um percurso bem-sucedido, tal como os seus três melhores amigos: o Vasco, a Anabela e a Letícia, todos eles licenciados.

Foi na Frei Heitor Pinto que acabou por conhecê-los, fazendo todos parte da mesma turma. Apesar de querer seguir Artes, o Guilherme reconhece que precisava de um “choque de realidade” que lhe permitisse um ganho de autonomia que não possuía até então. Assim, em convergência que os pais - para eles, era imperativa a escolha do curso de Ciências -, acabou por optar pelo liceu. O lado positivo, conta, foram as amizades criadas nesse período: “foi onde conheci amigos para a vida”. De facto, nesse espaço de tempo focou-se na criação de amizades, algo que não havia feito anteriormente, pois as amizades emergiam todas da proximidade e da convivência obrigatória com os seus colegas de bairro e de escola. No secundário, estava dentro de “um meio maior”, num estabelecimento de ensino novo, no centro da cidade da Covilhã.

Enquanto na primária se foi superando em termos de aproveitamento, por conta da competição saudável que reinava no seio da turma, posteriormente foi mais “cada um por si”. Conta que perdeu contacto com a maioria dos colegas que fizeram o percurso com ele antes da entrada no secundário. Uns emigraram e outros já se formaram no ensino superior. Chegou à Frei Heitor Pinto como uma “folha em branco”. Talvez por esse motivo, segundo menciona, tenha conseguido manter até hoje a amizade com o Vasco, a Letícia e a Anabela. As duas raparigas tiveram um percurso similar. Ambas já concluíram o mestrado, sem grandes dificuldades no percurso. O Vasco, apesar dos obstáculos que teve ao longo de toda a vida, soube superar-se, estando prestes a terminar a licenciatura: “ele passou por muito, durante

muito mais tempo que eu (...) ia com uma bagagem para o secundário que eu não tinha.” Apesar do tempo escasso que têm para combinar saídas, diz que dá mais valor a estas amizades do que às do passado.

No aspeto comunicacional entre a Escola e os encarregados de educação notou um grande contraste na passagem do 9º para o 10º ano: “no secundário não havia a preocupação de chamar os encarregados”. Refere que faltava algumas vezes na Frei Heitor Pinto e, embora nunca tenha estado tapado por faltas, os professores sabiam quem ia e quem não ia às aulas. Havia colegas que faltavam as mesmas vezes que ele, mas “conseguiram ter notas boas”. Sempre que faltava, os seus pais nunca tinham conhecimento, pois a escola não mantinha contacto com a família nesse sentido. Sente que faltou esse diálogo para que pudesse ter mantido um foco e uma motivação maiores nos estudos. Anteriormente, no Ciclo, considerava-se um “menino exemplo”. Quer o pai, quer a mãe, julgando que o filho ia manter essa postura no secundário, permaneceram algo alheados do diálogo com a instituição escolar no período mais crítico do Guilherme a esse nível. Por esse motivo, sentiu falta da preocupação por parte dos seus pais em relação às suas vivências escolares.

A sua experiência no curso de Informática foi marcante. Apesar de ter sido “um bom exemplo para toda a gente”, refere que poucas pessoas ali estavam a tentar, realmente, tirar algo de positivo do curso, o que os levava a importunar constantemente o seu funcionamento. Chegou a fazer queixa dos formadores por negligência: “houve um ou outro que deixaram de dar formação naquele curso por causa disso”. Quanto aos “marginais” - é assim que se refere aos formandos que causavam distúrbios -, procurava não ter contacto com eles fora daquele contexto. Além da influência dos amigos no secundário, principalmente da Letícia - que lhe “deu nas orelhas” -, salienta que, durante a formação, um dos formadores incentivava-o constantemente a retomar a via normal de ensino.

Em suma, o Guilherme tem um pé na realidade laboral - de que gostou, após a experiência enriquecedora no estágio profissional - e outro no regresso aos estudos, dado o desejo de entrar na universidade. Revela que são os motivos financeiros que o fazem retrair na hora da decisão pela segunda via. Apesar de assumir que a sua entrada na formação tinha como finalidade a sua ida para o ensino superior, considera que “foi muito tempo desperdiçado”, estando sem motivação para abraçar de novo a carreira académica. Encontra-se num hiato em termos ocupacionais e a experienciar um período de forte indecisão.

Sente-se prejudicado pela espiral negativa pela qual a família passou ao longo do seu ensino secundário, embora reconheça a premência dos motivos dessa oclusão de apoio. Colocou de parte as ajudas pontuais que surgiam e hoje reconhece que foi um erro. O Guilherme sempre se habituou a ser autónomo, mas não estava preparado para ter de vivenciar sozinho o acumulado de desafios familiares naquela fase particular da sua vida: o desemprego súbito da mãe, os problemas de saúde do pai, a morte da “mulher mais importante da sua vida” e a saída de casa do irmão. Os pais nunca lhe faltaram com a componente material, mas as

exigências e as expectativas reduzidas por parte de pais e professores - “ir passando de ano” -, além da escassez de acompanhamento emocional, reduziram substancialmente o seu interesse escolar.

Trajectoria 8: Plano B, de Beatriz

Nasceu numa freguesia do concelho da Covilhã. Tem 20 anos. Vive com os pais e com o irmão mais novo. Completou o ensino secundário através de um curso profissional como Técnica Auxiliar de Saúde. Atualmente é copeira num hotel. O pai, de 50 anos, concluiu o 6º ano e vende materiais de construção. A mãe concluiu o 12º ano no ensino noturno, tem 46 anos e é feirante. O irmão frequenta o 9º ano e tem 14 anos.

A conversa com a Beatriz decorreu num café da sua terra. Tinha acabado de chegar do trabalho. Após ter estagiado e trabalhado algum tempo num lar de idoso, atualmente faz limpezas num hotel do concelho do Fundão. O pai “quis largar a escola para ir trabalhar” muito cedo. Fez o 6º ano e esteve numa empresa desde os 14 anos de idade, ao longo de 30 anos. Esteve quase dois anos desempregado, mas de seguida arranhou trabalho numa outra firma de materiais de construção. A mãe é feirante de malhas, percorrendo várias feiras pela zona. O pai dela e os irmãos eram sócios e a ela queria pertencer ao negócio da família. Apesar de os pais quererem que fosse para o ensino superior, para a mãe da Beatriz o trabalho falava mais alto. Contudo, conseguiu concluir o ensino secundário, estudando à noite. Segundo a Beatriz refere, a mãe “arrepende-se” de não ter continuado os estudos.

Lembrando os tempos de primária, relata que dormia com a avó - que morava no piso inferior -, pois a mãe levantava-se muito cedo para ir para as feiras. Durante a escola primária e até ao 12º ano, admite que o seu quotidiano em casa era calmo. Andou na escola da sua terra e no 5º ano foi para o Ciclo do Tortosendo, antes da entrada no ensino secundário. A partir do 10º ano, em face da dependência em relação aos horários dos transportes públicos para a Covilhã, levantava-se todos os dias às seis da manhã e só chegava a casa às sete da tarde. Um acontecimento que a marcou profundamente foi o facto de ter reprovado no 8º ano e de, como castigo, a mãe a ter obrigado a trabalhar nas feiras com a família durante o Verão, sem qualquer contrapartida financeira. Através dessa experiência ganhou consciência de que não queria voltar a chumbar. Lembra que se “baldava” constantemente às aulas, muito influenciada pelos amigos, e foi por esse motivo que reprovou.

Cada um à sua maneira, quer o pai, quer a mãe, sempre incentivaram a carreira escolar da Beatriz. A mãe era mais presente no apoio diário à filha, especialmente na elaboração dos trabalhos de casa: “estava lá sempre em cima de mim”. A sua reprovação no 8º ano deixou-os “desapontados”. Nessa altura, o pai, mais autoritário, quis ser o encarregado de educação, “para estar mais presente e ir às reuniões”. Só que a elevada carga horária do trabalho não o permitiu e a mãe manteve-se com esse papel. Em casa, a mãe é quem coordena tudo: “o meu pai só começou a fazer compras a partir do momento em que ficou desempregado”.

No fim do 9º ano queria ir para Artes. Contudo, ciente dos custos financeiros que essa escolha ia acarretar aos pais, optou por uma via mais fácil para completar o ensino secundário e foi para um curso profissional. Mantém o sonho de um dia entrar na universidade para tirar algo ligado a Design. A ida para um curso profissional fê-la descurar o apoio dos pais nessa fase: “não via grande dificuldade nisso (...) não precisei”. Sente que, apesar de a preocupação deles ter sido constante ao longo da sua escolaridade, ganhou mais autonomia desde o momento da reprovação: “tive de mudar de atitude”. Entretanto, lembra um episódio que se sucedeu no segundo 8º ano que a marcou bastante e que precipitou a mudança de hábitos. Conta que levou uma garrafa de *whiskey* para a escola e que se embriagou de tal maneira que tiveram de ligar aos pais. O pai nunca lhe tinha batido, mas nesse dia mandou-lhe duas estaladas. Os pais - que sempre foram exigentes em relação ao aproveitamento da filha durante o ensino básico - ficaram naturalmente desiludidos, quer com a reprovação, quer com este acontecimento posterior.

Esse desapontamento deixou de existir no secundário, após a entrada da Beatriz no curso de Técnico Auxiliar de Saúde, na Campos Melo. Levou todo o secundário de forma displicente, pois a facilidade era de tal ordem, que nem sequer dava justificações aos pais. A desresponsabilização dos pais foi procurada pela própria. O pai - ciente que esse tipo de cursos são “para quem não quer estudar” - não a apoiou na escolha. Em parte, a Beatriz reconhece veracidade na ideia do pai, uma vez que desde o 8º ano que deixou de gostar da Escola e encontrou nesse curso a forma que julgava mais fácil para concluir o 12º ano. Confessa que a mãe foi a sua maior influência familiar em termos de percurso escolar, apesar de ter sido um apoio mais circunstancial do que presencial: “dizia-me sempre «vai estudar, vai fazer os trabalhos» (...) às vezes ficava a olhar para o livro à espera que o tempo passasse”.

Destaca que apesar de haver muitos livros em sua casa - maioritariamente adquiridos pela mãe - era raro ver os pais ler: “o meu pai (...) a ler, só me lembro de o ver a estudar para tirar a licença desportiva de tiro ao prato”. A mãe não tinha tempo para ler. Salaria que via muita televisão quando era nova e que isso pode ter influenciado negativamente os estudos: “cada vez que dava os Morangos com Açúcar, eu desligava para o resto do mundo”. Refere que, mesmo os programas culturais vistos na televisão, dificilmente os consegue articular com a matéria escolar. Quanto à leitura, apesar de atualmente, com o trabalho, não ter muito tempo, recorda a “coleção enorme” de livros de Nicolas Sparks que leu e que a ajudou muito, principalmente a Português: “tu leres... tu às vezes até descobres palavras...”.

A criação de novas amizades sempre foi o que mais gostou no ambiente escolar. Por outro lado, detestava ver colegas seus “ao colo do professor”, até que aprendeu que esse distanciamento entre aluno e docente não a levava a lado algum. Apesar de, olhando para trás, reconhecer que a Escola tem mais aspetos positivos do que negativos, o momento da reprovação no 8º ano mexeu consigo: “mudei de turma, caras novas...”. Valeu-lhe o facto de

sempre se ter dado bem com “a escola inteira”, permitindo-lhe conhecer algumas pessoas da nova turma, o que facilitou a sua integração.

A escolha do curso no secundário aconteceu de forma *sui generis*. Influenciada pela diretora de turma do 9º ano, foi recomendada a ir para o curso de Técnico Auxiliar de Saúde. O exemplo paradigmático da forma irrefletida como a Beatriz lidou com a Escola, está patente quando diz que saiu de casa nesse dia para efetuar a matrícula, levando a escolha de Artes em mente e como prioridade. Porém, instigada pela opinião de outras pessoas, optou pela via do curso profissional. Tirar Enfermagem no ensino superior estava na sua mente após a conclusão desse curso na área de Saúde. Embora a decisão pareça ter sido tomada de forma leviana - no momento -, revela que já tinha esse plano *b* delineado na sua cabeça há algum tempo.

Na escola, enquanto o seu interesse pelas Artes foi subindo paulatinamente, em sentido inverso, diminuía o gosto pela Matemática. Para a Beatriz, o professor tem um papel fundamental na captação da motivação do aluno e deixou de ter essa componente presente no professor de Matemática a determinada altura. Teve sempre boas notas a História, Biologia e Artes. Embora tenha tido explicações a Inglês, reconhece que lhe daria mais jeito ter tido explicações a Matemática.

No final do 7º ano acabaram os bons resultados na escola, já que o seu termo coincidiu com o início da “fase da estupidez”, por volta dos 13 anos de idade. Perdeu totalmente o interesse pela Escola: “achava que aquilo não era importante”. Já no curso profissional, apesar de as notas terem melhorado, considera que a falta de motivação e a indiferença pelos conteúdos programáticos escolares continuavam a fazer dela uma “má aluna”.

Relativamente ao curso profissional, se é verdade que o encarou de forma a poder ingressar na universidade, também é certo que procurava “fazer um 12º fácil e sem gastar muito dinheiro”. Hoje em dia, encontra-se dividida: entre a independência financeira que o hiato académico lhe permite usufruir e o ingresso no ensino superior, ciente da ajuda que terá de ter dos seus pais, não sabendo se será capaz de conciliar um *part time* com a vida académica.

Ao recordar os tempos de escola primária, diz que gostava do rigor da única professora que teve nesse período: “uma figura autoritária vai-te pôr sempre em sentido”. Apesar de assumir que foi bem preparada para o 5º ano, a partir do momento em que surgiu a falta de interesse no 8º ano, os professores começaram a tomá-la de ponta: “viam que eu estava completamente desinteressada”. Era como um círculo vicioso, que a Beatriz compreendia: “ninguém quer um aluno mal comportado e desinteressado numa aula”. Lembra a sua professora de Matemática até ao 7º ano que a ajudou substancialmente no período de maiores dificuldades, mesmo já sem lecionar a disciplina. Durante o período de estudo acompanhado, auxiliou a Beatriz na compreensão da matéria que a professora de Matemática que teve no 8º e 9º ano não lhe conseguiu transmitir. Ao longo da conversa, vai frisando a importância da

capacidade que o professor tem de articular o seu discurso com o dos seus alunos, de maneira a fazer passar a mensagem e a fomentar o interesse destes.

Na escolha das escolas que frequentou teve sempre liberdade de decisão: “os meus pais sempre me puseram à vontade”. Essa liberdade, contudo, esteve sempre dependente da escolha da maioria dos seus colegas: foi para o Ciclo do Tortosendo, porque a maioria dos seus amigos também foi; mais tarde, na Campos Melo, aconteceu exatamente o mesmo. A escola que mais gostou foi, sem dúvida o Ciclo do Tortosendo, pela questão das amizades que lá criou. Ao longo de todo o trajeto escolar, o contacto por parte da escola com os seus pais foi uma realidade. A Beatriz considera que é positivo esse diálogo, pois, muitas das vezes, os filhos não contam tudo aos pais: “tu nunca vais dizer mal de ti para os teus pais. Era a escola que o dizia”.

Quanto às amizades, menciona que as mais importantes se encontram na sua terra. O seu melhor amigo é o seu namorado, o Alexandre. Tem 21 anos e chumbou três vezes. Neste momento está a tirar um ano zero de nível 5, através de um CET - Curso de Especialização Tecnológica - em Mecatrónica e espera, mais tarde, ir para a universidade. Além de aludir ao seu namorado, diz que outra amiga sua, a Carla, também com 20 anos, deixou de estudar após concluir o ensino secundário e apesar de também desejar ir para a universidade, “acha-se muito desleixada” para esse efeito.

Entre os amigos, conta que ninguém se assume como líder nato: “somos todos mais autónomos (...) por que é que alguém tem de ser líder de alguma coisa? (...) cada um deve ser líder de si próprio”. Sempre se tentou distanciar e relativizar a existência de influências negativas. Porém, o namorado acabou por influenciá-la de forma indireta através do seu exemplo escolar negativo tornando-se, inversamente, num exemplo a não reproduzir.

Apesar de ter começado a fumar tabaco no 5º ano, a partir dos 13 anos começou a experimentar outras drogas: “um disparate”. Começou a fumar por dois motivos: pela influência dos primos - principalmente da prima Rute, 4 ou 5 anos mais velha - e para se sentir mais adulta e integrada. Tal como o seu namorado, também a prima influenciou indireta e positivamente a Beatriz, de forma paradoxal: “prometi a mim mesma nunca ser igual a ela”.

Resumidamente, a Beatriz só reconheceu o valor da Escola desde o momento que saiu de lá, com 19 anos. Contudo, teme que não seja capaz de conciliar os estudos com um trabalho em *part time*. Ao longo do seu trajeto, “estar atenta nas aulas” foi sempre a sua grande estratégia. Nos seus tempos de “baldas” admite que chegou a queimar cartas registadas que a escola enviava para casa. Tinha tudo planeado: intercetá-las antes de os pais chegarem a casa.

Se até ao 7º ano os “quatro e cinco” eram o objetivo da Beatriz, a partir do 8º, a história foi outra. As pessoas à sua volta não compreenderam a mudança na sua vida e a fase complicada

da adolescência, quando quis experienciar coisas novas: “fartei-me de as pessoas quererem tudo de mim”.

Os pais nunca faltaram com a vertente material e só não a ajudaram a ingressar na universidade, porque ela própria não quis: “não posso privar as pessoas de certas coisas só por minha causa”. Ao dizer isto, lembra o irmão, de 14 anos, ao qual vaticina um percurso pleno de sucesso, esperando que faça usufruto das oportunidades e do apoio que ela não aceitou. Considera que o apoio emocional é mais importante que o apoio material. Porém, até o apoio emocional dos outros pode ser infrutífero se não houver vontade própria. Mostra arrependimento pela forma descuidada com que encarou o 8º ano, o ano da reprovação e o ano que fez mudar as expectativas de toda a gente, inclusive as suas próprias.

Na parte final da conversa, revelou que nem sequer chegou a fazer os exames finais de admissão ao ensino superior. Achou injusto ter de pagar para fazer exames, quando nem sequer sabia se queria concorrer. É uma crítica veemente que deixa ao sistema de ensino: “acho uma estupidez a educação ser paga”. Tudo isto, não obstante o facto de reconhecer que foi uma “parvoíce” não ter feito os exames, pois hoje poderia ter outra liberdade para tomar determinadas decisões.

7.3. Perfis

Agora que estão sintetizadas as trajetórias individuais é importante traçar perfis que emergem, quer da análise das sínteses individuais, quer da sua análise comparativa - feita na secção seguinte -, tendo em conta as várias dimensões de análise. Como já foi mencionado anteriormente, consideram-se trajetórias de escolaridade bem-sucedida, aquelas que atingiram a ensino superior - estarão representadas no perfil 1 e 2. Por outro lado, o insucesso escolar é ilustrado pelas quatro trajetórias que ficaram pelo caminho, em patamares inferiores de escolaridade, estando patentes nos perfis 3 e 4. Assim, em função da categorização dos casos como de sucesso ou de insucesso e em face da análise comparada abaixo apresentada, chegou-se aos seguintes perfis:

Perfil 1 - César e Margarida: Disposições familiares mitigam *bullying*

Os percursos escolares do César e da Margarida foram marcados pelo *bullying* sofrido por ambos em determinados momentos do trajeto. Porém, o capital escolar existente em casa - articulado ao capital social que a docência das mães de ambos pressupõe -, o facto de serem filhos únicos, as disposições e os recursos familiares explicam o motivo de ambos terem mantido o foco nos desígnios académicos e, em virtude disso, tido um percurso escolar bem-sucedido. Ainda assim, é importante perceber de que forma - pelos discursos de ambos - se desenrolou cada caminho. Assim, falando da violência sofrida por ambos, o César sentiu-a na pele em termos físicos. A Margarida, por seu lado, sofreu uma forma mais verbal e psicológica de *bullying*.

O tipo de *bullying* diferenciado sofrido por ambos e em fases distintas - o César sofreu-o, sobretudo, no ensino secundário e a Margarida desde a escola primária até ao fim do 3º ciclo - ajuda a explicar o porquê de terem ultrapassado o fenómeno e singrado academicamente. A despeito do apoio familiar a nível emocional, que sempre existiu, o César sofreu de violência física numa fase onde já se sabia defender e contra-argumentar. Por seu turno, a Margarida estava excluída dos laços de amizade com os seus colegas. Numa primeira fase, não por sua escolha, mas, com o passar do tempo, assumindo ela própria essa posição de autoexclusão e isolamento. A autonomia de um e de outro - apesar de desenvolvida em períodos diferentes - é um fator que pesa na explicação das trajetórias escolares. A do César, mais cedo, e a da Margarida, mais tarde, quando os problemas com os colegas começaram a diminuir e os pais privilegiaram a sua independência.

De facto, essa orientação egocêntrica acicatada pelos pais permitiu aos dois desenvolver um projeto escolar e pessoal aut centrado que os empoderou e lhes permitiu fugir aos efeitos nefastos que a má relação com o grupo de pares deixava pressupor. Essa disposição familiar adveio da serenidade com que as famílias de ambos lidaram com os eventos mais marcantes: quer o fim do negócio do pai da Margarida, quer a doença rara do César. Aliás, ambos encontraram nesses eventos motivação para uma escolaridade bem-sucedida. O César aproveitou as consultas noutras cidades para crescer e evoluir culturalmente. A Margarida aproveitou o gosto do pai pela bolsa de valores para se interessar pela área de Gestão e Economia, onde acabaria por se formar. A nível do gosto por áreas escolares, ele sentiu dificuldades em escolher uma área nos períodos de decisão. Ela, com um gosto mais marcado, não teve tantos problemas nessa vertente, apesar de ter escolhido um curso na universidade que não tinha muito a ver com a área de Humanidades no secundário - aqui influenciada pelos pais, ao contrário do César, que escolheu a sua área autonomamente.

Em suma, este perfil ressalva a capacidade de resiliência dos dois face à violência de que foram alvo durante parte das suas etapas escolares. O apoio dos pais em casa e as disposições aut centradas que daí advieram explicam o caminho de sucesso de ambos. Além disso, a exclusão a que, sobretudo, a Margarida esteve sujeita no grupo de pares, sendo dinâmica, foi passível de reversão através das oportunidades que emergiram de outras dimensões: a familiar e a assente na autonomia e nas estratégias pessoais.

Perfil 2 - Daniela e António: Responsabilidade emerge de duas vias

A Daniela e o António são dois casos de sucesso, mas com origens sociais contrastantes. Ela nasceu no Brasil no seio de uma família humilde, sem capital escolar e com um núcleo familiar fraturado. Ele, pelo contrário, cresceu numa família com capital económico, sendo-lhe dadas todas as condições para enveredar por uma escolaridade de sucesso. Porém, o que faltou à Daniela em termos materiais foi balanceado em termos emocionais, uma vez que a mãe - assim se refere à sua tia que a adotou em Portugal - procurou sempre providenciar os

recursos para que ela pudesse ter uma escolaridade prolongada. Ao inverso, o que não faltou ao António em termos materiais, escasseava emocionalmente, por via da falta de diálogo existente em casa.

Os dois têm em comum o facto de as famílias não possuírem um elevado grau de capital escolar. Assim, a incorporação de capital cultural de ambos aconteceu sem transmissão direta familiar. O António, com livros à sua disposição em casa, desde cedo adquiriu os hábitos de leitura que a Daniela viria a adquirir quando a sua mãe biológica decidiu levar para casa recursos que pareciam inutilizáveis. Porém, em ambos os casos, a incorporação desse hábito foi uma escolha individual, da responsabilidade de cada um. Uma escolha que surgiu não obstante a infância complicada que ambos tiveram: a do António pela ausência da componente afetiva familiar e a da Daniela pela má relação que mantinha com o companheiro da mãe biológica.

Talvez pela ausência desse apoio emocional na infância - mais visível no António -, ambos apontem aos professores relevância nesse aspeto. O docente deve ter a capacidade de dialogar com o aluno de forma empática, sendo o seu carisma muito importante para motivar os alunos, o que acabou por acontecer no caso de ambos. Aliás, a predisposição de ambos para os estudos advém da noção que cada um tem das suas próprias capacidades - a sua autoeficácia - e da responsabilidade que consideram ter face ao seu futuro. De facto, mais do que depender de outrem, têm perfeita consciência da sua responsabilidade perante os resultados académicos que apresentam ao longo dos trajetos escolares. Por exemplo, o facto de não gostarem de Matemática fê-los encontrar motivação fora dessa área de estudos. O António reconhece o erro dessa escolha no secundário - influenciado pelos pais -, mas diz que aprendeu com isso.

Ambos conciliaram os estudos com trabalho em *part time*, o que ajuda a explicar a autorresponsabilização que evidenciam ao longo dos seus trajetos. A Daniela fá-lo desde os 17 anos de idade. O António, no período da entrevista, encontrava-se a trabalhar para a empresa do pai, no ramo comercial. A maturidade - ainda que adquirida mais sazonalmente, no caso do António - que patenteiam ao falar da articulação entre a realidade escolar em que se encontram e a relação com o mercado de trabalho, permite-lhes perspetivar o futuro e valorizar as oportunidades académicas que têm no presente. Essa aposta no futuro é, aliás, um dos motivos que os leva a investir na Escola. Um investimento autónomo e responsável que emerge do isolamento ponderado do António e da liberdade da Daniela.

Perfil 3 - João e Sara: Falta de apoio familiar, na presença e na ausência

O percurso escolar do João e da Sara tem em comum a falta de apoio familiar que ambos sentiram. Porém, esse apoio não surgiu por motivos diferentes. O João, apesar de viver com os pais, conta que estes se alhearam nos momentos decisivos da sua escolaridade. Por sua vez, a Sara viveu o seu percurso escolar sob alçada da sua avó materna, uma vez que a mãe

ficou no estrangeiro para garantir o apoio material. Ora, isto justifica o facto de ambos terem sentido mais falta de apoio emocional do que propriamente da vertente financeira.

Além das dificuldades traduzidas nas vivências familiares do João e da Sara, eventos marcantes na vida dos dois também ajudam a explicar as complicações escolares que sentiram ao longo do percurso. A Sara viu o seu desinvestimento escolar ser precipitado pelo nascimento do primeiro filho, numa altura que procurava concluir com sucesso o curso de cabeleireira e já depois de ter experienciado anos de “rebeldia” e de ter tido uma escolaridade marcada longitudinalmente pelo *bullying* e pelo racismo. Já para o João, devido à erupção da sua toxicodependência ao longo do 3º ciclo, a Escola ficou para segundo plano e toda a sua rede de sociabilidades passou a ser construída em torno da sua adição, resultando no seu isolamento. Em determinada altura do trajeto de ambos foi procurada ajuda profissional para tentar debelar os acontecimentos que os faziam arrastarem-se na Escola. Na “fase de rebeldia”, a Sara contou com a ajuda de uma psicóloga que a auxiliou, sobretudo, a nível emotivo, a lidar com a situação de racismo e de violência emocional que os colegas perpetuavam. No fundo, a psicóloga assumiu o espaço deixado em aberto pela ausência familiar. No caso do João, o contacto com este tipo de especialistas não só não o ajudou a lidar com a toxicodependência, como veio a instigar tais hábitos. Em ambos os casos, esse contacto, segundo eles, apenas serviu para que a família se desresponsabilizasse face ao percurso escolar que seguiam.

Quer a Sara, quer o João, mostram-se hesitantes relativamente à importância dos hábitos culturais que escassearam na sua infância. Essa falta de hábitos, contudo, não tinha paralelismo face o grau de expectativas sobre eles mantido, pois tal como os pais do João tinham expectativas altas em relação a ele, também os professores da Sara diziam que tinha capacidades para ter melhores resultados. A Sara acaba por reconhecer que, se tivesse tido a presença da mãe na sua educação, esses hábitos culturais poderiam ter sido transmitidos e tudo poderia ter sido diferente. Porém, o foco dos pais de ambos estava na veiculação de recursos materiais, pensando que isso chegaria para que os filhos fossem bem-sucedidos escolarmente. Algo que não se verificou.

Perfil 4 - Beatriz e Guilherme: Entre a acomodação e a necessidade de regresso

A falta de um sentido prático escolar é comum aos trajetos da Beatriz e do Guilherme. Foi algo que foram percecionando no decorrer da sua escolaridade. Isto não será alheio ao facto de ambos terem desejado ingressar no curso de Artes no ensino secundário e esse desejo ter sido vedado por influências, sobretudo, familiares. O escasso afeiçoamento escolar explica o porquê de ambos - cada um num momento específico - terem optado por completar o ensino secundário através de um curso profissional. A Beatriz fê-lo desde o início, enquanto o Guilherme se decidiu por essa via após a tentativa infrutífera de completar esse grau de ensino pela via normal. No presente, perspetivando o futuro, reconhecem que essa opção

talvez não tenha sido a melhor, não obstante o intuito que ambos tinham em completar o ensino secundário da forma mais fácil possível.

Ambos visionavam a presumível escolaridade mais alargada como um peso económico acrescido para a família, o que os levou a retrair os seus intuitos escolares a determinada altura. Ora, somando isso à desadequação que os hábitos e gostos culturais de ambos encontravam na Escola, o trajeto de insucesso acabou por se desenhar com relativa naturalidade. Nenhum deles - após conhecerem a realidade laboral que o curso de Técnica Auxiliar de Saúde, no caso da Beatriz, e de Informática, no do Guilherme, ofereceu - optou pela continuidade nos estudos. Apesar de tudo, a dúvida entre ambas as realidades subsiste.

Esta flutuação de ambos entre a realidade escolar e a laboral pode radicar na falta de autorregulação e no facto de terem tido experiências ambivalentes no que concerne aos cursos profissionais. Habitados às dificuldades existentes no ensino normal, encontraram na via profissional veleidades a que não estavam acostumados. Especialmente o Guilherme, que dirige várias críticas ao modelo de formação veiculado por este tipo de centros. A Beatriz, como fez um curso profissional dentro dos parâmetros escolares, não sentiu essa diferença de forma tão acentuada, apesar de relativizar - tal como o Guilherme - o rendimento escolar obtido ao longo do percurso escolar feito dentro do curso profissional.

A Beatriz diz ter sentido alguma pressão por parte dos pais para ter bons resultados escolares. Essas expectativas foram defraudadas aquando do começo das condutas desviantes que assumiu por volta do 7º ano. O Guilherme, por sua vez, refere a pressão que sempre sentiu nas turmas por onde passou - que sempre foram marcadas pelo bom nível geral dos alunos. Quer um, quer outro, não souberam lidar com as pressões e as expectativas alheias. Esse facto, articulado com a indecisão acerca do futuro a seguir, explica o trajeto escolar insuficiente percebido e reconhecido, quer por um, quer por outro.

7.4. Considerando as dimensões

A construção dos perfis descritos acima foi feita em articulação com o desenhar das trajetórias que cada entrevistado experienciou nas quatro dimensões consideradas nesta investigação: família, ambiente escolar, grupo de pares e autonomia. Deste modo, consideradas as trajetórias de cada um, é importante perceber similaridades e diferenças entre as oito, no que respeita ao (in)sucesso escolar verificado, tendo em conta as quatro dimensões.

Trajelórias familiares

A família atua como instituição social primordial em termos da transmissão de valores, regras, condutas e de um *habitus* capaz de reger o dia-a-dia do aluno entre a estrutura familiar patente e as suas práticas individuais. Esse *habitus* familiar (Bourdieu, 1989) permite a cada elemento perceber os trâmites culturais e sociais aceitáveis e, ao mesmo tempo, confere a

cada um relativa autonomia para ser ator da sua própria vida (Queloz, 2000). Ora, tendo em conta os dados obtidos nas entrevistas, a importância da família no percurso escolar dos inquiridos é assinalável, embora não determinante.

Nos casos do César e da Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), a transmissão do valor da Escola por parte dos pais foi facilitado pelo facto de as mães de ambos terem sido professoras e, em concordância com os maridos, terem apostado na escolaridade dos filhos de forma inequívoca. Quer um, quer outro, revelam que os pais, fruto da rede de conhecimentos existente na escola, mantinham proximidade informal com os seus professores. O capital social existente nestas famílias foi positivo para a escolaridade do César e da Margarida. Especialmente para ela, pois, nos períodos de absentismo escolar, o contacto que a mãe mantinha com outros professores permitiu que a filha conseguisse manter um nível de resultados satisfatório. Fica a pergunta: será que, se a mãe não fosse professora e não possuísse uma rede de conhecimentos pessoais com outros docentes, a filha teria passado quase incólume relativamente aos resultados escolares? Não obstante, esse apoio parental não comprometeu a atitude autónoma de ambos, uma vez que essa valência é por eles assumida como um fator essencial na sua escolaridade bem-sucedida. Contudo, enquanto o trajeto escolar do César foi construído através do seu carácter mais individual e competitivo, o percurso da Margarida contou com o apoio presencial da mãe, que sempre esteve presente no período mais delicado da filha em termos de relações pessoais na escola, onde viveu isolada dos colegas durante muito tempo.

“Ajudavam-me, de vez em quando, a fazer os trabalhos de casa, mas queria que eu puxasse pela minha própria cabeça, por assim dizer, para eu ser um pouco mais independente. Ok, deu bastante jeito (sorriso) (...) sempre fui mais criativo do que reprodutivo (...) Sempre gostei de ter mais as minhas próprias ideias, as minhas próprias convicções.”
César, 21 anos, perfil 1

“... foi no 7º ano. Lá está, foi o momento em que eu me comecei mesmo a aplicar mais. Em que percebi também que a minha mãe não podia e não ia estar lá sempre (...) foi mesmo quando tive o click e disse: ‘não, Margarida, tens a tua mãe, ok, mas tu tens que começar a... sozinha...’. Pronto, percebi que a escola realmente é importante... temos mesmo que nos empenhar, portanto: ‘abre os olhinhos’.”
Margarida, 26 anos, perfil 1

Se nestes dois casos, quer os valores de classe (Nash, 1990) dos pais, quer a sua transmissão, parecem explicar o sucesso escolar do César e da Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), no caso da Daniela e do António (*perfil 2 - responsabilidade emerge de duas vias*), o sucesso advém, sobretudo, da incorporação do capital cultural existente ao seu redor, que radica na disposição comportamental de ambos. A Daniela, de origem social humilde, aproveitou o facto de a mãe biológica lhe fornecer revistas e jornais inutilizados - oriundos dos locais onde trabalhava - para fomentar o seu gosto pela leitura desde nova. No

caso do António, os recursos culturais sempre existiram na forma objetivada em sua casa. A despeito da falta de práticas de leitura por parte dos pais, o António decidiu aproveitar e incorporar a existência de livros, enciclopédias e outros recursos em sua casa para acicatar o gosto pela leitura e a afeição escolar, ao contrário do irmão mais velho, o João, que não revelou a mesma predisposição. Quanto à Daniela, a quase inexistência de capitais escolares em casa - quer a mãe, quer a tia, tinham apenas a quarta classe - não a coibiu de desenvolver estratégias autorreguladoras desde nova, visando uma carreira escolar de sucesso.

“... quando era mais novo, também devorava livros. Sendo que existe uma coleção extra de livros que foram adquiridos por mim... ou aliás, pelos meus pais, para mim, ao longo do tempo.”

António, 19 anos, perfil 2

“Eu nunca fui uma pessoa de estudar muito muito muito... aliás, eu sempre fui da ideia que eu tenho, tipo, de tentar perceber. Não é, tipo, ler e decorar coisas. Tem que tentar compreender as coisas. Então, tentava estar atenta àquilo que os professores diziam e isso era a minha estratégia. Depois, eu lia uma coisa e tentava perceber. Eu não tentava decorar, eu tentava compreender o que é que lá estava. A minha estratégia, basicamente, era essa.”

Daniela, 22 anos, perfil 2

A transmissão de práticas culturais familiares era insipiente, mas o facto de a Daniela revelar um espírito responsável e autónomo permitiu à família - sobretudo a adotiva, quando veio para Portugal com 13 anos - não sentir na pele os efeitos da “reconfiguração de habitus” (Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012) a que estão sujeitas as famílias desapaoadas de recursos condizentes com as exigências da esfera escolar. De facto, já em Portugal, a organização familiar existente em casa da Daniela fomentou a sua responsabilidade e autonomia, o que justifica a parca necessidade de contacto dos pais com a instituição escolar.

De facto, a trajetória escolar e o investimento escolar diferenciados por parte de cada estudante não podem ser analisados de forma unicamente individual (Diogo, 2006). É, assim, importante analisar o fenómeno à luz da multiplicidade de dinâmicas relacionais que cada caso oferece, procurando encontrar pontos de contacto e de possível articulação entre família, espaço escolar, relação interpares e estratégias/perceções individuais. Cada família está sujeita a mudanças que ocorrem no seio do seu ciclo vital (Dias, 2011). Nos casos onde a estrutura organizativa familiar é mais reduzida, esses momentos de rutura tendem a influenciar de forma mais acentuada o percurso escolar de cada um. O caso mais paradigmático dos oito talvez seja o do Guilherme, que justifica o seu insucesso académico com o infortúnio que se abateu sobre a sua família a partir do ensino secundário. O desemprego da mãe, a doença do pai, a morte da avó e a saída de casa do irmão precipitaram-no para uma espiral catastrófica na escola, da qual não conseguiu sair, inundado por todos os acontecimentos familiares que o conduziram a um desinvestimento académico. O João, em virtude da toxicodependência, e a Sara (*perfil 3 - falta de apoio familiar, na*

presença e na ausência), a partir do nascimento do primeiro filho aos 18 anos, tiveram de refrear a sua aposta escolar. Ambos tiveram um apoio parental residual ou nulo. No caso do João, por negligência afetiva e no caso da Sara, em resultado da escolha da mãe, quando tinha 3 anos de idade - privilegiando o apoio material em detrimento do emocional.

“... tive dois filhos e a prioridade é trabalhar pelo bem-estar deles e não... não é que não seja essencial estudar, acho que sim, só que, agora com o tipo de vida que eu levo não... não é o mais fácil...”

Sara, 24 anos, perfil 3

Estes dois casos de insucesso demonstram como a relação “custo-benefício” face ao investimento escolar (Boudon, 1973 in Seabra, 2009) não é mediada apenas pelos acontecimentos familiares - em termos funcionais -, mas também pela forma como os membros, individualmente, reagem a essas situações. Por outro lado, os trajetos escolares, quer da Sara, quer do Guilherme, têm muito da sua génese na figura da avó materna, que esteve sempre presente na sua educação, embora de forma diferente. No caso da Sara, a avó educou-a a partir dos 3 anos de idade, após a sua vinda para Portugal. Apesar das parcas habilitações literárias, tentava acompanhar a escolaridade da neta o máximo possível, mesmo que através de métodos antiquados assentes, por vezes, na punição física. A avó substituiu a figura materna e paterna até onde conseguiu, sendo que, pelas palavras da Sara, nota-se que essa ausência se repercutiu no diálogo com a Escola. O Guilherme, por sua vez, teve na sua avó a grande influência e o grande apoio em termos escolares, até a saúde lhe permitir. Foi a partir do momento do diagnóstico de *alzheimer* que esse acompanhamento cessou, conduzindo ao seu desamparo escolar, apesar de, no seu discurso, admitir que ganhou maior autonomia a partir de todos os eventos familiares que se sucederam.

“... eu via os meus pais à noite, todos os dias, porque eles tinham de trabalhar para sustentar. Era 12 horas por dia. A minha avó é que me trazia e punha na escola na primária... é que me ajudava no que fosse preciso. Era, basicamente, quem tomava conta de mim. Os meus dias eram assim. Às vezes, por vezes, até ficava em casa dela, nem ia para casa dos meus pais.”

Guilherme, 24 anos, perfil 4

Tal como a Sara e o Guilherme, também a Beatriz parece ter sofrido a “socialização antecipatória” abordada por Quaresma, Abrantes e Lopes (2012)³, ilustrada pela desvinculação total face à vida académica. Ao contrário destes, o João ainda mantém uma espécie de contrato institucional com a Escola, apesar da trajetória sinuosa que marcou o seu ensino secundário. A Beatriz e o Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*) parecem não encontrar um sentido prático na Escola, evidenciando a necessidade de liberdade financeira face aos pais. De facto, ambos tornam claro que uma escolaridade

³ Rever conceito de “socialização antecipatória” na página 23 do enquadramento teórico.

mais prolongada iria pressupor custos acrescidos para a família e não lhes querem colocar esse fardo em cima. Isto, apesar de a família nunca se ter negado a facultar os recursos necessários para um percurso académico mais longo.

“... acho que não me vejo a pedir tudo aos meus pais (...) Depois, também, o mais importante é os estudos, mas tens que trabalhar na mesma. O que é que vais descartar primeiro? Tens de trabalhar para ter dinheiro.”

Beatriz, 20 anos, perfil 4

Embora com pesos diferentes, as vivências no seio da instituição familiar, quer do João e da Sara (*perfil 3 - falta de apoio familiar, na presença e na ausência*), quer do Guilherme, explicam, como defendem Pajares (2005) e Walgrave (2000), a parca afeição dos três à instituição escolar⁴, o que lhes poderá fechar uma integração plena no mercado de trabalho, a jusante, algo que, aliás, a Sara já sente na pele. Apesar de também exemplificar um caso de trajetória de insucesso, a Beatriz não é aqui incluída, uma vez que as suas dificuldades escolares - mais do que radicarem na falta de recursos familiares ou nas estratégias menos próprias para enveredar por uma trajetória de sucesso - têm a sua origem no seu desinteresse individual, do qual ela não consegue apontar causas. Apesar do papel da família no deslindar do percurso escolar de cada um, torna-se evidente a preponderância das dinâmicas e práticas familiares e individuais, quando comparada, por exemplo, com a dos recursos económicos existentes em cada agregado.

É nesse sentido que se explica o trajeto distinto entre o João e o António: dois irmãos, com quatro anos de diferença, que tiveram de lidar com a falta de diálogo, com o protecionismo excessivo e com a escassez de apoio emocional por parte dos pais. Contudo, fizeram-no de forma distinta, assumindo estratégias díspares. Na analogia de Queloz (2000), o João foi mais agente, pois reproduziu a lógica familiar existente. O António, por seu turno, foi mais ator, ao regular o ambiente ao seu redor de forma a corresponder ao desejo de um percurso escolar de sucesso⁵. Exemplo disso foi a forma como diz ter aproveitado a falta de comunicação familiar para se isolar, ler mais e concentrar-se no seu rendimento académico - aproveitando para se distanciar das condutas desviantes do irmão - toxicod dependência. Os pais, cientes do erro cometido com o João ao negar-lhe a liberdade de escolha no 5º ano e no curso do secundário, compreenderam que não podiam agir de forma similar com o filho mais novo - apesar da mudança de escola a que esteve sujeito, após o 5º, e a mudança de curso, após o 10º ano. Face à trajetória pessoal e escolar do João, os pais ajustaram as expectativas ao longo da escolaridade, quer do próprio João, quer do seu irmão, António.

⁴ Voltar à página 33 do enquadramento teórico para situar a discussão nas ideias dos autores acerca das instituições familiar e escolar.

⁵ Para perceber melhor a distinção entre ator e agente em Queloz (2000), ver página 36 do enquadramento teórico.

“... são pessoas que vivem para o trabalho... não ligam muito à cultura. Claro que isso influencia um bocado, porque eu acabo por viver também assim.”

João, 23 anos, perfil 3

Às elevadas expectativas dos pais, nem sempre corresponde um bom desempenho escolar dos filhos. O exemplo da família do João e do António ilustra isso mesmo, uma vez que os pais tinham altas expectativas para ambos e apenas um conseguiu - fruto da sua autonomia, sublinhe-se - enveredar por um caminho bem-sucedido. O posterior ajuste de expectativas dos pais não surgiu através do diálogo ou do acordo com os filhos, mas sim da percepção e análise dos primeiros em relação às experiências pessoais e escolares dos segundos. Em casa do João e do António terá faltado essa dinâmica comunicacional que poderia ter-lhes permitido experienciar de forma mais natural todas as suas vivências, sem a pressão simbólica que os pais sempre lhes inculcaram, para que assumissem no futuro a empresa do pai.

“... no 9º ano o meu pai tinha a esperança que eu fosse para engenheiro, porque, pronto... era o legado dele e queria passar-me. Mas eu nunca entendi bem as Matemáticas... de tal maneira que fui levado... embora eles nunca queiram admitir... mas fui levado a ingressar em CT - Ciências e Tecnologias. De maneira assim um pouco... contrariado.”

António, 19 anos, perfil 2

Enquanto o distanciamento parental acabou por se tornar positivo no caso do António, para a Sara e para o Guilherme essa falta de apoio foi, segundo eles, determinante para o seu insucesso escolar. Este facto acaba por sublinhar a importância dos estudos qualitativos ao realçar a complexidade do todo social. No caso da Sara, a ausência física da mãe marcou-a perenemente, uma vez que pega no seu exemplo quando fala dos seus filhos e da forma como os pretende educar, não imitando o exemplo da mãe para consigo. A não presença parental alimentou ainda mais o ambiente hostil que experienciava na escola, na relação com os seus colegas. Além de ser negra, o que, segundo ela, contribuiu para a sua estigmatização no meio pequeno onde residia, a Sara não conseguia explicar aos colegas o porquê de a mãe não viver com ela, nem o facto de não conhecer o seu pai.

“Eu via a minha mãe uma vez por ano, quando não passava de dois em dois anos... acho que foi por aí que fiquei assim mais rebelde (sorriso)... tive aquela fase de... que fazia o que queria, quando queria (...) eu, na minha zona, aqui... eu estava em Alpedrinha e era a única pessoa de cor... então... pronto, sofri muito bullying, muito racismo... não foi fácil.”

Sara, 24 anos, perfil 3

Por seu lado, os pais do Guilherme estavam mais focados nos dramas familiares continuados e não estavam presentes nas experiências escolares do filho. É curioso e salienta-se a forma como o Guilherme e o João percebem o facto de terem andado em explicações em determinada altura com um certo cariz de desresponsabilização dos pais face ao seu trajeto escolar, o que talvez ajude a explicar a inoperância desse mesmo apoio exógeno na

escolaridade de cada um. O acomodamento dos pais, em relação à incapacidade escolar dos filhos, pode ser entendido por parte dos docentes como uma forma de “omissão parental” (Lahire, 1995), não conscientes das lógicas singulares que regem as dinâmicas de cada família⁶. Corroborando a ideia de “mito” que o autor francês aponta a esse facto, nos oito casos estudados não existiu o desejo voluntário dos pais em se afastarem do percurso escolar dos filhos. Essa cisão aconteceu individualmente, pela ânsia de liberdade dos últimos e, no caso da Sara, através da escolha que a sua mãe fez em lhe providenciar recursos económicos em prejuízo do apoio emocional que a presença física poderia pressupor.

A infância complicada da Daniela no Brasil não retraiu os intuitos da mãe e da tia face à sua escolaridade. A Escola era vista como uma oportunidade clara de mobilidade social ascendente ou, nas palavras de alguns autores, uma “necessidade feita virtude” (Abrantes & Amândio, 2014; Mendes e Seixas, 2003; Seabra, 2009). De facto, quer a mãe, quer a tia (mãe adotiva em Portugal), ambas com a quarta classe, apostaram na escolaridade da Daniela e ela não as defraudou.

“Para a minha mãe é muito positivo, porque como ela não teve possibilidade de ter, então ela... para ela... se ela tiver possibilidade de me dar um doutoramento... não sei quantos doutoramentos e eu continuar na escola, melhor para ela (...) para ela os estudos é muito importante... acho que pelo facto de ela não ter tido oportunidade de ter.”

Daniela, 22 anos, perfil 2

O exemplo da mãe biológica - muito dependente do companheiro em termos financeiros -, acicatou o seu desejo de êxito escolar. Ou seja, além das disposições criadas a partir de poucos recursos materiais, o sentido de responsabilidade da Daniela foi fomentado pelo sentimento de injustiça e de inoperância vivenciado pela mãe, dependente financeira e, por conseguinte, socialmente do marido - algo totalmente descabido para o espírito livre e autónomo da filha. O exemplo familiar da Daniela fez com que se dedicasse de corpo e alma aos estudos, ao contrário do Guilherme. Influenciado em grande medida pelo irmão mais velho, resolveu desinvestir no seu percurso escolar a partir do momento que conheceu a realidade laboral, através do estágio no curso profissional.

A espiral catastrófica (Room, 2000) experienciada pela família do Guilherme - repercutida na sua escolaridade - é explicada pela forma repentina como tudo se sucedeu, levando ao foco no presente e afastando a aposta nos objetivos futuros veiculados pela Escola. Em sentido inverso, os tumultos familiares em casa da Margarida, ocorridos durante as dificuldades da empresa do pai - que precipitaram o fecho da mesma - foram vivenciados de forma mais leve, pois tudo aconteceu de forma gradual, permitindo que a família se ajustasse à realidade.

⁶ Para uma melhor compreensão da ideia desenvolvida por Lahire, rever página 26 do enquadramento teórico.

“... para já, ele começou a encarar: ‘ok, isto agora é a minha nova vida. É estar aqui em casa sem ter nada para fazer.’. Pronto, então ele também acabou por se acalmar (...) começou a interiorizar-se disso e começou a haver melhorias da parte dele.”

Margarida, 26 anos, perfil 1

Os eventos mais marcantes nos casos de insucesso, tirando o caso da Beatriz, fizeram com que o foco, quer da família, quer dos próprios, deixasse de constar no percurso escolar: o João lidou diariamente com a sua adição; a Sara viu o seu ciclo vital familiar invertido após o nascimento não planeado do primeiro filho; o Guilherme foi engolido pela onda de acontecimentos familiares que o levaram a descurar a vertente escolar.

Um dado curioso e transversal aos casos de insucesso radica na preferência do João, do Guilherme e da Beatriz pela área das Artes, a despeito de os pais não os terem deixado escolher essa área no ensino secundário. Tal como defende Sullivan (2002), talvez pelo facto de a expressão artística ser vista como uma forma de saber cultural menos legítima do que aquela propagada pela área das Ciências, os pais tenham preferido que os filhos enveredassem pela última. Esse desejo dos pais verifica-se, não obstante a inexistência de transmissão de valores e hábitos culturais por parte deles e da pouca autonomia dos filhos para irem ao seu encontro, quando, muitas das vezes, até existe essa possibilidade objetivada em casa.

“O meu pai e a minha mãe (...) sempre me conduziram para Ciências... eu queria ir para Artes. Houve uma altura que queria seguir Música, outra altura queria ser arquiteto... mais ligado à arte... e eles encaminharam sempre para Ciências, tanto um como o outro.”

João, 23 anos, perfil 3

Ao contrário do que se observa nos casos do sucesso, o João, a Sara, o Guilherme e a Beatriz têm hábitos culturais insipientes. Ironicamente, quando os há - como no caso da Beatriz, através da leitura de romances, e do João, por via da participação cultural pública nas viagens familiares durante as férias -, a sua articulação com os desígnios escolares tende a não emergir.

Apesar da influência familiar no trajeto escolar do indivíduo, como se observa, na presente investigação, a família, por si só, não determina o destino escolar. Quanto maior for a capacidade de cada um em assumir a sua autonomia em articulação com as disposições e recursos familiares, a integração no ambiente escolar e a criação de laços sociais inter pares, maior será a probabilidade de enveredar por uma trajetória bem-sucedida.

Ambiente escolar

A Escola tem um papel importante para a definição da carreira escolar de todos os entrevistados, embora com diferentes graus de influência. A interação na sala de aula e a pedagogia adotada por cada professor são dois fatores que pesam na hora das decisões. O

César e a Daniela olham para a Escola como um espaço de debate, onde a troca de ideias constante introduzida pelo professor tende a gerar motivação e confiança nos alunos. Ideia idêntica a esta têm o António e a Beatriz, quando sublinham o carisma necessário na personalidade do docente para cativar o interesse dos seus alunos. Quer o César, quer a Beatriz, referem que o caráter severo do professor - sobretudo na escola primária - foi importante para manter a ordem na sala de aula e os alunos focados no seu desempenho. Os significados que apontam ao carisma do professor vêm ao encontro do que Dubet (2011: 300) chama de “deslocamento de princípio de legitimidade”. As capacidades do docente - outrora irrefutáveis - são, agora, alvo de avaliação constante, não só pelos pais, mas pelos próprios alunos, *in loco*, na sala de aula.

“... apesar de ela ter aquilo feitio de professora bastante severa... bastante rigorosa (...) mas eu acho que se eu tivesse outro professor não seria a pessoa bondosa, entre aspas, que sou hoje, não teria os mesmos valores. E agradeço-lhe a formação académica que tive...”

César, 21 anos, perfil 1

A definição de “cliente ideal”, preconizada por Gomes (1987), sublinha a tentativa constante do professor em rotular os seus alunos no primeiro contacto. O que se constata das perceções dos entrevistados é que, nos seus casos, não foi a sua origem social que despoletou as expectativas do professor, mas sim a atitude dos oito perante a Escola. O caso da Daniela é o mais interessante e ilustrativo. Oriunda de uma família humilde e desapossada de recursos escolares, foi a sua atitude de comprometimento face à escolaridade que criou uma espiral positiva na relação que manteve com os vários professores, quer no Brasil, quer em Portugal. Em sentido oposto, o João, apesar do capital económico existente na sua família, não promoveu uma atitude positiva em relação à Escola, no geral, e à interação com os professores, em particular, capaz de converter esses recursos materiais em aproveitamento escolar. Tal como a Beatriz, também o João se queixa do desinteresse dos professores em relação ao seu percurso escolar. Apesar de tudo, ambos reconhecem a sua quota-parte de culpa ao colocarem-se no lugar dos professores, uma vez que ninguém quer um aluno desmotivado na sala de aula. As diferentes atitudes de cada aluno em relação à Escola geram ações também elas contrastantes dos professores em relação ao aluno (Skinner & Belmont, 1993), o que acaba por tornar a interação na sala de aula num círculo virtuoso - se as expectativas do professor estiverem em sintonia com os objetivos escolares do aluno - ou vicioso - quando o desinteresse de um alimenta o desinteresse do outro.

“... na minha opinião... opá, foi desinteresse meu, mas, para mim, a culpa era da minha professora. Eu não aprendia nada com ela. Nada (...) quando eu comecei a ser má aluna, os professores já nem me diziam para vir para os lugares da frente...”

Beatriz, 20 anos, perfil 4

No caso da Margarida - apesar do trajeto escolar de sucesso - as expectativas dos professores em relação a si nunca foram muito elevadas. Ela justifica isso com o facto de estar demasiado dependente do apoio da mãe em casa e os professores terem conhecimento disso. Além do mais, a timidez e a aversão que tinha em relação ao contacto com os colegas ajudavam ao facto de os professores não lhe vaticinarem um futuro auspicioso em termos académicos. Algo que apenas mudaria a partir do ganho de independência em relação à mãe, por um lado, e à maior extroversão, por outro. A repulsa da Margarida relativamente à Escola - a despeito de ter sempre mantido resultados positivos - teve a sua génese na violência física que sofreu por parte da professora primária no 2º ano.

Ao invés de se cingirem ao âmbito da sala de aula, as repercussões foram sentidas também na convivência com o seu grupo de pares. Como se pode verificar pelas percepções da Margarida, o professor pode influenciar o próprio espectro social que o jovem vivencia na instituição escolar. O contrário aconteceu com a Sara, que sempre teve apoio por parte dos professores relativamente à falta de convívio interpares que também se verificou no seu percurso. Porém, no seu caso, o fenómeno de *bullying* foi intercalado com o de racismo. Embora os professores e o quadro escolar tenham apoiado emocionalmente a Sara, ela queixa-se da falta de iniciativa da escola em lhe facultar apoio curricular, pois também esse lhe faltava em casa. Assim, perante a escassez de apoio emocional familiar, a instituição escolar - personificada na figura do professor - promoveu “estratégias de condescendência” (Bourdieu, 1989) para minimizar a inexistência de apoio emocional em casa da Sara.

“É assim, eu sei que elas nunca me deixavam sozinha nos intervalos. Ficava com a auxiliar ou ficava também com a professora. Havia vezes que eu não gozava o intervalo... ficava ao pé dela na sala.”

Sara, 24 anos, perfil 3

Além da falta de expectativas dos professores a seu respeito, a Margarida, tal como o António, critica a pedagogia de alguns professores. Como Bourne (2003) defende, a forma como alguns professores privilegiam a veiculação do programa sem terem em conta o grau de aprendizagem do aluno, pode levar à desmotivação deste. No caso da Margarida, diz ter-se sentido prejudicada pelo facto de os professores terem mantido a conduta de transmissão regular do programa escolar, não obstante as dificuldades de aprendizagem que a sua falta de convívio com os colegas deixava antever. Por seu lado, o António salienta a falta de laços criados entre aluno e professor ao longo do seu trajeto, apesar de reconhecer em determinados docentes uma relativa autonomia perante as exigências e as barreiras institucionais.

“Eu não sou grande fã do contacto físico, mas a minha professora de Literatura, que é a que eu vou destacar mais, dava-se muito bem comigo. Ela vinha de autocarro pelo Tortosendo, pelo qual o nosso autocarro passava, sentava-se ao meu lado e íamos a falar de política no

autocarro... quando o Trump foi eleito ou nessa altura... quando estava a concorrer às eleições, nós gozávamos com aquilo, brincávamos... falávamos de tudo. Falávamos de tópicos engraçados, falávamos de tópicos mais sérios, sei lá... acho que houve uma vez que falámos sobre a lei do aborto, pronto... era uma pessoa que, para além de ser professora, rapidamente se desenvolveu para ser uma amiga.”

António, 19 anos, perfil 2

Resumindo, a Margarida e o António privilegiam uma pedagogia visível, apesar de a Margarida deixar transparecer os benefícios do aspeto mais conservador da mesma, ao contrário do António, que vê o lado mais positivo da pedagogia radical, que tem como foco o coletivo⁷. Para espelhar esta questão, os dois observam de forma diferente o diálogo que os pais mantêm com a Escola. O António vê benefícios nas reuniões conjuntas entre os pais dos diferentes alunos, já que é importante que estes conheçam a realidade onde o filho está inserido. Por outro lado, a Margarida não vê benefícios aparentes nas idas dos pais às reuniões conjuntas com outros encarregados de educação. Esta diferença sublinha o aspeto individual da pedagogia conservadora e o coletivo da pedagogia radical e, concomitantemente, pode ajudar a explicar a falta de interesse dos professores nos problemas relacionais da Margarida na Escola, uma vez que os próprios pais não buscavam esse diálogo com a instituição escolar. Apesar de tudo, a resiliência individual e o apoio por parte da mãe foram auxiliando a Margarida ao longo do seu trajeto escolar.

Tal como a Margarida, também o Guilherme notou desinteresse dos professores, mas, no seu caso, justificado pela queda abrupta do seu rendimento escolar. Tal como já foi sublinhado, a falta de acompanhamento por parte dos professores não surge no vazio, mas sim através do círculo vicioso perpetuado no âmbito da relação aluno-professor. Essa interdependência está presente no perfil escolar da Daniela que, como já se viu anteriormente, desenvolveu um espírito responsável desde tenra idade que agradou aos professores - o interesse e motivação de uns gera interesse e preocupação (no bom sentido do termo) dos outros. Por outro lado, mais do que o acompanhamento do professor, a Beatriz e o António referem a necessidade daquele saber articular o seu discurso com o dos alunos. Não só através do seu carisma - como já foi visto anteriormente -, mas também através da forma empática e segmentada com que trata cada contexto e cada realidade, ou seja, cada singularidade presente nas mais distintas turmas. Se, por um lado, o discurso horizontal preconizado por Bourne (2003) foi essencial para a motivação do António, por outro, Beatriz sentiu falta dessa característica em grande parte dos seus professores, o que, segundo ela, a desmotivou ao longo do seu ensino básico, conduzindo-a até ao curso profissional no ensino secundário. Contrastando com esta visão, para o César, a forma rígida com que a professora primária conduzia as aulas e a sua exigência manifesta, mantinha os alunos focados no seu desempenho escolar, pesem embora os constrangimentos que a violência física acarretava. Violência que, aliás, era relativizada

⁷ Estes conceitos de Bourne (2003) foram afluídos nas páginas 10 e 11 do enquadramento teórico.

pelos próprios pais do César, pelo que a pedagogia escolar acabava por encontrar uma ponte com os desígnios familiares.

“Os meus pais sabiam, sim... é assim, eu dizia isso, mas eles não ligavam muito a isso. O meu pai também apanhou várias vezes, a minha mãe também apanhou várias vezes... nessa altura as coisas eram, digamos que era o oitenta, agora é o oito, mas essa é outra questão (risos).”

César, 21 anos, perfil 1

A punição física da professora não era segmentada, isto é, era transversal a toda a turma, independentemente da origem social ou das expectativas que tinha em relação a aluno *a* ou *b*. Esta igualdade pura de tratamento, de que Dubet (2004) fala, não foi nociva para o César, uma vez que já levava de casa os referenciais culturais necessários para se acomodar às exigências escolares - mesmo que assentes na pedagogia mais autoritária perpetuada pela sua professora primária.

Quando se fala em punição física na sala de aula, o contraste entre os casos do César e da Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*) é notório. Em primeiro lugar, a punição por parte da professora no exemplo do César aconteceu de forma coletiva - cabendo a cada aluno gerir individualmente as repercussões de tal violência. Em segundo, no caso da Margarida, a punição ocorreu de forma individual, deixando feridas que se perpetuaram ao longo de vários anos na relação interpares com os seus colegas e que só foram saradas através da compreensão e apoio familiar, além do seu espírito resiliente.

Fora da sala de aula, por outro lado, quer o António, quer o Guilherme, referem a forma informal e quase familiar com que os docentes no ensino primário os tratavam. Era prática comum as professoras de ambos providenciarem apoio extracurricular - na própria residência ou em casa dos alunos -, através de explicações sobre a matéria onde tinham mais dificuldades (caso do António) ou para fornecer material extra de apoio, como fichas ou exercícios (caso do Guilherme). Voltando a pegar na análise de Bourne (2003) em torno da pedagogia, em ambos os casos, o foco do professor foi individual, ou seja, de cariz mais conservador. Em contraste, no caso do César, a matriz pedagógica da professora teve uma base mais radical e coletiva, tentando preservar a harmonia da turma, ao agrupar os melhores alunos com outros em maiores dificuldades nas mesas da sala.

“Por exemplo, o caso que eu já referi, o caso da Gramática, a D. Lurdes disponibilizou-se para eu ir lá a casa dela... horas extra... ninguém lhe estava a pagar, para me ensinar ou tentar ensinar a Gramática.”

António, 19 anos, perfil 2

De facto, esta visão do professor como um agente catalisador das potencialidades do aluno fora do ambiente da sala de aula é um pouco transversal aos oito casos estudados. Começando pelos casos de sucesso: o César teve apoio de um professor a que o próprio

recorreu fora do âmbito escolar e que o ajudou antes de concorrer ao ensino superior; a Margarida - apesar de não ter tido influências reconhecidas de professores - teve em sua casa o apoio inexcedível da mãe, que foi docente a vida toda; o António fala com carinho de alguns professores, não esquecendo a relação de amizade que criou com uma professora no ensino secundário; a Daniela, por seu turno, revela a forte influência que dois professores tiveram no desenho do seu percurso académico - quer na escolha do curso no ensino secundário, quer na escolha do curso no mestrado. Quanto aos casos de insucesso: o João refere a única professora que se preocupou realmente com a sua situação de maior turbulência pessoal e escolar e com a qual ainda mantém contacto através das redes sociais; a Sara teve sempre apoio dos professores, a despeito do *bullying* constante que sofria por parte dos colegas; o Guilherme lembra um formador no curso profissional que sempre o tentou influenciar a confiar nas suas capacidades e voltar ao ensino normal; por último, a Beatriz, embora nunca tenha gostado de bajular os professores, reconhece a influência da sua diretora de turma no 9º ano na escolha de curso no secundário. Em todos os casos o professor teve relativa autonomia da estrutura escolar para atuar perante os seus alunos.

Na sala de aula ocorre um vasto rol de dinâmicas, ora de conflito, ora de cooperação, entre professor e aluno (Gomes, 1998). Assim, a interação entre ambos pode fazer decrescer o comprometimento escolar que o último desenvolve em determinado momento do seu percurso, não sentindo motivação nem interesse de parte a parte - aquilo a que Roldão (2012) e Seabra (2009) chamam de “excluídos do interior”. De facto, e voltando aos oito casos sobre os quais recaí a investigação, esse momento de exclusão aconteceu, quer em casos de insucesso, quer em casos de sucesso. O João sentiu-se excluído ao ver minimizada a sua participação na sala de aula, uma vez que os professores, ao vê-lo sob efeito de drogas, nem sequer permitiam que tivesse voz nas aulas.

“... o pessoal às vezes ia para as aulas todo lixado. Na Campos Melo a professora de Matemática às vezes eu levantava o dedo e ela nem lá ia... tipo, ia a todos os sítios, mas nem passava por mim, porque já sabia que... pronto, olha, ‘o João está todo lixado... não vou lá fazer nada’... e pronto, é isso.”

João, 23 anos, perfil 3

Paradoxalmente, a Margarida sentiu o mesmo por parte dos seus professores, ao não se interessarem pelos motivos que a levavam a não se relacionar com os colegas de turma nos intervalos e a manter-se no seu canto durante as aulas, apesar de - ao contrário dos colegas de turma - assumir a sala de aula como um refúgio face ao isolamento a que estava sujeita durante o intervalo. De facto, a Margarida aproveitou a falta de contacto com os colegas para se focar naquilo que achava depender apenas de si - os resultados escolares. Ao contrário do António, que escolheu autoexcluir-se - sem pejo em se afirmar “antissocial” -, a Margarida utilizou o seu receio de reprovação para abraçar uma carreira escolar bem-sucedida, apesar de alguns altos e baixos pessoais e familiares. No caso do António, dado o exemplo do irmão

mais velho, o João, o isolamento foi uma escolha própria e uma estratégia que adotou desde a escola primária, com os frutos conhecidos.

“... gostava da aula em si... gostava de estar ali a ouvir o professor. Pronto, achava que aquilo era divertido. Agora a parte dos intervalos é que era mesmo algo a evitar (...) lembro-me que às vezes nos intervalos... Sentia-me tão sozinha, que sei que sempre foi uma coisa que sempre me revoltou... ‘mas será que tipo...’... eu chegava ao ponto de ir para ao pé dos contínuos e os contínuos mandavam-me embora (risos)... do género: ‘não estejas aqui, vai mas é para ao pé dos teus colegas, o que é que estás aqui a fazer?’. Estás a ver? Mas será que eles não se apercebem... que eu não tenho amiguinhos. Se eu estou aqui para tentar ser amiga de um contínuo, é porque algo está errado e eles não se preocupavam”.

Margarida, 26 anos, perfil 1

Três dos quatro casos de insucesso conheceram, ao longo da sua trajetória, a realidade dos cursos profissionais⁸. Entre o João, o Guilherme e a Beatriz, o Guilherme é aquele mais crítico em relação a esta modalidade de ensino. A sua ideia advém da heterogeneidade social existente nessas formações que tende a destabilizar o aproveitamento daqueles que, realmente, querem aprender. A Beatriz, por sua vez, reconhece que a sua ida para o curso na área de Saúde foi a maneira mais simples que encontrou para fazer o secundário, o que, tal como o Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*), deixa transparecer a falta de comprometimento com que ambos lidaram com essa fase no seu ciclo de estudos.

“... eu entrei para o curso profissional, aí é que eu vi o ridículo da formação (...) eu andei ali um ano e meio a fazer nada. A única coisa positiva que eu tirei da formação que fiz, foi o estágio (...) as empresas sabem: ‘este andou ali dois anos a passear o livro e agora pensa que já tem o 12º ano... que é o maior’. Aí é que está o problema (...) o curso não era bom, mas foi a primeira decisão que eu tive minha (...) o curso, aí, deu-me uma carreira, deu-me uma linha para eu seguir, que foi Informática.”

Guilherme, 24 anos, perfil 4

O nível de exigência destas formações não encontra paralelo com o verificado na via normal de ensino. Sobre a questão da exigência, a Daniela tem uma opinião própria, que tem tanto de paradoxal como de preocupante. A falta de exigência escolar que encontrou em patamares mais elevados de escolaridade é proporcional àquela que existe em demasia para as crianças na escola primária, por exemplo. A sua ideia pode ser ilustrada no caso do João. Os seus pais queriam que herdasse a empresa familiar e, para isso, incutiram a necessidade de uma escolaridade bem-sucedida, numa área que não lhe dizia nada. Às exigências veiculadas pela Escola somaram-se aquelas que os pais não conseguiam dissimular na infância do João.

⁸ De referir que em Portugal existe um estigma em relação a esta via de ensino, para onde os alunos malsucedidos tendem a ser canalizados (Duarte, 2012).

Amarrado, encontrou na toxicodependência um refúgio último, para si e para a liberdade pessoal que não conheceu no espectro familiar nem no escolar.

Apesar de a Escola funcionar como uma sociedade em pequena escala (Gorard, 2010), tal como a família, não explica de forma independente o trajeto escolar dos indivíduos. Chegados à realidade escolar, trazem inculcado um *habitus* desde a família⁹ e, como se não bastasse, têm de lidar com as idiosincrasias presentes em cada professor. Através da interação professor-aluno e aluno-professor, uma atitude ou um comportamento pode bastar para engendrar uma espiral positiva ou negativa no percurso escolar - as escadas ou serpentes de Room (2000). Além desse diálogo entre os dois agentes, há todo um rol de percepções e significados que radicam da interação e que vão permitir ao aluno criar as estratégias que julgue mais capazes de corresponder, quer às expectativas dos outros - professores, pais e colegas -, quer aos seus próprios anseios. Estes objetivos podem ser condizentes ou contrastantes com as expectativas dos outros em relação ao estudante. Quando as expectativas dos outros são de tal forma antagónicas em relação aos desejos pessoais do aluno, os apoios que possam surgir tendem a ser relativizados e, por vezes, negados, como no caso do Guilherme.

“... nunca gostei que ninguém influenciasse nas... aliás, já tinha pessoas a influenciar-me nas minhas decisões e mal.”
Guilherme, 24 anos, perfil 4

Isto vem corroborar a ideia que Pereira e Martins (1978) já defendiam há quatro décadas, ao referirem que a pedagogia compensatória, mais do que aproximar os alunos em dificuldade dos alunos com maior à-vontade escolar, inclinava-se a extrair do primeiro os seus ideais e gostos em prol do desenho programático escolar. Assim, a discriminação positiva adotada pela professora primária do César pode ter-se ajustado àquele contexto particular, mas não se pode generalizar como um modelo estratégico ideal.

Sociabilidades

Além da instituição familiar e escolar, também o envolvimento e os laços que cada aluno desenvolve com o seu grupo de pares podem ajudar a desvendar e justificar o seu percurso académico. Tal como Roldão (2012) indica, este tipo de laços pode fomentar ou comprometer as estratégias e o investimento que os pais assumiram em relação à escolaridade dos filhos.

De uma forma geral, uns pela presença marcada de colegas ou amigos, outros pela ausência, todos os oito casos viram o seu trajeto escolar ser influenciado pela sua relação interpares. Mais do que a socialização secundária perpetuada na instituição de ensino, os indivíduos atuam no seio de uma “socialização periférica” (Van Zanten, 2005) onde são atores e

⁹ Para uma compreensão mais pormenorizada acerca do *habitus familiar*, consultar as páginas 18 e 30 do enquadramento teórico.

agentes, ou seja, apesar das normas e lógicas institucionais, mantêm um teor autónomo e criterioso na escolha de amizades ou, como no caso do António, na preservação do seu isolamento, ao decidir excluir-se das relações com os seus colegas em determinados momentos. A Escola, como espaço de socialização secundária, não substitui a rede de sociabilidades entre o grupo de pares, que sugere o carácter mais lúdico na relação entre iguais. Por outro lado, enquanto o António tinha a possibilidade de escolher aproximar-se ou afastar-se dos colegas, o seu irmão, o João, sentiu inadvertidamente o afastamento dos seus amigos de infância aquando do aumento de frequência do seu consumo de drogas.

“... no fundo... acho que houve ali uma altura da minha vida em que eu tive amigos, mas depois já... já era mais pessoal por interesse, estás a ver? Eu às vezes até me sinto um bocado mais perdido, estás a ver?... porque eu sinto que não tenho amigos... a sério, estou a falar a sério... sinto mesmo que não tenho ninguém em quem eu posso confiar.”

João, 23 anos, perfil 3

Porém, ao longo do seu percurso académico, o António teve dois momentos-chave onde sentiu necessidade de encetar relações com outras pessoas. Primeiro, no 6º ano, quando a amizade desenvolvida com um colega permitiu que ambos ultrapassassem a fase complicada familiar que partilhavam. Num segundo momento, já no ensino secundário, quando a convivência com dois colegas que também estavam insatisfeitos em Ciências acicatou o desejo tripartido de mudança. A este respeito, Bernstein (1961) fala da “comunhão de espírito” que os indivíduos desenvolvem uns com os outros que, de alguma forma, os coloca no mesmo plano escolar, a despeito das origens sociais.

Essa comunhão - bem patente em dois momentos distintos da escolaridade do António - não se verificou no caso do Guilherme. Apesar de um dos seus melhores amigos também ter apresentado problemas familiares no secundário, este soube ultrapassá-los, ao contrário de si. Apesar da franca convivência entre ambos, essa relação - utilizando a metáfora de Room (2000) - não permitiu ao Guilherme construir uma escada com degraus suficientes para aceder ao passaporte para uma escolaridade bem-sucedida, como a do seu amigo.

Partindo da diferença que Perri 6 (in Room, 1999) concede à criação dos laços sociais - entre pessoas na mesma posição e entre pessoas com *background* distinto -, voltando ao caso do João, a sua toxicod dependência limitou a criação de laços com pessoas fora dessa realidade e, concomitantemente, colocou à sua frente amizades radicadas no interesse, como já foi referido. Esse facto, além de nefasto, pois tende a inviabilizar o regresso a um percurso escolar positivo - como havia tido durante a primária -, colocou-o numa espiral negativa em termos pessoais e familiares, que tem encontrado dificuldades em reverter, sobretudo derivado a essas amizades criadas ao mesmo tempo que a sua toxicod dependência emergia. Pode mesmo falar-se na interdependência entre o uso de drogas e a criação de laços sociais com outros usuários. Esta relação entre indivíduos na mesma situação dificultou as possibilidades de saída da situação vulnerável em que o João se encontrava. Porém, a

verdade é que o surgimento dos laços de segundo tipo - pessoas fora do circuito da toxicod dependência - fica comprometido enquanto a sua situação não conhecer um *volte-face*. Foi, aliás, por esse motivo que o seu irmão mais novo se afastou, acabando por provocar inadvertidamente uma dupla “dessocialização” (Paugam, 1999;2003) na vida do João - quer no próprio seio familiar, quer através do desinteresse geral dos seus amigos de infância que, pura e simplesmente, se afastaram, restando os “interesseiros”.

A convivência intragrupal com maus exemplos nem sempre se traduz no reforço das dificuldades académicas dos indivíduos. De facto, nos casos estudados, existem exemplos das duas realidades. No caso da Beatriz, e apesar da reprovação no 8º ano, o convívio com o namorado permitiu-lhe um ganho de consciência de que não poderia seguir o exemplo deste, que tinha reprovado várias vezes ao longo do seu percurso. Simultaneamente, a mesma Beatriz reconhece a influência dos primos, que a introduziram ao consumo de tabaco durante a sua coexistência escolar no segundo e no terceiro ciclo. Aqui, a influência negativa foi transmitida e incorporada nos comportamentos quotidianos dela.

“... que me tenha influenciado... opá, sim, talvez... por exemplo, o Alexandre. Eu não queria voltar a chumbar como ele chumbou, estás a ver? Perder tantos anos (...) Quando eu entrei para o Ciclo comecei a fumar... Tinha primos mais velhos, eu entrei para o 5º ano e eles já estavam no 9º ou no 8º.”
Beatriz, 20 anos, perfil 4

Opostamente, o César teve uma influência indireta positiva por parte do primo. Sendo um rapaz “movido a competição” - e apesar de não conviver com o primo -, o César reconhece que o aproveitamento académico exemplar do familiar fez com que se superasse em vários momentos para, pelo menos, se equiparar a ele. Não era uma exigência exógena, mas que partia dele próprio.

“... tive também uma influência, digamos que com alguma inveja do meu primo e da minha tia (...) no período em que eu decaí, ou seja, no 3º ciclo, quando ele chegou, ou seja, porque ele é mais novo do que eu, ele era um aluno brilhante (...) tinha lá dezenas de medalhas na parede do quarto. Na natação e noutros desportos. Notas impressionantes na música. Também tocava vários instrumentos e eu tinha um bocado inveja (pausa), mas no bom sentido, claro (risos).”
César, 21 anos, perfil 1

O aspeto competitivo que o César adorava e que o João experimentou, mas num período embrionário - ao longo da escola primária -, não era do agrado da Daniela. Apesar do percurso bem-sucedido que a conduziu ao mestrado de Jornalismo, admite que a competição ávida entre os colegas foi um dos motivos que a levou a abandonar a área das Artes. Sem grandes influências a nível das relações interpares, porém, a Daniela reconhece o apoio que o seu ex-

namorado lhe deu na altura complicada da licenciatura, quando se encontrava desmotivada com o curso. Foi uma influência apenas parcial.

“... não houve nenhuma influência assim muito direta, tipo... eu teria acabado na mesma a licenciatura, entende? É isso que eu quero dizer. Mesmo se não tivesse essa influência, eu não... foi mais uma ajuda, sim.”

Daniela, 22 anos, perfil 2

Se, para a maioria, a escolha da escola preferida advém dos resultados obtidos durante o período no estabelecimento, para outros, a preferência radica na criação de amizades, como foi o caso da Beatriz e do Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*). Esse foi, aliás, o único aspeto positivo que o Guilherme extraiu da sua presença no ensino secundário, durante a tentativa vã de completar o 12º ano, antes de optar pelo ingresso no curso profissional. Quanto à Beatriz, sendo uma rapariga bem relacionada com toda a escola durante o 2º e o 3º ciclo, apesar de preferir ver o aspeto positivo desse à vontade, a verdade é que também a fez conhecer pessoas que fomentaram as práticas desviantes - o consumo de tabaco e, mais tarde, de droga.

Do lado oposto a essa integração plena no meio escolar, no que concerne à relação com colegas, estão a Margarida e a Sara. Começando pela Margarida, apenas a sua entrada no curso de Humanidades no secundário colocou um termo à espiral da quase inexistente interação com os seus colegas. Até lá, a aversão à dimensão das sociabilidades escolares coibiu a criação de amizades e o apoio por parte dos colegas, que, aliás, diz ter sentido falta em alguns momentos. Porém, face ao *bullying* que sofreu devido à sua “magreza” e ao facto de ter sido rotulada de “mentirosa” após o episódio de violência perpetrado pela professora no 2º ano, o recolhimento e o isolamento foram as suas estratégias pessoais. O fenómeno de violência física é comum também à Sara. O *bullying* sofrido pela Margarida e pela Sara veiculava a exclusão de ambas de forma sub-reptícia.

“... eu devia ter para aí uns 15 anos quando as coisas começaram a acalmar. A minha mãe teve que ameaçar o diretor... naquela altura, do Externato em Alpedrinha... que ia... que ia avançar com um processo. Eles não faziam nada (...) eu acho que as crianças nem têm noção daquilo que fazem nem de que uma palavra consegue afetar a outra e fica marcado... não é só por um ano ou por dois... uma pessoa vai-se lembrar para o resto da vida... da infância e da juventude.”

Sara, 24 anos, perfil 3

O César, que relatou eventos de agressão física perpetrados por colegas, não sofreu esse tipo de exclusão. Como Smith e Ananiadou (2003) referem no seu estudo sobre *bullying* escolar, existem diferentes tipos de violência exercida: 1) física; 2) verbal; 3) exclusão social; e 4) indireta. A que o César sofreu foi de cariz físico. Apesar de deixar marcas no corpo - conta que, por vezes, não as conseguia esconder dos pais -, não provocou o seu isolamento ou

exclusão, ao contrário dos casos das duas raparigas, cuja dimensão mais verbal e indireta tornou mais perenes as marcas de violência dos seus colegas ao longo da sua escolaridade.

As repercussões pessoais das vivências negativas da Margarida em termos de sociabilidade interpares sentiram-se, inclusive, na sua entrada na faculdade, a partir do momento em que se declarou anti-praxe. O *bullying* sublinha a supremacia de alguém, acarretando a “submissão ou aniquilação do outro” (Pedro *et al.*, 2012: 8-9) e no caso da Margarida, embora a violência dos colegas nunca tenha sido física, chegou a provocar desordens emocionais e até alimentares que, por pouco, não comprometeram o seu trajeto escolar.

“... depois houve aquela situação no 6º ano, pronto... que os professores achavam que eu queria faltar só mesmo porque sim. Pronto, aí notei que... pronto, punham-se assim a olhar: ‘fica para aí, nós não queremos saber de ti... dado que tu não estás empenhada em vir às aulas, deixa-te estar’ (...) tanto que havia professores... aliás, até foi o meu diretor de turma... ele até já me queria chumbar... porque o meu último período... é assim, eu ia sempre aos testes, fiz sempre tudo, só que eu não ia às aulas.”

Margarida, 26 anos, perfil 1

Ainda segundo os autores, no caso da Margarida, o apoio e a proteção familiar - principalmente da mãe - pode ter municiado ou ter sido o corolário dos eventos de violência relatados. Ou seja, se é verdade que o despoletar do fenómeno, a partir do 2º ano de escolaridade, fez emergir a preocupação da mãe, não é menos verdade que essa superproteção gerou confusão nos colegas e até nos professores. Opostamente, a Sara - sem o apoio emocional dos pais - foi obrigada a lidar com a questão praticamente sozinha, o que pode ajudar a explicar o facto de o seu trajeto escolar ter entrado numa espiral irreversível de insucesso, que culminou na sua saída prematura da Escola, após o 9º ano. Se, para a Sara, a exclusão se deveu à inabilidade dos colegas em compreender e aceitar a sua realidade pessoal e familiar - chegando a culpar a educação que cada um recebe em casa -, a Margarida reconhece que poderia ter tido outras estratégias e “abertura” na forma como lidou com os seus colegas.

No caso da Margarida, e até do António - este último, apesar de não ter sofrido *bullying* -, o desconhecimento dos colegas sobre aspetos mais pessoais e singulares a respeito deles deveu-se, a certo momento, a uma escolha própria - a supramencionada autoexclusão -, talvez crenças no apoio familiar e no pendor autónomo, respetivamente. Ao invés, a Sara não o escolheu, nem se podia dar a esse luxo, uma vez que não tinha os tais amortecedores de Room (2000)¹⁰ - apoio familiar, nomeadamente - para contrariar a violência, sobretudo verbal, dos seus colegas.

Outro aspeto interessante é que dado o *background* social da Daniela - nascida no Brasil -, grande parte das suas colegas dos primeiros anos de escolaridade já são mães. O mesmo se

¹⁰ Para perceber melhor a metáfora do autor inglês, regressar à página 17 do enquadramento teórico.

sucedem com algumas amigas da Sara no presente que, tal como ela, já têm uma responsabilidade familiar acrescida, o que as levou a interromper a carreira escolar de forma prematura. A Daniela reconheceu que se tivesse ficado pelo Brasil, provavelmente teria seguido o ciclo de vida familiar que as amigas que por lá ficaram apresentam. Contudo, a sua vinda para Portugal aos 13 anos, a sua integração positiva no grupo de pares, a confiança dos pais e o seu espírito de responsabilidade promoveram as oportunidades escolares que não tem descurado até aqui. Inclusive, para ela - ao contrário da Margarida -, a praxe foi uma experiência enriquecedora que facilitou a sua integração na vida académica, ao conhecer, por exemplo, a sua melhor amiga durante esse período.

“Depois, mesmo com a universidade, a gente saía à noite às vezes, eu e ela... eu e eles todos. Com a Maria, pronto... a gente foi caloiras juntas, então foi (risos)... foi assim um período de... pronto, vivemos o normal. Vivemos o período da universidade assim do início. Depois atinámos, porque tínhamos de fazer as cadeiras (risos).”

Daniela, 22 anos, perfil 2

Tal como a família e a Escola, também a convivência com o grupo de pares deixa pistas sobre as causas do trajeto escolar dos oito casos estudados. Porém, e como se tem defendido, também os fatores advindos da relação interpares não explicam tudo, sem a articulação constante com as instituições mencionadas e com as estratégias individuais, das quais se falará de seguida.

Trajetórias pessoais

A Escola tende a diluir o aluno no seu contexto através da veiculação de programas rígidos, muitas das vezes sem adequação em relação ao quotidiano dos alunos (Dubet, 2011), esquecendo as singularidades culturais, familiares e pessoais de cada um, como lembram os casos da Beatriz e do Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*) - incapazes de articular os seus hábitos culturais com a aceção curricular escolar. Porém, casos há onde a autonomia, a perseverança e a proatividade dos alunos os mantiveram alinhados com os seus objetivos académicos, pesem embora os momentos mais desafiantes que qualquer trajeto deixa antever.

Assim, voltando aos casos de sucesso, o trajeto do César - sinuoso, derivado ao ambiente menos bom nas turmas do 3º ciclo e de Multimédia no secundário e ao diagnóstico de doença rara no 11º ano - foi sendo alicerçado através do seu espírito proactivo e autónomo. Apesar de mais independente em relação ao acompanhamento dos pais quando comparado com a Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), os pais de ambos sempre prezaram uma orientação egocêntrica na socialização dos filhos. Tal como defendem alguns autores (Abrantes & Amândio, 2014; Pereira & Martins, 1978), essa disposição familiar permite aos filhos enveredar por um projeto pessoal e escolar mais “autocentrado”, imune - em certa medida - a acontecimentos externos que possam comprometer os seus objetivos

escolares. Os pais do César promoveram a sua autonomia desde tenra idade, o que pode ajudar a explicar o seu carácter contestatário em relação à própria organização escolar. Quanto à Margarida, embora envolta num maior protecionismo, a falta de liberdade que assume ter tido não comprometeu as estratégias pessoais para ter um bom desempenho escolar.

“... esse lado contestatário surgiu mais... só para o situar... no 3º ciclo... (pausa) aí é que começou mais o debate, o à-vontade para discutir ideias (...) de vez em quando, até arranjava algumas discussões com os professores dentro da matéria lecionada e... discordava um bocado. Mas eu gostava disso, porque sempre vi a Escola como uma hipótese de debate. Um espaço público para debater ideias... eu até era algo bom nisso. Um bocado controverso, mas até gostava.”

César, 21 anos, perfil 1

Em contraste com os efeitos benéficos que a liberdade escassa teve na Margarida, no caso do João, a melhoria relativa do aproveitamento escolar só se sucedeu, quando pôde escolher a escola a frequentar, após a saída de Fátima, no final do 11º ano. A ida para uma escola pública desamarrou-o das limitações parentais e concedeu-lhe um pequeno período onde o seu rendimento subiu. Porém, dado ter sido num espaço temporal reduzido, essa melhoria não o colocou numa espiral positiva de oportunidades (Room, 2000) - o problema da adição continuava a falar mais alto. Apesar de uma maior liberdade parecer ter efeitos positivos no rendimento escolar - como aconteceu com a Daniela -, essa relação de causalidade não se verificou no exemplo da Beatriz. Os seus pais sempre lhe deram toda a liberdade. O castigo por parte da mãe após o chumbo no 8º ano foi passageiro, tendo apenas efeito nos meses do Verão. De facto, tal como no caso da tarefa que o António levou do pai no 6º ano, só a partir desse momento o rendimento de ambos conheceu uma evolução. O evento do António foi mais fraturante em relação à trajetória académica que seguia naquela altura, uma vez que ocorreu num dia que o mesmo ainda guarda na memória - a partir daquele momento, voltou a ser o bom aluno que era. O castigo da Beatriz, por seu lado, permitiu que a mesma tivesse tempo para discernir acerca do rumo do seu percurso escolar, consciencializando-se que não poderia voltar a chumbar de ano.

“Quando mudei do 5º para o 6º, cheguei lá e conhecia quase ninguém. Os poucos amigos que tinha eram todos rapazes e na altura todos os rapazes gostavam de ir para trás da escola fumar ou coisa parecida. Eu, como não conhecia ninguém, até ingressei um bocadinho nessas atividades (...) o meu pai... andava bastante preocupado... fomos em silêncio até casa e quando chegámos a casa, ele deu-me uma tarefa. A partir dessa tarefa, eu endireitei-me, assumo. E prontos... a partir do 6º ano...”

António, 19 anos, perfil 2

Relativamente a esta questão da liberdade, Jean-Paul Sartre defende que a materialização da consciência do indivíduo nas escolhas intencionais se dá na articulação entre o “em-si” e o “para-si” (Bornheim, 2003). Ora, nos oito casos sobre os quais recai a investigação, a liberdade foi uma realidade, pelo menos num período curto de tempo do percurso escolar de todos, como já se viu através do caso do João. A diferença, tal como patenteia o filósofo francês, está na capacidade que cada um teve para perceber essa mesma liberdade - o “para-si” do autor. De facto, existem diferenças entre a “liberdade-de” e a “liberdade-para”. Os casos mais antagónicos e ilustrativos desta dicotomia são o da Daniela e o do João. Ela refere que a liberdade que, quer a mãe biológica, quer a mãe adotiva, lhe deram - “liberdade-de” ou “liberdade em relação a” - permitiu um ganho de responsabilidade no desenho do seu futuro. Ao mesmo tempo que confiavam em si, sentia que não podia defraudar essa crença por parte da família. Assim, as suas escolhas pessoais - “liberdade-para” - permitiram-lhe escrever o seu próprio percurso escolar, sem influências ou proibições de outras pessoas.

“... o meu primo (...) introduziu-me nesse mundo, estás a ver? Epá, e a partir daí, comecei a desgrazar notas, a desgrazar dinheiro, a desgrazar tudo (...) ‘Opá, isto é fixe... faz-te rir... ficas bem disposto, meu... e passa tudo... se estás com dores, até as dores te tira...’. Pá, fez tipo publicidade... depois eu não tinha noção, estás a ver? Não tinha noção que era uma coisa grave, estás a ver? Pensava que era uma cena na boa... que um gajo experimentava...”

João, 23 anos, perfil 3

O João, devido à parca liberdade veiculada pelos seus pais, viu a sua autoestima decair, o que o fez enveredar por condutas desviantes, nomeadamente o consumo de drogas. Esta busca por gratificações (Walgrave, 2000) alheias à realidade escolar fê-lo perceber que ainda tinha um nicho de liberdade por explorar, neutralizando as restrições dos pais, sobretudo na escolha das escolas a frequentar. Estes, talvez cientes que a falta de autonomia do filho mais velho comprometeu a sua escolaridade, não iriam cair no mesmo erro a respeito do António, apesar desse instinto inicial ter emergido no 5º ano de escolaridade e no 10º ano, em Ciências. Porém, em ambas as situações o António teve a liberdade dos pais para poder mudar de escola e de curso, respetivamente.

Enquanto os últimos casos entraram no curso de Ciências contrariados, o César, por seu lado, revela arrependimento face ao facto de ter saído desse curso dois meses após o ter iniciado no 10º ano. Foi uma decisão tripartida - entre ele, os pais e a psicóloga da escola. Apesar dos três anos passados em Multimédia lhe gerarem um sentimento de arrependimento em virtude do gosto pelas Ciências, o seu espírito competitivo permitiu-lhe nunca ter descurado áreas com as quais não se identificava tanto. Ora, isto fez com que mantivesse um bom aproveitamento, mesmo perante as escolhas menos positivas que tomou ao longo do seu percurso. A capacidade de adaptação e de encontrar motivação em disciplinas ou áreas menos interessantes também ocorreu no percurso da Daniela. No caso dela, essa adaptação

advém, sobretudo, da grande confiança nas suas aptidões e na capacidade de ser bem-sucedida em qualquer área, o que revela a sua autoeficácia (Pajares, 2005; Zimmerman, 2000)¹¹. A Margarida, ao contrário do César (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), tinha um gosto pessoal mais particular, o que a levava a focar-se nas matérias mais aprazíveis e que mais a motivavam. A mudança da área de Humanidades no secundário para a área de Gestão no ensino superior fez com que tivesse de ter explicações a Matemática para superar as dificuldades iniciais. Tal como a Daniela, também o António (*perfil 2 - responsabilidade emerge de duas vias*) sempre revelou autoeficácia na persecução dos seus objetivos académicos. Apesar de o 10º ano em Ciências o ter feito baixar as notas, conseguiu sempre ter um aproveitamento aceitável em disciplinas nas quais tinha maiores dificuldades.

“Eu levei a escola de maneira sempre muito leve até ao 10º ano. Ou seja, fiz o 9º ano sempre com o esforço para passar, mas... foi em Ciências que notei que as coisas não eram assim tão fáceis. Foi, pronto... foi aquele salto que há entre o 9º e o 10º, mas também foi o facto de que ter escolhido aquele curso em específico que me levou a ver certas coisas.”

António, 19 anos, perfil 2

Quer nos casos de sucesso do parágrafo anterior, quer nos casos de insucesso, a relação com o saber está sempre presente, embora por vezes fuja dos parâmetros formais exigidos pela instituição escolar. Isto já foi ilustrado no caso da Beatriz, através da desadequação dos seus hábitos culturais em relação ao programa escolar. Tanto no seu caso, como no do Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*), os gostos e hábitos culturais não eram valorizados na Escola. Ela via muita televisão no pouco tempo restante entre as horas de sono e o dia passado fora de casa. Ele, influenciado pelo irmão, adorava ir a concertos de música, aprendendo, inclusive, a tocar guitarra nesse período e seguiu a via de ensino profissional após a incapacidade de completar o secundário no curso de Ciências e Tecnologia. A Beatriz, por sua vez, abraçou, desde logo, a via profissional de ensino no 10º ano.

A “socialização silenciosa” (Abrantes & Amândio, 2014) projetada nos seus trajetos escolares tem conduzido os dois a um período de indecisão¹². A constante fragmentação identitária a que estiveram sujeitos na relação com a Escola - uma vez que esta não reconhecia formalmente os seus hábitos e interesses - colocou-os quase num estado de inação. De facto, quer a Beatriz, quer o Guilherme, no período em que foram entrevistados, encontravam-se na dúvida entre o regresso à vida académica e a necessidade de independência financeira que a vida profissional diz representar para ambos. Por um lado, o desemprego atual do Guilherme leva-o a considerar seriamente a candidatura ao ensino superior, apesar de não se imaginar a ter de pedir dinheiro aos pais para pagar as propinas e fazer face a outras despesas decorrentes da sua entrada na universidade. Por outro lado, o trabalho que a Beatriz

¹¹ O conceito de autoeficácia é explicado na página 35 do enquadramento teórico.

¹² Devido à incapacidade de articulação entre os designios escolares e os gostos pessoais. Ver página 19 do enquadramento teórico para melhor entender o conceito.

desempenha no hotel - onde faz limpezas - não a realiza e nem sequer se coaduna com a área de Saúde onde se formou durante o secundário.

Esta incapacidade de autorregulação do Guilherme e da Beatriz pode ter a sua génese em momentos passados de inoperância pessoal e escolar que os fez incorporar um autoconceito negativo e, por conseguinte, ter uma autoestima baixa (Zimmerman, 2000). A falta de regulação diária de ambos poderá representar um fator que explica a incapacidade de articulação entre a vida escolar e uma presumível ocupação profissional - ainda que em *part time* -, como fazem o António e a Daniela (*perfil 2 - responsabilidade emerge de duas vias*) - dois casos de sucesso escolar conciliado com o trabalho em tempo parcial que ambos dizem ter tido ao longo do seu percurso.

A Daniela trabalhou em cafés desde os 17 anos por necessidades económicas e para aligeirar as responsabilidades dos pais perante a sua escolaridade. O António, ao invés, fê-lo pela necessidade de afirmação individual. A verdade é que a relação de ambos com o mercado de trabalho fez emergir um certo grau de responsabilização face ao trajeto escolar, se calhar de forma mais vincada no caso da Daniela, em virtude dos menores recursos financeiros da família.

“... trabalho desde os 17, mais ou menos. Faço assim uns trabalhos ou outros, assim part time, etc.. E nessa altura trabalhava num café aos fins-de-semana, então mais noites sem dormir. Andava bem cansada...”

Daniela, 22 anos, perfil 2

Apesar de o autoconceito¹³ ser moldado com a idade, o facto de preceder todo o aspecto cognitivo do indivíduo (Saldanha, Oliveira e Azevedo, 2011), tende a cristalizar a autoestima do aluno - seja ela positiva ou negativa -, influenciando a sua autoeficácia e, por conseguinte, a motivação para encarar os desafios à sua frente. Nas trajetórias da Beatriz e do Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*), os resultados positivos alcançados nos cursos profissionais foram relativizados. Para a Beatriz, quando as pessoas à sua volta se habituam a um determinado tipo de resultados iniciais, as expetativas posteriores irão sempre gravitar em torno desse próprio resultado. Esta ideia tende a aplicar-se a eles próprios, uma vez que a escolaridade periclitante que os fez chegar ao curso profissional descredibiliza, na sua ideia, os bons resultados obtidos nessa vertente de ensino. É aquilo a que Pajares (2005) chama de “síndrome do impostor” ou o que Goffman (1988) cataloga como “síndrome de Cinderela”¹⁴. É curioso que, quer a Beatriz, quer o Guilherme, não reconheceram mérito próprio no facto de terem tido um aproveitamento bom nesses cursos. Isto é justificado, segundo os conceitos dos autores, com as expetativas negativas interiorizadas em momentos precedentes ao longo da escolaridade de ambos. Por outras palavras, há uma manipulação das expetativas por parte dos alunos anteriormente

¹³ Ver página 35 do enquadramento teórico onde está definido “autoconceito”.

¹⁴ Ambos os conceitos aflorados anteriormente, na página 39 do enquadramento teórico.

estigmatizados, o que lhes permite não ter de conferir demasiadas explicações em relação a resultados que fogem ao expectável por todos, mesmo que - como nestes casos - em contextos diferentes daqueles onde a expectativa inicial foi gerada.

“... eu tinha um caderno. Olha, eu tinha um caderno que me durou durante três anos. Eu levei mesmo o secundário (...) pelas minhas notas, eu não era uma má aluna. Pela minha forma de ver, eu era uma má aluna (...) eu não queria saber daquilo.”
Beatriz, 20 anos, perfil 4

“... foi bom e mau, porque eu não me esforçava para ser assim, mas era assim. Ou seja, foi bom, porque, vá... o ego... alimentou o ego... mas foi mau, porque aquilo não tinha justificação de ser. Aquilo não requeria qualquer tipo de esforço meu.”
Guilherme, 24 anos, perfil 4

Por vezes, o convívio com os colegas pode gerar um sentimento ambivalente do aluno em relação à Escola, cabendo ao mesmo gerir essa questão. O César reagiu, mantendo o seu princípio independente e contestatário que sobressai da sua personalidade. Fê-lo ao longo de todo o secundário, mesmo sujeito à violência física perpetuada por colegas que tentavam obter proveito do seu bom desempenho escolar. Não obstante esse facto, o César preferiu não se imiscuir no seio dos colegas de turma, apesar de coagido a tal. O mesmo espírito não teve, por exemplo, o João. Os problemas familiares e as dificuldades de integração na escola privada - onde os pais o inscreveram forçadamente no 5º ano -, levaram-no a experimentar fumar, num primeiro momento, e a consumir drogas, pouco depois. Foi um pouco o que se passou com a Beatriz, embora de uma forma não tão catastrófica¹⁵ como a evidenciada no caso do João. Já para o António, em virtude da escassez de interação manifesta com os colegas de turma, a ambivalência não foi tão marcante, já que ao mesmo tempo que ele próprio buscava isolar-se, os seus colegas - e a família, em última instância - compreendiam e respeitavam o seu intuito.

A Beatriz, o António e a Sara reconhecem o período mais conturbado a nível pessoal, que acabou por se refletir na escolaridade - mais no caso das raparigas do que no do António. A Beatriz fala numa “fase de estupidez” que desencadeou o seu desinteresse pela vertente escolar e a levou a começar a consumir, enquanto a Sara e o António sublinham a “fase rebelde” que teve repercussões diferentes no trajeto escolar de ambos. Para a Sara, essa fase serviu como um escape para a ausência familiar e para o vasto rol de violência - a todos os níveis - que sofria na escola. Tudo junto, acabou por precipitar o fim do seu trajeto escolar, após completar o 9º ano. De forma contrastante, para o António, o período de resistência face à rigidez das normas que detesta ter de seguir permitiu-lhe tomar consciência das condutas que não deveria ter - nomeadamente o consumo de tabaco, que ainda se verificou no 2º ciclo. Cumpriu o 5º ano na escola privada - a exemplo do irmão -, tendo ido no 6º ano

¹⁵ Este termo é usado por Room (2000) quando se refere ao avolumar de acontecimentos que colocam o indivíduo numa trajetória de exclusão social.

para uma escola pública onde diz ter vivido alguns meses de rebeldia. Foi como o extravasar de todo um ano letivo onde a sua juventude foi mantida sob cativo. As estratégias autorregulatórias com que se foi munindo desde a primária, além do gosto por aprender, permitiram-lhe sair dessa espiral negativa de uma forma quase natural. Disposições individuais, aliás, que não se verificavam no caso do João, a despeito da coabitação de ambos.

As orientações e disposições, quer egocêntricas, quer sociocêntricas (Abrantes & Amândio, 2014; Pereira & Martins, 1978), de que cada um faz usufruto ao longo do seu trajeto tendem a explicar a situação atual em que se encontram. O César, a Margarida e o António em virtude da sua autonomia e do foco total nos estudos, apresentam um trajeto bem-sucedido. No caso do César e da Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), a serenidade familiar e a docência das mães acabaram por facilitar o caminho e a sua autonomia. Quanto ao António, o exemplo negativo em casa do irmão mais velho contribuiu para que se fechasse sobre si mesmo, no seu casulo, dedicando-se aos estudos de forma exemplar.

“Opá, o meu irmão era indiferente. O meu irmão chegou a uma altura... eu acho que ele chegou a uma altura e disse: ‘o João não vale a pena... o João bebe, o João fuma drogas... epá, esquece o João...”
João, 23 anos, perfil 3

A Daniela conheceu tranquilidade familiar através da vinda para Portugal aos 13 anos, mas no Brasil já revelava aptidão e capacidade de abstração face aos problemas familiares. Família que, aliás, sempre lhe concedeu os recursos necessários para a promoção da sua responsabilidade individual e do seu projeto escolar. Na variante oposta, as orientações sociocêntricas estão mais presentes. O caso da Sara, é claro, uma vez que o nascimento do primeiro filho foi apenas o corolário de uma infância marcada pela rigidez da avó na sua educação e pela ausência parental - quer física, quer emocional. O dia-a-dia com a sua avó nunca lhe permitiu exponenciar o aspeto individual escolar, a despeito de ter tido uma escolaridade primária bem-sucedida e de ter tido apoio escolar a nível afetivo perante a falta de integração intergrupala. O Guilherme, por sua vez, foi incapaz de preservar a sua individualidade perante o ciclo catastrófico que a família vivenciou imediatamente após a sua entrada no ensino secundário. A Beatriz vivia e vive para as amizades e da sua história ressalta a importância da criação desses vínculos pessoais escolares, mais do que a componente de aprendizagem individual. O João, ironicamente, a única orientação egocêntrica¹⁶ que conheceu ao longo do seu trajeto académico é a sua prioridade atual na recuperação face à toxicodpendência.

¹⁶ Relativamente à questão das orientações egocêntricas e sociocêntricas e dos projetos autocentrados e sociocentrados, voltar à página 19 do enquadramento teórico.

“... quando estive nas cenas mais pesadas, estás a ver? Senti que as minhas capacidades reduziram-se (...) memória, o foco... o foco no pensamento, não é foco na visão, estás a ver?... o divagar bué, estás a ver? Divagar... isso noto que piorou bué... e, estás a ver... agora já nem me lembro da pergunta ao certo (...) em 2013, no Freedom, em Elvas... fiquei muita mal, estás a ver? E... epá, e pronto... e sentia realmente que já não dava para estudar... não iria conseguir fazer mais nada, estás a ver? Que o meu destino agora é obras, estás a ver? (...) era o que eu queria... era dinheiro... pá, se algum dia esta porcaria se compuser, estás a ver?... se voltar tudo ao normal... volto a estudar...”

João, 23 anos, perfil 3

Apesar do apoio dos pais nesta fase, é com ele próprio que pode contar nessa tarefa. O desejo de voltar a estudar, apesar de estar em segundo plano, vai motivando a sua recuperação. Assim, tal como referem os autores que salientam a dupla dicotomia assente em “orientações egocêntricas” vs “orientações sociocêntricas” e “projeto autocentrado” vs “projeto sociocentrado”, a abnegação individual tende a coibir o desenvolvimento de novas relações com pessoas fora do círculo negativo habitual. Pessoas passíveis de recentrar a individualidade dos casos de insucesso, em prol da sua ambição e motivação escolares - o segundo tipo de laços sociais enunciado por Perri 6 (in Room, 1999).

Um dado transversal a todos os oito casos é a incidência de determinadas mudanças pessoais, familiares ou escolares entre o 6º, 7º e 8º ano de escolaridade. Os “ritos de passagem” (Müller, 2008) podem suceder-se sob o desígnio institucional - escolar ou familiar - ou em termos individuais. Assim, o César começou a ter problemas com a turma a partir do 7º ano; o João começou a consumir drogas de forma recorrente no 8º ano; a Margarida viu a sua dependência face ao apoio da mãe diminuir a partir do 7º ano; a Sara entrou na “fase de rebeldia” no 7º ano, altura em que começaram as dificuldades escolares, até reprovar no 8º; o António levou a tarefa do pai no 6º ano, desencadeando uma estratégia de isolamento para corresponder aos seus objetivos escolares; a Daniela veio para Portugal com 13 anos e iniciou cá o seu percurso a partir do 8º ano de escolaridade; o Guilherme ganhou maior dependência familiar ao longo desses anos; finalmente, a Beatriz, além de ter chumbado no 8º ano, antes, no 7º ano, começou a consumir drogas.

Sendo uma fase entre a infância e a vida adulta, a adolescência surge como um momento de transição, onde o jovem começa a preocupar-se com a forma como os outros o observam (Meira, 2009) - com a sua identidade pessoal e social -, o que pode confirmar ou refutar a percepção que tem de si próprio - o autoconceito. É um período decisório, na medida em que as expectativas dos outros começam a influenciar de forma mais acentuada as estratégias dos alunos - sejam pessoais, familiares ou escolares -, o que ajuda a explicar a concentração de eventos marcantes nessa fase da vida dos oito casos.

Em suma, a maneira como cada um lida com a liberdade que tem à sua disposição, em determinado período do seu trajeto escolar, explica de que forma os vários recursos são

agilizados relativamente aos objetivos escolares. Convém referir que os quatro casos de insucesso tratados esperam todos, mais tarde ou mais cedo, voltar a estudar. A componente reflexiva presente na “identidade do eu” (Goffman, 1988), lembra-os que, apesar de tudo, foram eles que acabaram por escolher o seu caminho - alguns autoexcluindo-se -, pese embora o controlo da instituição escolar, que pode facilitar ou retrair esse sentimento do aluno em relação à Escola.

7.5. A dinâmica dos perfis em movimento

Uma vez feita a descrição dos perfis e a análise paralela das oito trajetórias escolares, importa perceber o aspeto dinâmico que comporta cada um dos perfis acima descritos, quando considerados em conjunto com as dimensões e de que forma, quer o sucesso, quer o insucesso escolar, foram despoletados por esse carácter dinâmico. Há duas ideias de Room (2000) que são fundamentais para perceber o quão singulares são as trajetórias e a maneira como o (in)sucesso pode ter sido influenciado de múltiplas formas pelas várias dimensões: 1) dependendo do contexto onde o jovem está inserido - onde as várias dimensões se combinam -, este está sujeito a formas exclusivas de articulação entre oportunidades e vulnerabilidades ao longo do seu trajeto; 2) por outro lado, dadas as particularidades de cada trajetória, um evento que para um jovem pode representar uma oportunidade, para outro, traduz-se em vulnerabilidades e dificuldades acrescidas no seu percurso. Ou seja, um dos fatores mais importante e que acabou por mediar as situações de sucesso e insucesso escolar dos entrevistados foi a forma de enfrentamento perante adversidades e oportunidades nas suas trajetórias.

No caso do César e da Margarida (*perfil 1 - disposições familiares mitigam bullying*), a despeito de a origem familiar fazer pressupor um trajeto escolar tranquilo, ocorreram eventos durante o convívio com os colegas na escola que fizeram “tremar” esse percurso. Contudo, o espírito autónomo e, sobretudo, o apoio e as orientações familiares apontados a uma escolaridade bem-sucedida fizeram com que essas vulnerabilidades - ou serpentes - momentâneas relativas às sociabilidades escolares menos integradoras de ambos não tivessem um efeito nocivo nos desígnios escolares a que, quer César, quer Margarida, se propuseram. Neste perfil, a articulação entre as oportunidades familiares e individuais e as vulnerabilidades escolares e relacionais resultou no sucesso escolar de ambos. Talvez o facto de as dimensões espelhadas em oportunidades terem sido perenes no trajeto escolar, tenha diminuído o efeito das vulnerabilidades assentes na relação intergrupar e no ambiente escolar menos positivo - nesta última dimensão, sobretudo no caso da Margarida. As escadas colocadas à disposição de ambos foram “sacudidas” algumas vezes, mas nunca caíram, amparadas pelo amortecedor familiar¹⁷.

¹⁷ Para melhor entender a terminologia utilizada, consultar o modelo analítico que Graham Room criou para retratar as trajetórias de exclusão ou de “felicidade” (2000, 408).

Relativamente à Daniela e ao António (*perfil 2 - responsabilidade emerge de duas vias*), também o sucesso escolar de ambos não foi escrito de forma retilínea em termos de trajetórias. No caso da Daniela, os condicionamentos familiares na infância foram muitos, a todos os níveis. A vulnerabilidade financeira da família encontrou proteção no comportamento proativo da mãe em relação à escolaridade da filha - ou seja, na analogia de Room (2000), as serpentes transformaram-se numa escada de oportunidades, quer através das escolhas familiares face aos poucos recursos à disposição, quer através da sociabilidade integradora que o convívio com os colegas permitiu. Quanto ao António, a nível financeiro a sua família nunca teve problemas, mas o apoio emocional foi escasso. O seu sucesso escolar radica na sua autonomia e na forma como “fintou” a vulnerabilidade que a falta de acompanhamento ativo dos pais acarretou. Ao contrário do que seria pressuposto, não o fez buscando proteção ou gratificações por parte de colegas ou amigos -, mas utilizando a sua autonomia e revertendo a lógica para benefícios próprios. Foi crescendo como pessoa e estudante dentro do seu isolamento, usando-o como um passaporte dentro do seu circuito académico.

O perfil 3 (*falta de apoio familiar, na presença e na ausência*), por sua vez, demonstra como os casos de insucesso escolar não encontram apenas vulnerabilidades nas dimensões consideradas. O João, irmão do António, não conseguiu ativar os mesmos amortecedores que o irmão perante a falta de apoio emocional dos pais. No seu caso, nem a Escola, nem os colegas, nem a sua autonomia contribuíram para contrapor a espiral negativa precipitada pela falta de acompanhamento e pela escassa responsabilização que os pais lhe incutiram relativamente ao seu trajeto escolar, o oposto da Daniela (*perfil 2*), por exemplo. Isto, não obstante a oportunidade que a origem familiar abastada poderia presumir, a montante. A Sara, por seu turno, desde cedo encontrou serpentes no seu percurso. Começando pela ausência parental em casa e continuando na exclusão perpetuada pelos colegas de escola, apenas o corpo docente serviu como um amortecedor momentâneo no seu trajeto escolar. Porém, essa condescendência dos professores não lhe permitiu aceder ao passaporte de acesso à escolaridade mais prolongada que desejava. O nascimento dos filhos acabou por se tornar numa escada que lhe permitiu relativizar o insucesso escolar. Reproduzindo ela própria, sobre si, a condescendência dos tais professores que havia tido.

Finalmente, a Beatriz e o Guilherme (*perfil 4 - entre a acomodação e a necessidade de regresso*) provam como a individualidade inoperante de cada um pode comprometer o desejo de sucesso. Apesar de as famílias de ambos não terem um projeto escolar vincado, as oportunidades de sucesso escolar estiveram à disposição de ambos. A espiral de eventos familiares ocorridos no caso do Guilherme colocou-o numa situação vulnerável. A existência de amigos capazes de lhe fazerem ver outra realidade não foi suficiente para se proteger dessa espiral - no fundo, esses laços não serviram como amortecedores. Por outro lado, a Beatriz conheceu o lado perverso das sociabilidades intergrupais, pois foram essas que ditaram as condutas desviantes que, em certa medida, desvirtuaram o caminho escolar que

levava até então. Ambos enveredaram pela vertente de ensino profissional, esperando que essa fosse uma escada que permitisse almejar o passaporte para o ingresso no ensino superior. Algo que não se sucedeu. Ao invés, caíram num ninho de serpentes que apenas é amenizado pelo desejo paralelo a ambos de, um dia, voltarem a estudar. Esse desejo, saliente-se, tem-lhes servido de amortecedor no presente.

Considerações finais

No decorrer da parte empírica da investigação foram-se avançando com algumas conclusões relativas às percepções que os jovens têm a respeito do seu trajeto escolar, pelo que importa nesta fase final tecer apenas algumas considerações que se julgam cruciais.

A Escola, mais do que um simples espaço físico, é uma ideia presente constantemente na cabeça dos jovens. Seja na família, na própria instituição de ensino, no convívio com o grupo de pares ou na gestão da sua individualidade, a Escola aparece constantemente como pano de fundo. Ao pensar-se na transmissão e inculcação de valores em termos geracionais, então a Escola assume uma componente de perenidade, não se podendo fugir à sua realidade, quer a trajetória em causa seja bem-sucedida, quer seja malsucedida. Porém, metaforicamente, das percepções individuais sobressai a ideia de que as várias dimensões podem colocar um pedaço de “plasticina” à disposição dos alunos entrevistados, mas serão estes que decidirão a forma que lhe irão dar, como demonstram, por exemplo, quer o João, quer a Daniela - cujas origens sociais antagónicas não faziam prever o percurso escolar de ambos. Convém lembrar que, tratando-se das percepções que os estudantes têm acerca das suas próprias trajetórias, os fatores que medeiam o (in)sucesso partem das suas próprias convicções e significados, ou seja, da sua visão em retrospectiva e encadeada relativamente ao seu caminho escolar.

Assim, a relação “custo-benefício”, ao invés de ser apenas discernida pela família, como um núcleo, encontra-se também incorporada na consciência individual de cada entrevistado. Essa ideia está presente nas percepções diferentes em relação aos benefícios do apoio material e do apoio emocional proporcionado pela família. Os casos de sucesso - *perfis 1 e 2* - referem que o apoio material é mais importante. Opostamente, os casos de insucesso - *perfis 3 e 4* - apontam o apoio emocional dos pais como o fator que mais influi no rendimento escolar. Ora, o facto de o acompanhamento parental ter sido uma realidade nas trajetórias bem-sucedidas tende a levar estes jovens a apontar uma importância maior ao fator material. Nos casos de insucesso, tenha ou não faltado a componente material, foi a falta de apoio emocional parental que mais influiu no percurso escolar dos filhos. Isto deixa antever como, para todos estes jovens, o apoio emocional deverá surgir sempre a montante da vertente material. Estando o primeiro garantido, como nos casos de sucesso, é natural que se apontem baterias ao segundo.

Por outro lado, quanto maior foi o grau de liberdade e de responsabilização conferido pelos pais, maior será o ganho de autonomia e de disposições responsáveis dos entrevistados relativamente à sua escolaridade. Assim, mais do que as expectativas elevadas dos pais em relação ao aproveitamento dos filhos, é importante conferir-lhes responsabilidade, mas mantendo a capacidade de sinalizar algum evento que possa comprometer o sucesso destes.

A opção por uma metodologia qualitativa permitiu que os oito jovens pudessem falar livremente sobre as suas vidas e, particularmente, sobre todo o seu percurso escolar. Porém,

importa salientar que face ao facto de o investigador ser conhecido de quase todos os entrevistados, estes, por vezes, tenderam a retrair-se nas respostas a assuntos mais sensíveis. Essa é, aliás, uma das limitações apontadas a esta investigação, que poderá ser revertida em futuros estudos, optando por se inquirir pessoas de um contexto diferente em relação ao do investigador e abarcando uma maior heterogeneidade de protagonistas. No futuro, além de alunos ou recém-saídos das lides académicas, poderão ser feitos estudos, também qualitativos, onde constem percepções de outros agentes, como encarregados de educação, professores e outras pessoas do círculo próximo dos entrevistados. Dada a escassez de tempo e de recursos na elaboração da dissertação, optou-se por inquirir apenas estes jovens.

Ainda que se reconheça a existência destas e de outras limitações, a presente investigação contribui para promover o debate acerca das trajetórias escolares e dos motivos que influem no (in)sucesso de cada uma, em particular. Deste modo, é importante deixar algumas pistas para futuras investigações nesta área:

- Percrutando no discurso de alguns dos entrevistados, notou-se uma tentativa de proteger a imagem da unidade familiar. Será importante perceber o porquê, cruzando, inclusive, as percepções dos pais e dos próprios filhos em futuras investigações. Dado o contexto desta investigação, o próprio conhecimento prévio entre entrevistador e alguns entrevistados poderá ter precipitado a “invocação de um escudo protetor” por parte dos inquiridos em relação ao núcleo familiar. Portanto, tal como já foi mencionado, essa proximidade será algo a reconsiderar em futuros estudos sobre a temática;
- Relativamente à condescendência de alguns professores em relação a situações de dificuldade dos alunos - nomeadamente dificuldade de integração nos grupos de pares, condição socioeconómica humilde ou maus-tratos na família -, é importante perceber se esse papel do docente poderá ou não “castrar” a autonomia do aluno e a sua aprendizagem, não só a curto, mas também a médio/longo prazo, comprometendo o seu trajeto escolar de forma irreversível.

Assinaladas limitações e pistas para futuros estudos, importa deixar explícito, tal como Room salienta (2000), que pesem embora os constrangimentos estruturais, há margens de oportunidade que podem ser aproveitadas pelos agentes - neste caso os alunos -, ou seja, as trajetórias dos indivíduos não são estáticas nem predefinidas. Pelo contrário, estão sujeitas a mudanças, ruturas, oportunidades ou vulnerabilidades ao longo do seu ciclo de vida em qualquer uma das dimensões referenciadas e no “diálogo” entre as mesmas, como se viu nos perfis apresentados. Há uma fronteira ténue entre oportunidades (escadas) e vulnerabilidades (serpentes). A capacidade e possibilidade de (re)escrever trajetórias surge, muitas das vezes, da transformação de vulnerabilidades em oportunidades e *vice-versa*. Assim, o (in)sucesso não advém da soma das possibilidades, quer de uma, quer de outra, mas antes do engenho individual que o jovem tem para moldar a “plasticina” ao seu dispor em escadas ou

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

serpentes, sabendo-se, de antemão, que o aspeto dinâmico das trajetórias permite moldá-la ao longo do percurso, considerando a multiplicidade de formas que esta pode assumir no seio de cada uma das quatro dimensões e na articulação entre elas. No fundo, as trajetórias escolares, tal como a “plasticina”, reescrevem-se e moldam-se a cada momento, pesem embora os constrangimentos macro, meso ou micro que foram aflorados ao longo de toda a investigação.

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Bibliografia

- Abrantes, P. & Amândio, S. (2014). Bernard Lahire e a sociologia da educação portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 7-25.
- Abreu, M. V. (1979). O efeito Pigmalião: considerações sobre a atitude do educador. In *Questões de Psicologia e de Pedagogia* (193-210). Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3 (4), 149-156.
- Barreto, A. (1995). Portugal na periferia do centro, 1960 a 1995. *Análise Social*, 30 (134), 841-855.
- Barros, J. A. (2006). Igualdade, desigualdade e diferença: Contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, 39, 199-218.
- Bernstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3 (3), 163-176.
DOI: 10.1080/0013188610030301
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66 (6), 55-69.
DOI: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- Bertaux, D. (1978), *Destinos pessoais e estrutura de classe*, Lisboa: Moraes Editores.
- Bornheim, G. (2003). *Sartre: Metafísica e Existencialismo*. (3ª ed.). São Paulo: Perspectivas.
- Botello, N. A. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 23 (68), 151-175.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25.
- Bourne, J. (2003). Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2 (4), 496-521.
- Bryman, A. (1984). The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology? *The British Journal of Sociology*, 35 (1), 75-92.
- Buchanan, D. R. (1992). An Uneasy Alliance: Combining Qualitative and Quantitative Research Methods. *Health Education Quarterly*, 19 (1), 117-135.
- Capucha, L. (2005). À volta dos conceitos. *Desafios da Pobreza* (65-99). Oeiras: Celta Editora.

- Carter, M. J. & Fuller, C. (2015). Symbolic Interactionism. *Sociopedia.isa*, 1-17.
DOI: 10.1177/205684601561
- Castel, R. (2000). A Precariedade: transformações históricas e tratamento social. In M. Soulet (Org.), *Da Não-integração, Tentativas de Definição Teórica de Um Problema Social Contemporâneo*. Coimbra: Quarteto, 21-38.
- Daldal, A. (2014). Power and Ideology in Michael Foucault and Antonio Gramsci: A Comparative Analysis. *Review of History and Political Science*, 2 (2), 149-167.
- Derouet, J. L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 5-16.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica: O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Diogo, A. M. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interacções*, 2 (2), 87-112.
- Duarte, A. (2012). A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos. *CIES e-Working Paper*, 143, Acedido em Fevereiro 6, 2018, em http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP143_Duarte.pdf
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 289-305.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vêrétout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, 14 (29), 22-70.
- Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*, Amadora: Edições Rumo.
- Firmino da Costa, A. (2012). Desigualdades globais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 9-32. DOI: 10.7458/SPP201268691
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Gomes, C. A. (1998). *Conflito e cooperação na escola secundária portuguesa: Uma análise sociológica da interação na sala de aula*. (1ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Gorard, S. (2010). Education can compensate for society - a bit. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1), 47-65.

DOI: 10.1080/00071000903516411

Helling, M. K. (1996). School-Home Communication and Parental Expectations. *The School Community Journal*, 6 (1), 81-99.

Lahire, B. (1995). *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.

Lahire, B. (2003). Crenças colectivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 983-995.

Lahire, B. (2008). Diferenças ou desigualdades: Que condições socio-históricas para a produção de capital cultural ?. *Fórum Sociológico*, 18, 79-85.

Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, (33) 148, 871-883.

Lee, J. S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.

Machado, F. L. & Silva, A. (2009). *Quantos Caminhos Há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social*. Cascais: Príncipia.

Maciel, F. (2014). Trabalho e vulnerabilidade: A questão social na obra de Robert Castel. *Vértices*, Campos de Goytacazes/Rio de Janeiro, 16 (2), 113-128.

DOI: 10.5935/1809-2667.20140021

Meira, M. B. V. (2009). Sobre estruturas etárias e ritos de passagem. *Ponto-e-vírgula*, 5, 185-201.

Mendes, J. M. & Seixas, A. M. (2003). Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: As Classes Sociais e a Questão Educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 103-129.

Miguel, R. (2015). As reflexões de Robert Castel sobre os conceitos de “risco” e “vulnerabilidade social”. In *Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. VII Jornada Internacional Políticas Públicas*, Universidade Federal do Maranhão, 25-28 Ago. 2010.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd Ed., Thousand Oaks, CA: Sage.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (Eds.) (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola* (C. G. da Silva Traduções). Oeiras: Celta.

Morgado, A. M., Dias, M. L. V. & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 2 (31), 129-144.

Müller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, Curitiba, 32, 123-141.

Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (4), 431-447.

Neves, E. D. (2011). Quando a escola é a “casa”, a “rua” e o “quintal”. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (143), 560-580.

Newton, N. (2010). The use of semi-structured interviews in qualitative research: strenghts and weaknesses. *Exploring Qualitative Methods*, Acedido em Dezembro 28, 2016, em https://www.academia.edu/1561689/The_use_of_semi-structured_interviews_in_qualitative_research_strengths_and_weaknesses

Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 15-36.

Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2005). Taking the ‘Q’ Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms. *Quality & Quantity*, 39, 267-296.

Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (339-367). Information Age Publishing.

Paugam, S. (1999). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (67-86). Petrópolis: Editora Vozes.

Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.

Pedro, A., Colombo, F., Canale, S., Di Domizio, S., Veronesi, I. & Iannaccon, N. (2012). *Bullying e violência na e da escola. Propostas de intervenção para professores*. Acedido em Janeiro 25, 2018, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7270/1/violnaescformprofs.pdf>

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Pereira, F & Martins, M. A. (1978). O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, 2 (1), 33-56.

Pitsoe, V. & Letseka, M. (2013). Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management. *Open Journal of Philosophy*, 3 (1), 23-28.
DOI: 10.4236/ojpp.2013.31005

Quaresma, M. L., Abrantes, P. & Lopes, J. T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 25-43.
DOI: 10.7458/SPP2012701209

Queloz, N. (2000). A não-integração, um conceito que remete fundamentalmente para a questão da coesão e ordem sociais. In M. Soulet (Org.), *Da Não-Integração, Tentativas de Definição Teórica de Um Problema Social Contemporâneo*. Coimbra: Quarteto, 183-197.

Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research: the Unity and Diversity of Method*, 2nd Ed., Londres: Sage.

Renchler, R. (1992). *Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement: What School Leaders Can Do*. Acedido em Janeiro 19, 2017, em
<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/4834/motivation.pdf?..>

Rodríguez, J. F. (2010). Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean Passeron. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40 (1), 147-165.

Roldão, C. (2012). O Olhar Bourdiano Sobre os Trajetos Escolares de Contratendência. In *VII Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Porto, 19-22 Jun. 2012.

Room, G. (1999). Social exclusion, solidarity and the challenges of globalization. *International Journal of Social Welfare*, 8, 166-174.

Room, G. (2000). Trajectories of social exclusion: The wider context for the third and first worlds. *Breadline Europe: the Measurement of Poverty*, Bristol: Policy Press, 407-439.

Room, G. & Britton, N (2006). The dynamics of social exclusion. *International Journal of Social Welfare*, 15, 280-289.
DOI: 10.1111/j.1468-2397.2006.00417.x

Saldana, J. (2013). Power and Conformity in Today's School. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (1), 228-232.

Saldanha, A. A. W., de Oliveira, I. C. V. & de Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21 (48), 9-19.

Santos, M. H., Pereira, S. B. & Bodart, C. N. (2015). Pensando a construção do líder a partir de Skinner e Bourdieu. *Revista FOCO*, 8 (1), 158-173.

Schilling, F. & Miyashiro, S. G. (2008). Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 34 (2), 243-254.

Schilling, F. (2013). Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?. *Educação e Pesquisa*, 39 (1), 31-48.

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.

Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 189-209.

Soares, S. R. (2007). Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades na prática educativa. In A. D. Nascimento & T. M. Hetkowski (Orgs.), *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 179-198.

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers?. *The Netherland's Journal of Social Sciences*, 38 (2), 144-166.

Tiradentes, A. R. (2015). Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. *Revista Eletrônica do Curso de Direito*, PUC Minas Serro, 12, 33-48.

Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 155-169.

Walgrave, L. (2000). Vulnerabilidade Societal e Acção Social. In M. Soulet (Org.), *Da Não-Integração, Tentativas de Definição Teórica de Um Problema Social Contemporâneo*. Coimbra: Quarteto, 75-106.

Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Anexos

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

Guião de entrevista

Número da entrevista: _____

Duração da entrevista: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: _____

Nome do entrevistado: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Breve introdução para colocar entrevistado mais descontraído, alinhando-o com o contexto da investigação e fazendo-o sentir que o seu contributo é importante para o estudo em questão. A ordem das perguntas não é estanque, pois procuram-se aferir as trajetórias escolares dos entrevistados, dando espaço a que estes se desloquem, nas suas respostas, a períodos passados das suas vidas que facilitem a compreensão do seu percurso escolar. Serve o seguinte guião mais como um guia - um fio condutor - para que o entrevistador possa manter a entrevista sempre no trilho que interessa à investigação, não descurando, contudo, as pistas oriundas das respostas abertas assentes na biografia do inquirido. Há espaço para que a resposta do inquirido possa provocar uma pergunta espontânea e de relevo por parte do entrevistador, não considerada aqui.

I. Caraterização sociográfica

1. Quais são as pessoas que compõem o teu agregado familiar?
2. Qual é a escolaridade de cada um deles?
3. Explica-me como foi, especificamente, o trajeto escolar de cada um dos teus irmãos?
4. Qual é a profissão do teu pai? E da tua mãe?
5. Indica-me, por favor, as mudanças significativas que ocorreram no trabalho dos teus pais ao longo do teu percurso escolar. Por exemplo, alguma vez estiveram desempregados?

(saber o número de pessoas que compõem o agregado; o grau académico de cada uma delas, tentando perceber e comparar o percurso escolar dos irmãos com o trajeto do nosso entrevistado; a profissão de pai e mãe e as mudanças ocorridas a esse nível, ao longo do percurso escolar).

II. Meio familiar e relação com a escola

6. Apelando a um esforço de memória, gostava que descrevesse como era um dia normal na tua família em três momentos da tua escolaridade: na escola primária, do 5º ao 9º ano e no ensino secundário.

7. Há pouco falaste das mudanças relativas ao emprego. Agora, de uma forma mais geral, gostava que recordasses e me falasses de outros acontecimentos marcantes que ocorreram na tua família.

8. De que forma cada um desses momentos te influenciou na escola?

(captar as rotinas diárias familiares; perceber de que forma o entrevistado sentiu que cada momento marcante na vida familiar influenciou o rumo dos seus estudos - desde divórcio, crescimento do agregado familiar, morte de um familiar próximo, mudança de residência, desemprego, doença, etc.).

9. O que pensam/pensavam os teus pais em relação à Escola? Porquê?

10. Em casa, os teus pais costumavam acompanhar os teus estudos? De que forma?

11. Como foi variando esse apoio (ou falta de) ao longo da tua escolaridade, desde a primária até agora?

12. Costumavam ir à escola falar com os teus professores? Em que ocasiões? Para saber o quê?

13. Como reagiam às tuas notas? Essa reação, foi mudando ao longo do tempo? Que motivos apontas?

14. Relativamente ao tipo de (ou à falta de) acompanhamento que os teus pais te davam em casa e na escola, que aspetos positivos e negativos podes retirar dessa (des)preocupação da parte deles?

(perceber qual a posição dos pais relativamente à Escola; compreender as estratégias familiares usadas como auxílio na escolaridade do entrevistado - ajuda nos trabalhos de casa, visitas à escola, ajuda material vs ajuda emocional; aferir os significados que o entrevistado dá a esse (des)acompanhamento escolar por parte dos pais).

15. Havia livros, jornais ou revistas em tua casa? Quem os adquiria? Quem os lia?

16. Consideras que os hábitos culturais (ou falta deles) que havia na tua família, como a leitura, os canais e programas de televisão vistos, a ida ao teatro ou ao cinema, influenciaram o teu aproveitamento escolar? De que forma? Porquê?

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

(perceber se havia hábitos de leitura em casa do entrevistado e quem os fomentava; aferir os significados, a importância e a influência que o entrevistado confere aos hábitos culturais familiares na explicação do seu trajeto escolar).

17. Quem na tua família influenciou mais o teu percurso escolar? De que forma o fez e em que momentos?

(perceber se existe uma figura central familiar que tenha influenciado o entrevistado ao longo do seu trajeto escolar, de que forma e em que momentos do percurso).

III. Percurso escolar

18. Gostava que me falasses um pouco do teu percurso escolar, desde a pré-escola, escola primária, até aos dias de hoje. Ao longo desse percurso, o que é que gostavas mais? E o que é que gostavas menos?

19. Quais são as recordações que mais te marcaram ao longo desse percurso? Quais os aspetos positivos e negativos de cada uma dessas lembranças? Fala-me especificamente das memórias em cada uma das etapas: pré-escola, escola primária, (...) até hoje.

(perceber quais foram os momentos na escola que mais agradaram e os que menos agradaram ao entrevistado: disciplinas preferidas/que não gostava, visitas de estudo, tarefas escolares...; permitir que o entrevistado traga recordações marcantes para a conversa, sinalizando-as em cada momento específico do seu percurso escolar).

20. No final do 9º ano tiveste de fazer uma escolha importante. Como escolheste o teu curso no secundário? E depois na universidade? Tiveste alguém que te influenciou nessas escolhas? De que forma o fez?

21. Alguma vez reprovaste de ano? Como te sentiste na altura? Que motivos apontas, agora, para teres reprovado?

22. Todos temos disciplinas e áreas onde nos sentimos mais à vontade. Gostava que me disseses quais as tuas disciplinas preferidas. E aquelas que não gostavas? Quais eram aquelas onde tinhas melhores notas? E as piores?

23. Dentro das disciplinas que não gostavas e aquelas onde tinhas notas piores, gostava que referisses o tipo de apoio que tiveste para ultrapassar as dificuldades. Esse apoio resultou? Que apoio gostarias de ter tido para te ajudar?

(apelar ao entrevistado que indique os motivos para ter escolhido os cursos ao longo do seu percurso, indicar motivos de abandono precoce na questão 20 ou escolha de vias de ensino profissionais/vocacionais; perceber os motivos para as possíveis retenções; permitir ao entrevistado que indique as disciplinas que mais gostavas e que menos gostava e onde tinha

as melhores e as piores notas; perceber se havia algum apoio disponível - na família, na escola ou no grupo de pares - para colmatar o fraco interesse numa disciplina, por um lado, e as notas baixas, por outro).

24. Apelando a uma autorreflexão da tua parte, que tipo de aluno te consideras/consideravas: bom, médio, mau...? Explica-me porquê. E essa ideia foi mudando ao longo do teu percurso? Por que motivo?

25. Falaste da ideia que tens/tinhas de ti próprio como estudante. E os professores, como te viam? Sentes que houve mudanças nessa forma de te verem ao longo do teu trajeto? E os teus colegas?

26. Pensa agora nas experiências que tiveste como estudante e que tens recordado até aqui. Se pudesses mudar alguma coisa nas escolas por onde passaste, o que mudavas? Porque mudarias? De que forma? Coloca-te na pele de Ministro da Educação, por exemplo.

(pede-se ao entrevistado que reflita sobre as suas próprias competências como estudante ao longo dos anos e a forma como os professores e os colegas o viam; perceber se mudaria alguma coisa nos contextos escolares por onde passou e de que forma, colocando-o numa situação de poder para agir).

IV. Contexto escolar e sala de aula

27. Agora peço-te que recordes os teus primeiros anos de escolaridade. Que importância dás aos professores que tiveste nesse período? Gostavas deles? Porquê?

28. Esses professores ensinavam bem? Que preocupações tinham? Achas que foste bem preparado para o 5º ano? Explica-me porquê.

29. Lembrando agora as tuas experiências na sala de aula, alguma vez sentiste mal-estar nas aulas, através de um tratamento diferenciado por parte do professor em relação a ti? Que tipo de tratamento foi? Fala-me desses momentos, dizendo o que consideras que levou o professor a agir assim.

30. Referiste as causas da parte do professor, agora, por favor, indica-me as consequências que esse tratamento diferenciado teve no teu percurso escolar, desde então, até aqui. Como te fez e faz ainda sentir esse tratamento?

31. Sentes que aquilo que os professores esperavam de ti (expetativas) foi mudando ao longo do teu trajeto escolar ou manteve-se? Mudou para melhor ou para pior? Colocando-te na pele dos professores, que motivos apontas para essa mudança ou continuidade? Recorda-me como te sentiste nesses momentos.

O (in)sucesso (re)escrito a cada momento
Percepções dos jovens em relação ao seu trajeto escolar

32. E tu, achas que correspondias àquilo que eles esperavam de ti? Fizeste-o de forma natural ou tiveste de fazer um esforço? Fala-me sobre isso.

(verificar a importância e as capacidades que o entrevistado confere aos professores que teve no início do seu percurso escolar; estar atento àquilo que o entrevistado refere na questão do tratamento diferenciado, tanto aos estímulos como ao estigma; deixar o entrevistado abordar a questão das expectativas dos docentes e a forma como as mesmas influíram no seu trajeto escolar).

33. Gostava que me indicasses as escolas onde andaste. Quais foram os fatores que influenciaram a escolha das escolas/universidade que frequentaste?

34. Quais foram as escolas que mais gostaste? E menos? Porquê?

35. Já falaste anteriormente do acompanhamento que os teus pais faziam relativamente à escola. Pedindo-te que fales agora da própria escola, achas importante a proximidade que esta mantinha com a tua família? Influenciou o teu desempenho escolar? De que forma?

36. Como era feito esse contacto? Quais os objetivos? Achas que era feito da melhor forma? O que mudavas?

(perceber os motivos que pesaram na escolha dos estabelecimentos de ensino que o entrevistado frequentou; captar as percepções que o entrevistado tem do contacto que as escolas mantinham com a sua família, articulando as respostas deste ponto com as do ponto II - perguntas 9, 10, 11 e 12).

V. Grupo de pares e sociabilidade

37. Vamos agora falar do teu círculo de amizades. Quem eram os teus melhores amigos? São amizades criadas no teu bairro, nas escolas por onde andaste...? Conta-me como e por que nasceram essas amizades.

38. Lembra-te de três momentos específicos - primária, básico, secundário. Os amigos com quem convivias no dia-a-dia eram bons alunos, maus, médios? Conta-me um pouco do percurso escolar de cada um deles.

39. Além de amigos, vocês eram crianças/jovens. O que faziam fora da escola? Que atividades? Onde se encontravam?

40. Quem era o líder desse teu grupo de amizades? Quais as características que faziam dele líder?

41. Tal como fora da escola, também nas turmas das quais fizeste parte houve diferentes tipos de líder. Explica-me as características de cada um deles e o tipo de influência que tinham em cada turma - influências positivas ou negativas?

42. Como te posicionavas em relação aos líderes, quer no teu círculo de amizades, quer na sala de aula? Submetias-te? Tinhas voz ativa?

(verificar a forma como o entrevistado definia a sua filiação grupal; fazer paralelismo entre a escolaridade dos amigos e a do próprio entrevistado; compreender qual a definição subjetiva que a liderança tem para o entrevistado e a forma como se posiciona em relação à mesma).

43. Já falaste mais acima do familiar que realmente te influenciou no teu trajeto escolar. Agora peço-te que indiques alguém no teu grupo de amigos ou conhecidos que tenha sido uma forte influência para ti, positiva ou negativa, no teu percurso escolar. Porquê? Como o fez? Com o seu próprio exemplo?

44. Apelando mais uma vez à tua memória, há algum momento da tua vida em que tenhas sentido que as tuas companhias, dentro e fora do contexto familiar, tenham mexido com o teu percurso escolar? De que forma? Recorda-me esses momentos e a forma como lidaste com eles.

(verificar se existiu alguma pessoa fora do âmbito familiar a influenciar o trajeto escolar do entrevistado - amigos, conhecidos, professores; permitir que o entrevistado traga, de novo, à entrevista memórias de momentos marcantes em que alguém tenha, realmente, marcado a sua escolaridade).

VI. Autonomia e sentidos conferidos

45. Em que momentos da tua vida ficaste desperto para a importância que a escola tem no teu futuro? Diz-me porque achas que esse “despertar” aconteceu nesse momento.

46. A nível pessoal, o que fizeste ao longo da tua vida para corresponder aos teus objetivos escolares? Que estratégias usaste ao longo dos anos? Como o fizeste? Porquê?

47. Até que ponto essas aspirações pessoais colidiram com o que os outros esperavam de ti (expectativas)? Sentiste isso por parte de quem? Em que momento do teu trajeto?

(perceber quando é que o entrevistado ficou consciente da importância do ensino e, em caso de nunca ter acontecido, perceber porquê; captar as estratégias pessoais - de investimento ou de abnegação - que o entrevistado usou ao longo do seu percurso académico: horas de estudo investidas, métodos de estudo, métodos de trabalho, saídas semanais, rotinas diárias...; verificar a forma como mediou e articulou as suas aspirações pessoais com as expectativas dos outros).

48. Voltando ao teu ambiente familiar, peço-te que penses no teu dia-a-dia de estudante. Diz-me, por favor, as condições que te foram dadas em casa durante o teu percurso escolar - desde condições habitacionais, ambiente familiar, espaço pessoal para estudares, compra de materiais por parte dos teus pais... Consideras que foi o apoio necessário para corresponder às tuas aspirações? Porquê?

49. Ainda a respeito das condições ao teu dispor, o que consideras que foi mais importante no teu percurso: o apoio material - dinheiro para comprar livros, materiais... - ou o acompanhamento ativo dos teus pais, com o apoio escolar dado em casa? Porquê? Que outros apoios achas que seriam importantes? Explica-me porquê.

(aferrir as condições que o entrevistado teve ao longo do seu trajeto que possam explicar o seu (in)sucesso; contrapor o apoio material com o apoio emocional, percebendo qual o mais importante para o entrevistado, dando espaço a que este fale de outro tipo de apoios).

50. Recorda aqueles momentos em que o professor criticava ou elogiava o teu desempenho na escola. Como lidaste com cada um desses momentos? O teu interesse pela Escola nesse momento cresceu, diminuiu ou manteve-se? Explica-me os motivos.

51. Se pudesses voltar atrás, o que mudavas naquilo que fizeste ao longo do teu trajeto escolar? Como irias mudar? Porquê?

52. Falaste naquilo que mudarias. Agora peço-te para referires as escolhas mais importantes que fizeste na tua vida e que definem, realmente, todo o teu percurso escolar até aqui. Quando tomaste essas decisões? De que forma influenciaram o teu trajeto escolar? Porquê?

(perceber como o entrevistado lidava com o sucesso ou insucesso num dado momento na sua trajetória; momento de reflexão final sobre as escolhas, buscando coerência e articulação entre os pontos considerados no guião: considerar as escolhas más, mas dar espaço àquelas que conferem identidade e orgulho ao entrevistado).