

MARTA SOFIA PALMA DOS SANTOS SILVA CÂNDIDO DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PERCURSO ESCOLAR: O CASO DOS ALUNOS
COM INSUCESSO REPETIDO NUM TEIP**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2017

MARTA SOFIA PALMA DOS SANTOS SILVA CÂNDIDO DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PERCURSO ESCOLAR: O CASO DOS ALUNOS
COM INSUCESSO REPETIDO NUM TEIP**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E
DA FORMAÇÃO**

**TRABALHO EFETUADO SOB A ORIENTAÇÃO
DE: PROFESSORA DOUTORA CARLA
VILHENA**

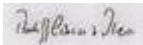


Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2017

Declaração de autoria de trabalho

“O PAPEL DA FAMÍLIA NO PERCURSO ESCOLAR: O CASO DOS ALUNOS COM INSUCESSO REPETIDO NUM TEIP”

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



Gambelas, 28 de setembro de 2017

Copyright. Marta Sofia Palma dos Santos Silva Cândido de Oliveira. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

DEDICATÓRIA

“A melhor maneira de aprendermos alguma coisa sobre a vida é através do som das vozes humanas.”

(Alexievich, 2015, p. 9)

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura.”

(Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 31)

Ao melhor contador de histórias:

O meu pai, Ilídio, que me ensinou a pensar desde sempre;

À promotora de todas as conversas:

A minha mãe, Natália, que sempre me incentivou ao diálogo;

Ao confiante da nossa história:

O meu marido, Alexandre, que vê em mim qualidades que eu desconheço.

A todos os que desafiam o seu destino!

AGRADECIMENTOS

Mesmo que este trabalho represente reflexão e esforço pessoal não existem caminhos percorridos inteiramente na solidão havendo aqui colaboração, direta e indireta, de muitas pessoas.

À Universidade do Algarve pela oportunidade de frequentar este curso de mestrado.

À Professora Doutora Carla Vilhena pelo incentivo e pelo desafio às minhas capacidades.

Aos meus colegas de mestrado pelo encorajamento e convívio.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde decorreu o trabalho empírico pela resposta pronta com que me abriu as portas.

Ao David pela enorme disponibilidade e partilha.

À Sónia por ter estado sempre do outro lado, pela resposta pronta, pelo empenho.

A todos os encarregados de educação que aceitaram ser o núcleo da investigação.

Aos amigos e colegas de trabalho que me incentivaram ao longo deste percurso.

O meu muito obrigado!

RESUMO

“O PAPEL DA FAMÍLIA NO PERCURSO ESCOLAR: O CASO DOS ALUNOS COM INSUCESO REPETIDO NUM TEIP”

PALAVRAS-CHAVE: insucesso escolar, família, Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), metodologias qualitativas.

O insucesso escolar verifica-se quando os alunos não atingem os resultados definidos no tempo previsto, e implica a repetição do ano curricular, com consequências individuais presentes e futuras e consequências coletivas, decorrentes de se considerar desejável, em termos sociais e políticos, que todos os alunos progridam. De acordo com a teoria contribuem para explicar o insucesso escolar diversas ordens de fatores, como os individuais, os socioinstitucionais e os sociofamiliares. Sem deixar de considerar as outras dimensões, e tendo em conta que a família continua a ser a principal responsável pela educação dos jovens, o presente trabalho focou-se no papel da família. Com o objetivo conhecer as perceções familiares sobre o percurso escolar de jovens, com insucesso escolar repetido, ou seja, com duas ou mais retenções, que frequentavam escolas integradas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Realizaram-se 12 entrevistas semidiretivas a encarregados de educação de jovens do 2.º e 3.º ciclo de escolaridade. Na análise sistemática dos dados verificou-se que no início do percurso os jovens gostavam da escola, mas desenvolveram atitudes negativas face a esta, chegando a manter-se a estudar apenas porque é obrigatório. O insucesso escolar é justificado pelas características das respostas curriculares, com as dificuldades de aprendizagem e com os traços de personalidade dos jovens. A educação dos jovens tem como figura central a mãe que: contacta com a escola, em momentos de crise, procurando fazê-lo através de contactos menos formais e de funcionários da escola; em casa define as regras e supervisiona o seu cumprimento, ainda que na maioria dos casos com um estilo parental permissivo. Para as encarregadas de educação o insucesso escolar é normal enquanto parte do percurso escolar dos jovens e não coloca em causa a concretização dos seus desejos de futuro para os filhos.

ABSTRACT

THE KEY ROLE OF THE FAMILY IN CHILDREN'S ACADEMIC ACHIEVEMENT: STUDENTS WITH REPEATED ACADEMIC FAILURE IN A "TEIP" SCHOOL

KEYWORDS: school failure, family, Priority Intervention in Education Territories (TEIP), qualitative methodologies.

School failure happens when students do not achieve the set results in a set period of time, staying retained in the same grade, with not only individual consequences in the present and in the future but also collective ones, as social and politically one wishes all students to move further on. According to theory, various orders of factors like the individual, the socio-institutional and the social-familial ones try to explain school failure. Without forgetting other dimensions and bearing in mind that family has a great responsibility in their youngsters' education, this work is focused on the family role itself. Trying to get to know the family perceptions on the school path of their young ones attending schools which are part of the Priority Intervention in Education Territories (Território Educativo de Intervenção Prioritária - TEIP), with two or more grade retentions, we have chosen a qualitative approach. 12 semi-structured interviews to parents/tutors, responsible for students in years five to nine, were made. In the data systematic analysis we could see that when youngsters started school they enjoyed it, but negative attitudes started developing with time, and they only stayed because it was compulsory. School failure is justified by the characteristics of the curricular answers, with learning difficulties and with youngsters' personality. The mother is seen as the central figure in youngsters' education who contacts the school in critic situations, most of the times through informal contacts or through school staff; at home, she sets the rules and supervises them, but in most cases using a permissive parental style. For the "mother-tutors" school failure is seen as normal in the child's school life until it starts interfering with their wishes for their son or daughter's future.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Insucesso escolar	4
2. Fatores explicativos do insucesso escolar	5
2.1. Fatores individuais	5
2.2. A Teoria do “Handicap” Sociocultural	7
2.3. Fatores institucionais.....	8
2.4. Fatores sociofamiliares.....	21
3. Consequências do insucesso escolar	29
4. Medidas de combate ao insucesso escolar.....	33
4.1. Apoio educativo	33
4.2. Propostas curriculares alternativas.....	36
4.3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	39
4.4. Equipas multidisciplinares nas escolas	42
4.5. Reforço da participação da família na vida escolar	45
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	48
1. Objetivo do estudo	48
2. Opções metodológicas	48
3. Campo de estudo.....	50
4. Participantes	52
4.1. Seleção dos participantes	52
4.2. Caracterização	52
4.2.1. Encarregados de Educação.....	53
4.2.2. Agregado familiar	54
4.2.3. Jovens.....	56
5. Método e instrumento de recolha de dados.....	56
5.1. Entrevista.....	56
5.2. Instrumento	58
5.3. Procedimento de recolha de dados	60
5.4 Tratamento e análise de dados	61
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	66
1. Percurso de vida dos jovens	66

1.1. Percurso pessoal	66
1.2. Percurso escolar	74
2. Contexto Social.....	88
3. Quotidiano dos jovens.....	89
3.1. Quotidiano pessoal	89
3.2. Quotidiano escolar	92
4. Perceção familiar da escola	99
4.1. Perceção familiar da instituição escolar.....	99
4.2. Perceção familiar da vida escolar dos jovens	104
5. Função educativa da família.....	106
5.1. Educação dos jovens.....	106
5.2. Educação escolar dos jovens	116
6. Expectativas em relação ao futuro dos jovens.....	118
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
Conclusão	125
Bibliografia.....	128
Legislação consultada	139
Anexos.....	141
Anexo 1- Guião de entrevista a encarregados de educação de jovens com insucesso escolar repetido	142

Índice de Tabelas

TABELA 1 – Ocupação profissional dos encarregados de educação.....	53
TABELA 2 – Ocupações profissionais dos progenitores.....	55
TABELA 3 – Grelha de Análise	63

Lista de Siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEI - Contrato de Emprego Inserção

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IAC - Instituto de Apoio à Criança

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCA- Percursos Curriculares Alternativos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

QI - Quociente de Inteligência

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SASE – Subsídio de Ação Social Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TMF – Tribunal de Menores e Família

VOC - Cursos de Ensino Vocacional

Introdução

A escola em Portugal, é de carácter obrigatório e universal (Lei n.º 46/86). Nesse sentido, uma vez que acolhe todas as crianças e jovens, deve ser inclusiva. Contudo, apesar desse ser um objetivo fundamental pode revelar-se fonte de exclusão quando não se consegue que todos os alunos tenham sucesso (Barroso, 2003a).

O problema do insucesso escolar afeta uma cerca de 1/3 dos alunos portugueses, como nos referem Flores, Mendes e Velosa (2013), segundo dados do PISA de 2009, em Portugal 35% dos alunos com 15 anos já tinham reprovado pelo menos uma vez, sendo que “todos os anos cerca de 37.000 alunos juntam-se ao grupo do insucesso escolar” (Flores, Mendes, & Velosa, p. 5). Em 2014/2015 as taxas de retenção e desistência diminuíram em todos os anos de escolaridade do ensino básico, mas ainda se encontravam elevadas, revelando que os percursos escolares marcados pelas retenções se iniciam em níveis educativos muito precoces e vão crescendo à medida que avança a escolaridade (CNE, 2015). É ainda de salientar, tal como é referido pela OCDE (2013), que a retenção é uma intervenção ineficaz no quadro de baixos desempenhos, que coloca em risco a equidade devido ao peso do contexto social, pelo que deve ser repensada como estratégia.

A garantia de que os alunos aprendem e prosseguem a sua carreira escolar está assim longe de ser atingida. A escola continua a funcionar de acordo com um modelo coercivo e de seleção, a recorrer à repetição de anos e a não encontrar novas formas de motivar alunos e professores (Flores, Mendes, & Velosa, 2013), e as alterações ao processo de avaliação não têm sido feitas de forma consistente. Como nos diz Perrenoud (2002, pp. 21-22) “sabemos, por exemplo, que a reprovação é, ao mesmo tempo, dispendiosa (...) e ineficaz. [O] que fazem os atores com este conhecimento? Preferem, em vez dele, a sua ‘íntima convicção’ de que a reprovação é ‘útil, apesar de tudo’”.

No entanto, algumas políticas educativas aplicadas na Europa têm conseguido reduzir o insucesso, nomeadamente pelo reconhecimento da importância de “uma educação formal, cimentada em valores de humanismo, cidadania e crítica construtiva fomentando-se, cada vez mais, os valores de inclusão, democracia e equidade de oportunidades” (Neiva, Ferreira, & Seabra, 2017, p. 291). Esta é uma ideia reforçada por Perrenoud (2002) que refere como exemplos dos ganhos na limitação do insucesso escolar, conseguidos através de mudanças na legislação dos países europeus: o aumento dos níveis de escolaridade; a aproximação do nível de escolaridade entre rapazes e

raparigas; a redução do abandono escolar antes do fim da escolaridade obrigatória, realçando que mesmo assim estes países estão longe de conseguir que todos tenham sucesso.

Pelo que foi atrás exposto, pode compreender-se que as questões relacionadas com o insucesso escolar continuam a ser uma temática pertinente no campo da educação. As razões que nos levaram a optar por esta área têm a ver com o nosso interesse pessoal e profissional pelo tema. Em termos de percurso pessoal tal revela-se através do facto de a relação entre a família e percurso escolar ter sido objeto privilegiado de estudo em trabalhos que desenvolvemos anteriormente, de que é exemplo o trabalho final de licenciatura. Em termos profissionais, trabalhamos com famílias de alunos com insucesso escolar num Agrupamento de Escolas, com características semelhantes ao estudado, e sentimos necessidade de investigação atualizada sobre o insucesso escolar no que às perceções familiares diz respeito. Por fim, desenvolvemos este trabalho enquanto dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação que frequentamos, e de que este tema é parte importante.

Embora a investigação científica nesta área tenha demonstrado que os percursos escolares são afetados por fatores de vária ordem (intrínsecos e extrínsecos ao próprio indivíduo) que se interrelacionam (Gualtieri & Lugli, 2012), neste estudo optámos por centrar a investigação nos fatores familiares com influência nos resultados escolares. Esta opção tem em conta ideia de Leandro, que refere que “todas as sociedades continuam a confiar, prioritariamente, a tarefa educativa à família, ou seja, o conjunto de ações que os vários agentes sociais desenvolvem, deliberadamente, para integrarem a criança sob o ponto de vista social” (2004, p. 277). No mesmo sentido, é tido em conta que a família, apesar de não se encontrar isolada na tarefa de educar, contando com a colaboração de outros agentes (e.g. escola, a comunicação social, os grupos de pares, associações, clubes), tem o papel central porque é no seio/contexto familiar que acontece parte substancial da aprendizagem social (Braconnier & Marcelli, 2000). É no destaque do papel da família que se sustenta a opção metodológica de fazer incidir a presente investigação, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, nas perceções familiares sobre o percurso escolar de jovens com insucesso repetido que frequentavam escolas integradas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Para consecução do objetivo referido, foram realizadas doze entrevistas a encarregadas de educação de jovens com insucesso escolar repetido. Os dados assim

recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo e após sistematização serviram de base à sua análise interpretativa.

Em termos organizativos, o presente estudo é constituído, por três capítulos, cujo conteúdo passamos a apresentar.

O Capítulo I, sobre o insucesso escolar, é constituído pela revisão da literatura que suporta e dá “Enquadramento Teórico” ao trabalho desenvolvido, nele sendo abordados os seguintes aspetos: o conceito de insucesso escolar, os fatores individuais explicativos do insucesso escolar, a Teoria do “Handicap” Sociocultural, os fatores institucionais explicativos do insucesso escolar, os fatores sociofamiliares, sem deixar de referir as consequências do mesmo insucesso escolar e apresentar, por fim, as medidas educativas de combate ao insucesso escolar dos jovens (e.g. os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), as equipas multidisciplinares nas escolas, o reforço da participação da família na vida escolar)

No Capítulo II, intitulado “Metodologia”, começamos por apresentar o objetivo do estudo deste trabalho, as opções metodológicas seguidas, a caracterização do respetivo campo de estudo e das participantes (os doze encarregados de educação selecionados) e a explicitação e justificação dos procedimentos metodológicos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No Capítulo III, procedemos à “Apresentação dos Resultados” obtidos, após o respetivo tratamento e sistematização. Os resultados consideram as seguintes dimensões da vida dos jovens: o percurso de vida pessoal e escolar; o contexto social em que o vivem e estudam; a forma como vivem o seu quotidiano pessoal e escolar; a perceção que a família tem da escola enquanto instituição como um todo, e da vida escolar do jovem; a função educativa da família em termos gerais e, mais concretamente no que a escola diz respeito; e por fim as expectativas de futuro que a família tem.

O Capítulo IV, a “Discussão”, visa fazer a ligação entre os resultados verificados e o estado atual dos conhecimentos sobre a matéria em questão, pelo que são analisados e interpretados os dados obtidos para cada uma das dimensões da vida dos jovens tendo em conta o enquadramento teórico.

O estudo encerra com as conclusões, constituído pelos aspetos que consideramos mais significativos da investigação, onde se referem os limites e eventual mais-valia do estudo, assim como a indicação de algumas pistas de trabalho e estudo para investigações futuras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo, que visa enquadrar teoricamente o presente trabalho, inicia-se com a definição de insucesso escolar. Seguidamente são abordados os fatores explicativos do insucesso escolar: individuais; “Handicap” Sociocultural; institucionais e sociofamiliares. No momento subsequente, expõem-se as consequências do insucesso escolar e por fim são apresentadas as medidas que a escola implementa no combate ao insucesso escolar.

1. Insucesso escolar

O insucesso escolar é comumente definido como a incapacidade de o aluno alcançar os objetivos estabelecidos para o ciclo em que se encontra (Eurydice, 1995) nos limites temporais determinados (Martins & Parchão, 2000). Este facto leva à retenção do aluno, obrigando-o a repetir o ano de escolaridade em vez de avançar para um nível superior junto com os pares da sua idade (Brophy, 2006).

O insucesso escolar pode condicionar o desenvolvimento do aluno em diversas áreas, uma vez que além de não progredir no âmbito dos conhecimentos escolares, vê também comprometido o seu desenvolvimento pessoal e social (Marchesi & Pérez, 2004). A retenção, além de ser no imediato uma situação não desejada, tem repercussões ao longo da vida, já que condiciona a forma como o aluno se vê e como se relaciona com os outros (Flores, Mendes, & Velosa, 2013). Como nos diz Fonseca “uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional, (...) impregnado de tendências antissociais que se verificam mais tarde, [e que se converte] num sentimento de autodesvalorização e autosubstimação” (1999, p. 509).

A imagem que o aluno tem de si mesmo, da sua capacidade de aprender e as expectativas que o professor tem a respeito daqueles a quem ensina, condicionam a forma como o docente interage com ele e o investimento que faz no relacionamento (Nogaro, Ecco, & Rigo, 2014). Na relação pedagógica, as fragilidades do aluno com insucesso (pouco confiante na sua capacidade de aprender, visão negativa de si como estudante e com baixas expectativas face à escola) levam o professor a limitar o investimento relacional e a situação de insucesso tende a manter-se. O insucesso escolar é também promovido pela avaliação que os alunos fazem da sua situação, por reação à mesma e por necessidade de afirmação pessoal, e pode levá-los a rejeitar o sistema educativo. Estes

alunos veem a escola como o espaço do seu insucesso e os seus padrões não lhes fazem sentido (Hannoun, 1987).

Por outro lado, além da vivência individual de uma situação de reprovação, o insucesso escolar tornou-se a expressão de um problema que é coletivo. Stoer e Magalhães (2001) afirmam que o ideal de sucesso escolar impôs-se, o que faz com que hoje estudemos o insucesso escolar no sentido de o contrariar, como uma forma de as sociedades democráticas modernas afirmarem a pretensão de proporcionar o máximo possível de igualdade de oportunidades aos seus membros (Seabra, 2009).

O insucesso escolar tornou-se um problema social após a massificação da educação, sobretudo pela influência que revelou ter na reprodução social (Pereira & Martins, 1978). Ou seja, com o aumento do número e da diversidade dos alunos e conheceram-se as limitações da escola enquanto veículo de mobilidade social. Como afirma Benavente (1990a) na escola massificada o insucesso constitui um problema “constante”, o que, segundo Stoer e Magalhães, se relaciona com “a generalização do acesso e a indiferenciação dos percursos escolares (ao nível da escolarização de base) [terem] paradoxalmente reduzido o efeito de democratização que a “luta contra as desigualdades escolares” visava” (2003, p. 26). O insucesso passou, assim, a ser entendido como uma situação social de desequilíbrio face à qual há a necessidade de encontrar soluções coletivas (Ander-egg, 1995).

O insucesso escolar deve ser entendido como um fenómeno multifacetado, pois pode ser analisado sob diferentes prismas, de que são exemplo os “fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, à configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, à cultura escolar, ao currículo, aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino, além de fatores culturais e sociais que afetam a vida na escola” (Gualtieri & Lugli, 2012, pp. 12-13).

2. Fatores explicativos do insucesso escolar

Estes fatores podem agrupar-se em três grandes áreas: individual, institucional e sociofamiliar. Passamos de seguida a explicitar cada uma delas.

2.1. Fatores individuais

Na primeira metade do século XX, as teorias centradas nas capacidades cognitivas predominaram na explicação do insucesso escolar (Ribeiro, 1998) e a escola assumia-se como o espaço onde a inteligência inata se expressava, onde eram postos em evidência

os dotes de cada um. O insucesso escolar era justificado em função das capacidades inatas dos alunos, da sua inteligência. De acordo com a Teoria dos Dotes Individuais, que agrupa um conjunto de explicações psicológicas individuais, o sucesso escolar dependia exclusivamente do aluno, com a hereditariedade a assumir aqui um papel importante. Ao aluno com insucesso eram associadas limitações individuais como deficiências, doenças físicas e psicopatologias que o impediam de aprender, pois condicionavam a sua inteligência, tornando-a inferior à esperada (Síl, 2004).

Estas explicações psicológicas individuais para o insucesso escolar estão relacionadas com o desenvolvimento de provas psicométricas que permitiram “quantificar” a inteligência dos indivíduos, através de um cálculo numérico que permitia determinar o Quociente de Inteligência (QI). A relação entre as variáveis aprendizagem e inteligência era apresentada como óbvia, com interdependência elevada entre os testes de inteligência e os resultados escolares, o que levou a concluir que quanto maior fosse o valor do QI, maior a probabilidade em alcançar o sucesso escolar (Ribeiro, 1998). Dessa forma o QI poderia indicar o seguimento de estratégias educativas diferenciadas, mas também comparar os indivíduos e definir o que esperar deles na escola (Righetto, Steinmeier, & Andrade, 2012). Quanto às estratégias diferenciadas, atualmente a escola reconhece que deve ter “em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003a, p. 93), ainda que esse reconhecimento não resulte numa inclusão plena, comprovada em última análise pela existência de insucesso.

Atualmente a comunidade científica considera que não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre QI e sucesso escolar. Nem sempre os alunos bem-sucedidos na escola possuem capacidades intelectuais acima da média e nem todos os alunos com insucesso têm dificuldades cognitivas (Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991). No entanto, embora tenha perdido reconhecimento, a Teoria dos Dotes Individuais permanece “bem viva em certas mentalidades” (Síl, 2004, p. 23).

Na comunidade científica ainda persistem ideias sobre causalidade entre inteligência e hereditariedade. São exemplo disso as ideias apresentadas em *A Curva de Bell: a inteligência e a estrutura de classes na vida americana* de Herrnstein e Murray (1994) obra em que afirmam que as diferenças significativas na inteligência entre vários grupos raciais ou étnicos devem ser em parte explicadas em termos de hereditariedade. Este trabalho de Herrnstein e Murray representa a retoma das discussões em torno dos

testes de inteligência (Flores-Mendoza, Nascimento, & Castilho, 2002) e opõe-se à obra *As Guerras da Curva de Bell* com diversos autores a contestar as ideias da primeira, entre eles Gould (1995), que questiona a inteligência expressa através de um número, as classificações de pessoas daí decorrentes, a inteligência como herança genética e a imutabilidade da inteligência.

Em defesa dos testes de inteligência, Flores-Mendoza, Nascimento e Castilho (2002) afirmam que as provas que inicialmente indicavam a existência de grandes diferenças intelectuais entre grupos humanos, conforme a etnia, faixa etária e género sexual, são as mesmas que atualmente indicam que essas diferenças estão a diminuir. Os testes são os mesmos, mas mudaram as condições sociais, saindo assim reforçada a ideia que os testes não criam diferenças intelectuais, apenas as retratam (Flores-Mendoza, Nascimento, & Castilho, 2002). No mesmo sentido, há indicadores de que ainda perduram ideias sobre a Teoria dos Dotes Individuais nos alunos com insucesso e nas suas famílias, já que estes recorrem com facilidade ao facto de não terem capacidades para fazer melhor para explicar os resultados escolares (Ribeiro, 1998).

Além das capacidades cognitivas também as características culturais dos alunos passaram a ser tidas em conta na explicação do insucesso escolar, como se expõe no momento seguinte do trabalho.

2.2. A Teoria do “Handicap” Sociocultural

A Teoria do “Handicap” Sociocultural surge em meados dos anos 60 do século XX e relaciona o insucesso escolar com a origem social da família a que a criança pertence (Benavente, 1990b). Esta teoria diz-nos que o grau de sucesso escolar encontra justificação na classe social a que o aluno pertence (Benavente, 1990b). As crianças têm acesso desigual à cultura, o que as coloca à partida em vantagem ou desvantagem para obter sucesso ao longo do percurso escolar.

Segundo Basil Bernstein (1975), um dos autores que dedicou vários estudos a esta temática, os códigos linguísticos são centrais para o sucesso/insucesso dos alunos. As crianças desenvolvem o código linguístico de acordo com a sua origem social. Este autor identificou a existência de dois códigos, que designou de código restrito e código elaborado. Segundo o autor, o código restrito implica muitas suposições e ideias não declaradas, cujo significado depende do contexto que se espera que o interlocutor conheça. No código elaborado, de forma oposta, as palavras, ainda que isoladas, assumem o mesmo significado. O autor refere ainda que os alunos de classes socialmente menos

favorecidas tendem a usar um código mais restrito e os de classe média ou alta a dominar um código elaborado. Como a escola valoriza mais os códigos elaborados, os que dominam o código elaborado estão mais aptos a ter sucesso escolar. É nesse sentido que a teoria do “handicap” sociocultural explica o insucesso dos alunos pelas características da cultura de que dispõem à entrada na escola. No entanto, também as características da escola podem contribuir para explicar o insucesso escolar, como de seguida se dá a conhecer.

2.3. Fatores institucionais

Na década de 70 do século passado surge a Teoria Socioinstitucional, a qual destaca o papel da instituição escolar na produção do insucesso do aluno e sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica. A Teoria Socioinstitucional explica assim o insucesso pela incapacidade de a escola diferenciar as formas de ensinar em função do aluno e da sua origem social (Benavente, 1976). Os fatores institucionais associados à explicação do insucesso escolar prendem-se com características da escola e dos profissionais que nela trabalham (Roazzi & Almeida, 1988).

A escola, de que o aluno faz parte, é uma unidade na teia de relações complexas que é o sistema educativo. Este sistema define-se como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Ver garantido este direito é ter acesso a uma ação formativa permanente, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86). O insucesso escolar é o reflexo de fragilidades dessa garantia.

A escola de massas, embora tenha alunos muito diferentes, não diversificou o suficiente as suas respostas educativas, o que a impede de se ajustar aos alunos e levá-los a superar as fragilidades que possam ter à partida. Essas fragilidades, além das características do aluno de que falámos no ponto anterior, dependem por um lado do que a família valoriza, ponto que será abordado em seguida, e do que a escola valoriza.

Os alunos não têm à partida iguais oportunidades de sucesso na escola, como foi anteriormente referido. Nesse sentido, Benavente (1976) refere que a escola está ao serviço das classes médias e superiores e funciona como objeto de legitimação dos privilégios sociais, sendo que o facto de valorizar as características das classes médias e superiores torna a escola, como reforça Costa “uma das principais pontes de transmissão da pobreza de uma geração para outra” (2002, p. 28). Na perspetiva de Bourdieu e Passeron:

Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão, está condenada a tornar-se o monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos próprios meios, isto é, por meio da ação educativa contínua, difusa e implícita que se exerce no seio das famílias cultas [...]; as classes dominantes confirmam assim o seu monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por extensão, o monopólio dessa cultura (1982, p. 333).

Na análise institucional o insucesso pode ser visto como um problema político, porque nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação. Em Portugal, desde o final século XX, que as políticas educativas têm sido marcadas pelo debate, análise, produção académica e legislativa à volta das questões do funcionamento das escolas e da administração do sistema educativo (Neiva, Ferreira, & Seabra, 2017), com vista ao combate ao insucesso escolar.

Há que ter em conta também que nem sempre é fácil reunir consensos para uma alteração da legislação, uma vez que “as sociedades modernas, estão hoje na área da educação e da formação, perante alguns desafios que exigem por parte dos principais protagonistas – decisores políticos, académicos, investigadores, professores, técnicos – um debate sério e aprofundado” (Grilo, 2002, p. 44). A inconstância, a incoerência e a ineficácia programada dessas políticas educativas refletem, entre outras dimensões envolvidas, não um investimento na resolução do insucesso escolar, mas apenas uma alteração na forma como se manifesta (Perrenoud, 2002). Há dificuldades na implementação de políticas que potenciam os contributos da escola para o insucesso escolar. Estes obstáculos passam, segundo o mesmo autor, pela: recusa de professores, políticos, pais, formadores e empregadores em fazer parte do problema; pelo investimento limitado em investigação na área da educação; pelos muitos *lobbies* instituídos (e.g. empregos); pela procura de resultados a curto prazo; pelas orientações da formação dos professores não ajustada às reformas; pelo desfazamento entre conceção da mudança da escola e a mobilização dos professores nesse sentido; falhas na condução das reformas geralmente entregue às direções das escolas.

Cada escola através das decisões da direção, do regulamento interno e do projeto educativo, entre outros, aplica de forma diferente as orientações legais ajustando-as ao

seu contexto, o que “pode significar que as escolas variem na sua capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável (...) influente do sucesso escolar dos alunos” (Amaral, 2002). A direção da escola é constituída, além do diretor, pelo: conselho geral, conselho pedagógico e pelo conselho administrativo (Decreto-Lei n.º137, 2012). Em conjunto, os referidos órgãos de direção, tomam decisões importantes que podem limitar o insucesso escolar adequando à realidade da escola as orientações políticas.

O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º137, 2012). É o conselho geral que tem como função abrir a escola à comunidade e às famílias, uma vez que um envolvimento mais amplo dos membros da comunidade, através da participação dos grupos de interesse e a prestação de contas de forma democrática são referências para as escolas no sentido de melhorar a sua ação (James, 2014).

Cabe ao conselho pedagógico, como órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, decidir nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente (Decreto-Lei n.º137, 2012). Uma das responsabilidades centrais do conselho pedagógico é a formulação de critérios de avaliação, o que exige a colaboração dos professores, por um lado, e a assunção efetiva de competências pelos órgãos da escola, por outro (Pacheco, 2002). O mesmo autor reforça ainda a importância do papel do conselho pedagógico, para a reunião de consensos e saberes, quando nos diz que “a complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo” (p. 56). Cabe a este órgão gerir a forma como as orientações políticas são aplicadas à realidade de cada escola.

Por fim, cabe ao diretor conduzir a sua ação para limitar o insucesso escolar através da: elaboração e apresentação ao conselho geral dos documentos estruturantes da escola; elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente; definição do regime de funcionamento do agrupamento; avaliação do pessoal docente (Decreto-Lei n.º137, 2012). No entanto, Perrenoud (2002) alerta para o facto de os diretores e os quadros das escolas estarem, por vezes, mais preocupados em conservar ou melhorar a sua posição e administrar a sua organização do que em transformar as práticas pedagógicas com vista a garantir o sucesso escolar de todos.

Quanto a documentos orientadores através dos quais a escola pode efetivar as orientações legais e reduzir o insucesso escolar, há que considerar essencialmente o regulamento interno e o projeto educativo, sem deixar de mencionar os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento, que tratam respetivamente das atividades a desenvolver e das receitas e despesas previstas (Decreto-Lei n.º137, 2012). O regulamento interno define o regime de funcionamento das escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos (Decreto-Lei n.º137, 2012).

O projeto educativo, por sua vez, consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º137, 2012). Contudo, sempre que o projeto é perspetivado na lógica do estabelecimento de ensino, traz dificuldades, perpetuando a escola “como uma instituição dentro de uma ‘redoma’, voltada para dentro de si e, muitas vezes, desvinculada do real” (Barbieri, 2003, p. 44).

O insucesso escolar, além de poder ser influenciado por decisões políticas e pela operacionalização das mesmas no terreno, relaciona-se com as relações que a escola tem com a comunidade, nomeadamente ao nível: do conhecimento do meio envolvente, que possibilita ajuste da intervenção; do envolvimento dos parceiros institucionais (e.g. Autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social e Forças de Segurança) nas decisões, no planeamento e nas atividades da escola. A ausência de parcerias interinstitucionais limita a capacidade de a escola diagnosticar e intervir coletivamente nos problemas (Leite, Fernandes, Mouraz, & Sampaio, 2015). A escola que desconhece a comunidade, de que os seus alunos são parte, e não conta com o apoio de parceiros para alterar essa situação, dificilmente ajusta o ensino ao seu público-alvo.

As parcerias implicam que se conheça melhor realidade onde se quer intervir (Hespanha, 2008), limitando a ideia de uma escola que não tem em conta as especificidades das populações a quem se destina (Leite, Fernandes, Mouraz, & Sampaio, 2015). A falta de conhecimento do contexto, que pode resultar em falha de ajuste do ensino, é tanto mais importante quanto maiores as dificuldades sociais que este apresenta. Assim, são as escolas situadas em contextos sociais difíceis que revelam, segundo Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio (2015), uma maior necessidade de aprofundar relações com a comunidade para compreender e responder aos problemas. Os problemas sociais da comunidade são também os problemas dos alunos enquanto membros dessa mesma

comunidade, e é nessa medida que a escola os deverá conhecer, já que “a heterogeneidade da população escolar e dos contextos em que a escola se insere implica, por si só, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola (Formosinho, 1997, p. 24)”. Quanto mais vastos e diversos os contextos e os alunos, maior a necessidade de a escola investir em parcerias que sejam parte da comunidade e a informem.

A mobilização de instituições da comunidade como parceiras da escola, no que respeita à tomada de decisões, ao planeamento e às atividades, revela-se importante porque o trabalho isolado tem efeitos negativos, como o desconhecimento do contexto sócio familiar dos alunos. Outras consequências negativas da inexistência de parcerias escola-comunidade para o planeamento e ação são: a sobreposição de intervenções com os mesmos alunos e famílias; a possibilidade de lacunas e a descontinuidade nas intervenções; a divergência de objetivos e de intervenções; o desperdício de recursos e energias (Hespanha, 2008). Todos estes efeitos podem dar espaço ao insucesso escolar, na medida que prejudicam o trabalho da escola e dos que intervêm na comunidade onde esta se situa, promovendo o desaproveitamento de recursos e a dispersão do foco da intervenção, que deve ser o aluno.

Para analisar a dimensão institucional do insucesso escolar há também que compreender em que medida o foco da ação da escola é o aluno e de que forma é que o estabelecimento de ensino concretiza essa sua preocupação.

A eficácia das escolas é limitada quando estas não centram a sua gestão no aluno, sendo possível perceber em que grau os estabelecimentos de ensino direcionam esforços para esse objetivo através: do foco na qualidade de ensino; do valor atribuído às aprendizagens académicas; da definição de um clima tranquilo e organizado propício ao ensino e à aprendizagem; da enunciação de expectativas positivas dos professores quanto a todos os alunos obterem um nível mínimo de competências; da assunção dos resultados dos alunos com base da avaliação dos conteúdos (Good & Weinstein, 1995).

As escolas podem assim funcionar como um elemento que contribui para o insucesso dos alunos, quando não investem todos os seus recursos na qualidade do ensino, avaliada a partir dos resultados dos alunos. O investimento feito pela escola centrada no aluno passa por expectativas explícitas de levar todos os alunos ao sucesso, que geram concretizações ao nível organizacional, nomeadamente através da criação de condições para que os professores ensinem e os alunos aprendam (e.g. biblioteca atualizada, acesso a computadores, salas de trabalho). Toda a intervenção da escola, cuja preocupação

central é o aluno, tem que se centrar na valorização das aprendizagens e desencadear a mobilização de esforços para dar a todos os alunos o apoio de que necessitam.

Embora fatores mais estruturais como tutores, contextos escolares, e programas escolares pudessem contribuir para a mobilidade cultural (Roska & Potter, 2011) promovendo o sucesso escolar de todos, a escola contínua a excluir como sempre, mas fá-lo de uma maneira permanente e subtil (Seabra, 2009). Em vez de dar suporte aos alunos para que obtenham sucesso, adquirindo os conteúdos da escolaridade obrigatória, a escola cria alternativas que não levam o aluno a adquirir o mesmo grau de conhecimentos. Assim, a escola excluí, de acordo com Seabra (2009), com recurso à seleção cada vez mais precoce, recorrendo à diversificação de respostas educativas e a processos de orientação.

Ajustar a escola aos alunos que a frequentam não pode passar por reduzir expectativas e criar caminhos alternativos cujo sucesso não proporciona as mesmas oportunidades sociais do que a escolaridade regular. Nesse sentido a escola tem que se ajustar tendo em conta que:

o currículo é sempre moldável e o seu desenvolvimento flexível e necessariamente diferenciado em função dos contextos de aprendizagem e dos atores em presença, (...) isso exige uma gestão rigorosa e uma intencionalidade pedagógica que consagre o princípio da qualidade da aprendizagem (CNE, 2017, p. 6).

O facto de a escola não se empenhar em ajustar a resposta educativa aos alunos contribui para o insucesso escolar dos mesmos no imediato, mas o ajuste de resposta educativa, que implica reduzir conteúdos e definir percursos que têm saídas mais limitadas, pode levar a condicionar a situação social do aluno no futuro. Por outro lado, a integração em respostas curriculares ajustadas além de poder contribuir para a exclusão social dos alunos, como atrás foi referido, pode, em contextos socialmente desfavorecidos, promover reprodução social. O ajuste curricular pode ter impacto na manutenção da ordem social, como nos referem Quaresma, Abrantes e Lopes:

o caminho que se tem seguido na escolarização das (...) populações marginalizadas parece ser o do “ajustamento”, pensando em cada (...) grupo

isoladamente, [no entanto] um olhar comparativo não pode deixar de rezear a preservação (e institucionalização) de velhas fronteiras sociais (2012, p. 40).

A escola, ao revelar fragilidades democráticas resultantes de mecanismos de reprodução social, limita as esperanças que sociedade, alunos e famílias depositam nesta instituição enquanto veículo de mobilidade social (Mauger, 2012). A avaliação, que a sociedade e as famílias fazem da escola, é assim condicionada pela capacidade desta instituição manter o grau de exigência e simultaneamente ajustar estratégias aos alunos, oferecendo possibilidade reais de sucesso a todos. A escola, para se ajustar convenientemente, tem que se focar no aluno sem o dissociar da família, promovendo o conhecimento mútuo família-escola e a definição conjunta de estratégias de ação (Queirós, 2012).

A participação das famílias na vida escolar é mais uma dimensão a ter em conta na explicação institucional do insucesso escolar. A ausência de ligação entre a escola e os pais, ou as características das relações escola-família é um dos fatores na origem do insucesso escolar (Benavente, 1990a). A escola, considerando o impacto das relações que mantém com as famílias, tem a responsabilidade de investir numa articulação efetiva com os pais desde o início do percurso escolar dos filhos (Metcalf, et al., 1999). Assim, embora Teixeira tome como fulcral para o sucesso a “relação com a escola desde o 1º ciclo” (2010, p. 390), atualmente com a universalização do pré-escolar para todas as crianças desde o ano em que atingem 4 anos (Lei n.º 65/2015), considera-se que a promoção de uma relação aberta entre família e escola deve ser promovida desde esse momento.

No entanto, pela pluralidade de pontos de vista dos diversos atores educativos, a escola está longe de reconhecer unanimemente os pais como parceiros (Montandon, 2001). Os estabelecimentos de ensino, formados por direção, professores, assistentes técnicos, e assistentes operacionais, entre outros, tem visões múltiplas de si e dos alunos, e como tal têm diversas abordagens na interação com a família e afirmam de maneira diferente o que devem ser as parcerias e como se devem implementar. Como nos dão a conhecer Caridade e Vilaça “a escola tem reagido à participação dos pais de formas muito diversificadas, umas vezes demonstrando a abertura necessária, outras vezes adotando uma postura defensiva, fechando-se atrás dos seus muros” (2009, p. 1771).

A parceria com os pais não é efetiva quando não implica que: a escola conheça o que a família perspetiva para a educação do jovem; haja uma relação de trocas efetivas

onde escola e família articulam, assumindo papéis e responsabilidades diferentes com vista a um objetivo; haja diálogo e trocas de informação constantes entre as duas instituições (Metcalf, et al., 1999). A escola tem por um lado que explicar o seu papel, definir a sua responsabilidade e partilhar toda a informação relevante com a família, e por outro, conhecer o que a família espera para o aluno. Assim, para efetivar a relação com a família, a escola tem que a reconhecer como parceira.

O diálogo entre o mundo da família e da escola, quando as normas culturais e linguísticas de cada um são muito diferentes, tende a centrar-se em aspetos não diretamente relacionados com a ação pedagógica e traduz-se em desconfiança mútua, chegando mesmo a redundar em táticas de culpabilização cruzada (Queirós, 2012). Comunicar é por definição tornar comum, partilhar, uma tarefa primordial entre escola e família quando se procura uma educação para todos. Quando a relação escola-família é marcada por grandes diferenças culturais há tendência para dificultar a comunicação e a reflexão conjunta de estratégias de gestão pedagógica do insucesso escolar dá lugar à acusação da família pela escola, por um lado, e, por outro, à procura pelos pais de erros cometidos pelo sistema de ensino. O processo de democratização da escola só se efetivará com a formulação de um novo projeto que tenha em conta as famílias que até agora têm sido excluídas (Derouet, 2004), o que implica ultrapassar diferenças de linguagem e subsequentes dificuldades de diálogo.

Uma boa comunicação é uma condição necessária para o envolvimento parental na escola (Reis, 2008). A investigação levada a cabo por Lareau e Weininger (2003) sobre a adequabilidade da Teoria de Pierre Bourdieu ao contexto americano, centra-se na questão da relação família-escola. Esta Teoria reúne no mesmo plano as dimensões económica, social e cultural ou simbólica das relações sociais, sendo a partir da articulação das mesmas que se cria o lugar de classe do indivíduo. Assim, de acordo com a posse de capital (económico, social e simbólico) o indivíduo define a sua classe social, sendo que, tal posição e capitais associados são herdados ou adquiridos. Os capitais mais próximos dos da classe dominante constroem melhores lugares de classe (Bourdieu, 2011). De acordo com a Teoria de Bourdieu (1979) o sistema social é capaz de criar, na esfera da reprodução social, mecanismos que contribuem para estabilidade social através da difusão de um sistema simbólico dominante. A escola pode ser vista como uma das formas de difusão desse sistema simbólico dominante, há uma “ruptura da neutralidade dos espaços sociais, entre eles, a escola, pois, a partir de Bourdieu, tornou-se praticamente

impossível compreender as desigualdades escolares meramente como fruto das discrepâncias naturais entre os indivíduos” (Martinez & Tozetto, 2016, p. 462).

O estudo de Lareau e Weininger (2003) dá conta de grandes diferenças na quantidade e qualidade de informação trocada nos atendimentos a pais de acordo com a classe social dos mesmos. O volume e a importância da informação tendem a ser diretamente proporcionais ao capital cultural dos pais. Da mesma forma, as disparidades de capital simbólico entre pais e professores associam-se a diferenças na situação autoridade que caracteriza o atendimento. Os pais de classe média estudados por Lareau e Weininger (2003), ao contrário dos de classe baixa, exibem uma vontade pronunciada de criticar professores, advogar em nome das suas crianças, solicitando assistência pedagógica personalizada para os mesmos. Os pais de classe baixa reiteram as propostas dos professores sobre a vida escolar dos filhos, reconhecendo que a educação é a área que estes profissionais dominam e onde não se lhes devem opor. Aquela investigação conclui que os mecanismos institucionais, como atendimentos e reuniões de pais e professores, podem funcionar como mais uma forma da classe social influenciar a vida escolar das crianças (Lareau & Weininger, 2003).

Além do empenho da escola para formar parceria com a família, Montandon (2001) refere que as características dos estabelecimentos, a localização geográfica ou a dimensão das escolas podem igualmente desempenhar um papel importante nos contactos estabelecidos. O investimento que a família tem que fazer para participar na vida da escola é diferente se, por exemplo, esta for longe da sua casa ou pelo contrário for perto do local onde habitam. Por outro lado, a dimensão da escola pode condicionar a participação da família, já que é diferente se for muito grande e com muitos profissionais ou se for menor e houver facilidade em todos os funcionários conhecerem todos os alunos.

Os recursos das escolas, que se podem dividir entre humanos e materiais, devem também ser tidos em conta na análise institucional do insucesso escolar.

Analisar os recursos humanos da escola, contribui para explicar em termos institucionais o insucesso escolar, já que a construção de um clima escolar de maior ou menor qualidade é da responsabilidade de toda a comunidade educativa (Neves, 2016). O sucesso, ou insucesso, escolar resulta assim, entre outros fatores que se têm vindo a referir, da colaboração concertada dos profissionais que nela trabalham. Os alunos não aprendem apenas dentro da sala de aula, uma vez que a cidadania se desenvolve, mais do que pelos discursos, pelo exemplo, pela cultura da escola, pelas crenças, usos e atitudes dos adultos e que influenciam o comportamento dos mais jovens (Neves, 2016). Os

recursos humanos da escola são essencialmente: assistentes operacionais, assistentes técnicos, professores e técnicos especializados (e.g. serviço social, psicologia).

Os assistentes operacionais exercem funções de natureza executiva, onde se incluem: tarefas de apoio que garantam o funcionamento dos órgãos e serviços que podem comportar esforço físico, e a responsabilidade pelos equipamentos sob sua guarda que têm que manter e se necessário reparar (Lei n.º 12-A/2008). Estes profissionais têm uma importância considerável no contexto escolar, com um papel imprescindível no seu funcionamento, a que acresce um papel relevante no que se refere ao contributo para a formação global dos alunos (Neves, 2016). A contribuição destes trabalhadores é notável tanto na operacionalidade dos estabelecimentos de ensino (e.g. limpeza das salas), como na educação dos jovens (e.g. gestão de conflitos entre alunos). Esta importância reconhecida e dual deveria implicar que os trabalhadores não docentes tivessem as necessárias qualificações académicas, bem como a frequência obrigatória de formação especializada que lhes permita adequar conhecimentos e práticas laborais, aos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino, contribuindo para limitar o insucesso escolar (Ramalho & Ramalho, 2015). Assistentes operacionais com baixas qualificações académicas e reduzida formação profissional na área podem contribuir para um clima escolar negativo, por não serem por vezes capazes de analisar uma situação e adequar a sua ação visando solucioná-la (e.g. numa situação de violência entre alunos o assistente operacional é verbalmente agressivo e promove maior agressividade nos alunos, em vez de pôr fim ao conflito que é o seu objetivo). No entanto, como nos refere Barroso (1995), tem sido dada pouca atenção à formação destes profissionais que, muitas vezes, chegam às escolas pouco preparados para o exercício das funções a desempenhar.

O pessoal não docente, assistentes técnicos e assistentes operacionais, que trabalha com as crianças e jovens em contexto escolar, tem que adotar estratégias que promovam comportamentos aceitáveis nos alunos e os consciencializem dos que não o são, com vista ao crescimento pessoal e ao sucesso escolar (Ramalho & Ramalho, 2015). Esta tarefa é, além da referida falta de formação, também condicionada pela redução do número de trabalhadores imposta em 2008, que levou entre outras situações as escolas de 1.º ciclo, com menos de 48 alunos, a não terem qualquer assistente operacional, e a escolas agrupadas a só ter assistentes técnicos, com funções na secretaria, de acordo com o número de alunos na escola sede, desconsiderando o número de alunos das outras escolas do agrupamento (Portaria n.º 1049-A/2008). Uma nova Portaria publicada em 2015, reconhecendo a importância destes profissionais para o sucesso educativo, procura

garantir número suficiente de assistentes operacionais para poder trabalhar o comportamento dos alunos fora das aulas e o número de assistentes técnicos que permita ter um processo administrativo ajustado às necessidades de alunos e família (e.g. apoio no preenchimento dos boletins de matrícula e do pedido de subsídios) (Portaria n.º 29/2015).

Os assistentes técnicos, por sua vez, têm funções de natureza executiva através da aplicação de métodos e da elaboração de processos, com grau médio de complexidade, seguindo diretivas definidas e instruções gerais (Lei n.º 12-A/2008). A estes profissionais cabe, entre todo o processo administrativo dos alunos e professores na escola (e.g. matrículas, encomendas de material escolar), tratar de documentação relativa ao Subsídio de Ação Social Escolar (SASE), prestando suporte administrativo às famílias para acederem a este subsídio que permite “comparticipações correspondentes aos apoios sociais, designadamente as destinadas ao alojamento e alimentação, bem como, as condições de acesso a auxílios económicos, bolsas de mérito e recursos pedagógicos” (Despacho n.º 8452-A/2015, p. 22).

Os professores desempenham um papel essencial na promoção do sucesso escolar dos alunos, uma vez que este depende, em parte, da capacidade de conhecerem o aluno e adequarem todo o trabalho que desenvolvem a quem têm que ensinar. Dos docentes espera-se que saibam desenvolver pessoas a partir das suas potencialidades, promovendo “a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projeto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação num mundo em contínua mudança, instável e incerto” (Abreu, 2001, p. 288).

A forma de envolvimento dos alunos nas atividades escolares, para que consigam atingir as expectativas dos professores, implica, como nos dizem Guimarães e Boruchovitch (2004), que o ambiente escolar como um todo, e particularmente os professores, contribua para suprir as necessidades psicológicas básicas dos alunos. Os alunos envolvem-se nas atividades quando se sentem bem na escola, o que pode ser promovido pelos docentes através de interações que fomentem a autonomia, menos controladoras, onde os alunos desenvolvem competências através da superação de desafios, adequados ao seu nível de desenvolvimento, e da devolução de resultados feita pelo docente (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A relação professor-aluno pode, também, ser vista como díspar, já que ensinar implica uma “relação comunicacional particular, no sentido em que não apenas decorre no quadro de uma relação de forças desigual, mas impõe também significados que

reproduzem a ordem dominante” (Abrantes, 2011b, p. 263). O professor, tendo por bases orientações do Ministério da Educação, define o que o aluno deve aprender (ordem e interligações dos conteúdos) e a forma como as aprendizagens devem ser realizadas (pedagogia). A definição dos conteúdos tem por base o que socialmente se reconhece como necessário ao sucesso pessoal no futuro além da escola (Abreu, 2001) e obedece a orientações legais, cujo papel na explicação institucional do insucesso anteriormente se referiu. Quanto à pedagogia, ou seja, ao conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias usadas para ensinar, é definida pelo professor, embora dependa de orientações gerais da escola em que trabalha (Libâneo, 2001).

No entanto “na relação entre professor e alunos, ativada em múltiplos contextos sociais e culturais, estão presentes muito mais que desafios e questões de ordem pedagógica e didática, a sala de aula é um jogo complexo, muito mais complexo do que à primeira vista pode parecer” (Gomes, 2008, p. 2). O jogo complexo é composto pelas representações sociais que o professor, como sujeito social e em inter-relação com o contexto, tem da sociedade, da escola, da profissão e dos alunos (Benavente, 1990a) e pelas expectativas que o professor tem face às aprendizagens e ao comportamento do aluno (Good & Brophy, 1987). As representações sociais, como forma de saber prático, são um fator que pode ser, ou não, facilitador da orientação do comportamento do professor para a construção de atitudes de abertura à mudança, à responsabilização e ao investimento profissional (Sil, 2004). As expectativas dos professores face ao aluno, decorrem das representações sociais que se vão tecendo. Quanto a efeitos perversos tomemos como exemplo o que nos mostraram Rosenthal e Jacobson (1968) ao realizarem uma investigação em que afirmavam que se as expectativas dos professores fossem boas então os alunos teriam bom desempenho, inversamente, se elas fossem más, os alunos apresentariam baixo rendimento, o que ficou conhecido como Efeito de Pigmalião: “É como se os professores trabalhassem inconscientemente para que a profecia se cumprisse” (Flores-Mendoza, Nascimento, & Castilho, 2002, p. 20). Este estudo demonstrou assim que as expectativas dos professores influenciam o percurso escolar dos alunos. Através das suas expectativas os professores tendem a classificar os alunos em termos do grau em que eles se afastam do “aluno ideal”, isto é, aquele que mais se aproxima dos padrões e ideais do professor e da escola formatada para clientes adequados (Becker, 1952). Estas expectativas afetam “o tipo de interação e de relação que os professores estabelecem com os alunos e em muitos casos o que os alunos aprendem”

(Síl, 2004, p. 69), pelo que estas são um elemento regulador em sala de aula, através do qual o professor pode limitar o insucesso escolar (Banks, 1994).

Além de se ajustar ao aluno para combater o insucesso escolar, espera-se do professor que se ajuste também, numa perspetiva de mudança contínua, às exigências sociais, de formal geral, e às expectativas dos encarregados de educação, em particular. Para se ajustar ao contexto “os professores deverão ter consciência das mudanças que se operam quer ao nível social, quer ao nível do próprio sistema de ensino (...) [e] acompanhar, o mais possível, essa mudança (Síl, 2004, pp. 70-71). A formação contínua, o questionamento da prática docente e o investimento pessoal são formas que os professores têm para lidar com a mudança (Nóvoa, 1992). Quanto à relação professor-encarregado de educação, os professores para se ajustarem, têm que avaliar o que esperam os encarregados de educação da relação.

Quanto maior a distância cultural mais difícil será essa avaliação, como anteriormente se referiu. As famílias de classe social desfavorecida têm expectativas opostas às dos professores, como nos diz Vienne (2005), através de referência ao estudo de Jamouille, que afirma que os habitantes de bairros sociais belgas pretendem dos profissionais com que lidam relações “quentes”, humanas, afetivas, que não os avaliem, não os “diagnostiquem” nem os “julguem”. De forma oposta, os técnicos (e.g. professores) privilegiam relações neutras, desapaixonadas, em suma, “frias” (Vienne, 2005). Esta diferença de expectativas e consequentemente de investimento leva as famílias a ter receio dos profissionais, tendo uma relação de desconfiança e dissimulação porque consideram poder vir a ser manipulados e desapaixonados daquilo que lhes pertence (Vienne, 2005). Os princípios de diferenças de expectativa face à relação que se aplicam aos pais, enquanto habitantes de meios socialmente desfavorecidos, e a professores, como técnicos que trabalham a família, podem aplicar-se nas relações entre pais e os outros técnicos superiores a desempenhar funções na escola (e.g. psicólogo).

Os técnicos superiores a trabalhar em escolas, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social, animadores socioculturais, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, entre outros, têm também o seu papel na explicação institucional do insucesso escolar.

Estes técnicos têm funções, de forma geral, ao nível: consultivo, de estudo, planeamento, programação, avaliação e aplicação de métodos e processos de natureza técnica e ou científica, que fundamentam e preparam a decisão; da elaboração de pareceres e projetos e execução de outras atividades de apoio geral ou especializado nas

áreas de atuação comuns; da representação da escola em assuntos da sua especialidade, tomando opções de índole técnica, enquadradas por diretivas ou orientações superiores (Lei n.º 12-A/2008). De acordo com a área específica de formação base, cada um dos técnicos procura conhecer o público-alvo, definir projetos para fazer face às necessidades sentidas no diagnóstico e representar a escola em ações exteriores relacionadas com a sua área técnica. De forma autónoma e responsável, cabe a cada técnico, tendo como guias as orientações legais e os documentos internos da escola, avaliar a situação, individual e coletiva, e definir um plano de intervenção quando tido como necessário (Guerra, 2002). Considerando o insucesso escolar, é na contribuição, ou não, para alterar cada um dos aspetos que o influenciam, de acordo com a área de formação do técnico, que este pode ou não contribuir para fazer face a este problema. Nos casos que impliquem problemas da comunidade, o técnico só contribuirá para limitar o insucesso escolar se, além do plano de trabalho individual, articular com a comunidade e definir em conjunto com os parceiros adequados, um projeto para alterar a situação social que lhe dá origem (Iturra, 1990).

Além das características da escola que se apresentaram, também as relações de amizade dos alunos, assim como as interações no seio familiar e no contexto social, condicionam o seu grau de sucesso escolar.

2.4. Fatores sociofamiliares

O sucesso, ou insucesso escolar do jovem, enquanto dimensão do desenvolvimento humano, é condicionado pelos contextos sociais em que este interage, como os pares, a família e a sociedade (Alves, Martins, Brito, & Almeida, 2014).

A influência dos pares no sucesso escolar dos jovens relaciona-se com o facto de a adolescência ser um período do ciclo de vida caracterizado por diversas mudanças ao nível emocional, cognitivo e comportamental, em que os amigos são uma necessidade fundamental (Stoeckli, 2010). Em Portugal, a escola é um espaço privilegiado na formação do grupo de pares, dado que os adolescentes aí passam grande parte do dia (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000). A constituição dos grupos, confinada ao espaço escolar, é determinada pela escola e pelos valores que lhe estão subjacentes, nomeadamente os valores relativos ao sucesso escolar (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000). Os amigos são colegas de turma, ou de escola, e as interações são marcadas pelas vivências comuns das regras da escola, dos horários escolares e dos testes às diferentes disciplinas, entre outros.

Para se desenvolverem com sucesso os jovens têm que superar desafios nas relações interpessoais (e.g. pertencer a um grupo de amigos) e nas tarefas socioinstitucionais (e.g. transitar de ano), o que dependerá do suporte que têm à sua disposição (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000). Contudo, ainda que o grupo de pares possa influenciar positiva ou negativamente o jovem, os estudos realizados debruçam-se sobretudo sobre a influência negativa (Tomé, Camacho, Matos, & Diniz, 2011), (Hallinan & Williams, 1990), (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Alunos com menos suporte dos pares tendem a ter piores resultados escolares, e tal é ainda mais notório nos casos em os pares se recusam a manter a relação (Hallinan & Williams, 1990; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000).

A rejeição entre os jovens na escola atinge o seu expoente máximo com o *bullying*, a forma mais grave de comportamento agressivo, por ser intencional, repetitivo, persistente no tempo e ter sempre como objetivo fazer mal a alguém (Olweus, 1993). Os estudos realizados sobre esta temática revelaram que a violência repetida dos pares constitui um problema com prevalência elevada que compromete a aprendizagem das vítimas (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009). No caso dos agressores, Pereira e Costa (2010) consideram que o insucesso escolar é um importante fator de risco para atitudes e comportamentos de maior gravidade, como a agressão persistente pelos pares, ainda que também seja quer para a indisciplina na sua perspetiva mais simples O insucesso escolar parece ser um dos fatores que leva os alunos a exercer *bullying* sobre outros, que após terem sido alvo dessa forma grave de comportamento baixam o seu rendimento escolar.

Apesar de durante a adolescência os horizontes sociais dos jovens serem alargados aos pares, os pais continuam a ser a principal fonte de apoio (Tomé, Camacho, Matos, & Diniz, 2011, p. 755). O sucesso escolar do jovem é influenciado pela família, porque é nela que acontece parte substancial da aprendizagem social (Braconnier & Marcelli, 2000).

É na família que se inicia a socialização, ou seja, o “processo pelo qual, através do contacto com outros seres humanos, a criança indefesa se torna gradualmente num ser autoconsciente e conhecedor e com domínio sobre os modos próprios de determinada cultura” (Giddens, 2000, p. 64). No entanto, a socialização vai muito além dessa primeira fase, acontecendo ao longo de toda a vida. Como nos diz Abrantes a socialização é o “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos

socioculturais” (2011a, p. 135). Enquanto unidade social, a família é um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento do indivíduo, que assim se torna um ser único, capaz de se posicionar em relação ao mundo que o rodeia e de com ele interagir (Évora, 2013).

As características da família e os estilos parentais condicionam as experiências das crianças e influenciam o tipo de interações que virão a ter com o que as rodeia, nomeadamente, com a escola. A família condiciona o sucesso escolar através da qualidade de ambiente que proporciona, das transformações de estrutura que experimenta, dos recursos económicos que tem, da escolaridade dos pais, da classe social e do tipo de investimento que faz no filho, aspetos que passaremos a desenvolver.

A qualidade do ambiente vivido em família afeta o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, a sua maneira de se relacionar nos diferentes contextos. O ambiente familiar assume contornos promotores de insucesso escolar quando há conflitos entre os seus membros, interações confusas, atribuições interpessoais negativas, maus tratos, estilos de autoridade e de comunicação desajustados, psicopatologias, alcoolismo e toxicodependências (Bourdieu, 1986). Tomemos como exemplo o estudo de Santos que conclui que as “crianças com baixo rendimento académico estão inseridas num contexto familiar mais adverso do que as que apresentam um bom desempenho na escola” (2005, p. 224).

O sistema familiar pode assumir várias formas ao longo do tempo, entre as quais as famílias nucleares sem e com filhos biológicos, as famílias monoparentais, quer sejam masculinas ou femininas, as famílias reconstituídas, as alargadas, as adotivas e as de acolhimento (Relvas, 1996). Nos últimos anos tem-se acentuado a diversificação da forma familiar (Saraceno & Naldini, 2003).

A transformação de uma estrutura de família nuclear, em que os progenitores e os filhos vivem juntos, numa situação de família monoparental, em que apenas um dos progenitores vive com os filhos, pode levar a um aumento da pobreza infantil (Sarmiento, 2002). O mesmo tende a acontecer, segundo Sarmiento (2002), quando a família nuclear dá lugar a uma família destruturada, em que as pessoas que coabitam variam e os papéis não estão definidos. A monoparentalidade, seja decorrente de uma situação de viuvez ou de divórcio, ou como primeira e única estrutura familiar que o filho conhece, promove a escassez de recursos e logo o desfavorecimento socioeconómico. Este facto deve-se a um progenitor ter que garantir as dimensões relacionais, económicas e organizativas da família (Saraceno & Naldini, 2003).

De acordo com o Observatório das Desigualdades (2010) em Portugal, tal como no conjunto dos países da UE, as famílias monoparentais são o tipo de agregado mais exposto ao risco de pobreza. Em Portugal, 37% das famílias monoparentais encontram-se em situação de pobreza, e na União Europeia essa situação verifica-se em 34% das famílias monoparentais. As alterações da forma da família, para situações: em que pessoas que coabitam variam, sem que os seus papéis estejam definidos; de monoparentalidade, condicionam negativamente o sucesso escolar por gerarem, entre outras limitações, dificuldades económicas.

Os recursos económicos encontram-se entre os fatores que mais influenciam os resultados escolares (Marjoribanks, 2005). A pobreza é, por vezes, parte de um ciclo vicioso, uma vez que a família vive a falta de recursos há várias gerações (Costa, 2002). Os progenitores tendem a reproduzir as limitadas condições económicas das famílias de origem, já tendo eles sido crianças em famílias com escassos recursos, num ciclo difícil de quebrar, o que poderá ter implicações no sucesso educativo dos seus filhos. Como afirmam Sawhill e Chadwick as “crianças que vivem os primeiros anos em condições de pobreza estão mais sujeitas, do que outras crianças, a saírem-se mal na escola e a sofrer as consequências deste fenómeno nos anos vindouros” (1999, p. 2).

Outro especto que contribui para a explicação do insucesso escolar dos jovens é a escolaridade dos pais. Antes da escolarização a organização de vida das crianças em família é definida, essencialmente, pelos pais, que influenciam a perceção espacial e temporal, a organização mental e a estruturação de pensamento das crianças (Giddens, 2000). Uma menor escolarização dos pais poderá indicar maior probabilidade de diferenças entre a sua gestão diária, e estrutura de pensar e viver, e a que é valorizada pela escola. Nessa medida a adaptação à vida escolar exige das crianças intensos processos de reconfiguração da forma de ser e de estar (Casa-Nova, 2005).

De entre os diversos contextos socioculturais a escola é, depois da família, a principal instância de socialização, sendo local de confronto com a alteridade e a esfera pública e um espaço de promoção de questionamento (Queirós, 2012). A adaptação a esse novo contexto e a novas estruturas surge muitas vezes como uma ressocialização, uma vez que não há continuidade do que foi feito pela família. Como exemplo, um estudo de Torres *et al* (2014) indica que entre os jovens, cujos pais só têm escolaridade igual ou inferior ao 3.º CEB, aproximadamente 50% já ficaram retidos. No caso dos jovens que têm pais com o ensino secundário ou superior completo, a grande maioria nunca reprovou (70% e 90%, respetivamente).

O nível educativo dos pais é uma das dimensões que compõe a sua classe social e consequentemente a dos seus filhos. A classe social é um conceito complexo que inclui, além da educação, variáveis como o nível profissional e o nível económico, com correlações significativas entre estas dimensões (Cruz, 2005). A classe social herdada, ou de pertença dos pais, influencia positivamente o sucesso escolar, “o estatuto socioeconómico mais elevado é mais favorável porque se relaciona com ideias, que do ponto de vista teórico, são consideradas mais adequadas ao desenvolvimento da criança” (Cruz, 2005, pp. 171-172). A classe social dos pais condiciona o que estes consideram ser importante desenvolver nos filhos, o seu conhecimento das teorias de desenvolvimento e o nível de investimento na escola.

No entanto, a classe social é apenas uma característica da família, e Cruz alerta-nos para o facto de “apesar de consistentes, as diferenças entre as classes sociais não [serem] excessivamente grandes, e [existir] uma grande variabilidade intragrupo” (2005, p. 172). Assim, a influência das desigualdades económicas e sociais no sucesso escolar é diminuída ou maximizada de acordo com outros fatores (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000).

Ream e Palardy (2008) apresentam, como exemplo, o facto de os efeitos negativos da pobreza poderem ser compensados por algumas formas de capital social dos pais. Os pais, que através da construção e utilização de redes sociais formais para apoiar os filhos, sejam críticos, reflexivos e politicamente ativos, contrariam parte das limitações impostas pela pobreza, designadamente no que diz respeito ao sucesso escolar (e.g. criação de grupos de pais que promovem atividades para financiar sessões de apoio ao estudo numa Instituição Particular de Solidariedade Social).

Outro exemplo disso é a investigação de Saavedra (2004) em que o suporte familiar (apoio emocional, expectativas elevadas e idas frequentes à escola das encarregadas de educação/mães, para reiterar a sua confiança na mesma) contraria a probabilidade de limitações ao sucesso escolar das filhas associadas à classe social baixa de origem.

O investimento que a família faz, nas várias dimensões da vida do jovem, condiciona positivamente o seu desempenho escolar (Roska & Potter, 2011). Através de mais e melhor investimento nos comportamentos, cognições e de afetos do jovem, a família promove melhores resultados escolares. O investimento familiar no jovem traduz-se no empenho da família no cumprimento das suas funções para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, facultar um mundo organizado e previsível que

possibilite a existência de rotinas, responder às necessidades de compreensão do mundo extrafamiliar, garantir afeto, confiança e segurança, promover interação social e interação na comunidade (Cruz, 2005).

O investimento pode amenizar outras características da família que influenciam a promoção do sucesso escolar e tem a sua base nas expectativas que a família tem face à vida futura do filho e ao papel da escola no mesmo, já que:

os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (Nogueira & Nogueira, 2012, p. 23).

Os pais de classe média investem, em geral, no acompanhamento da escolaridade dos filhos e facilitam o acesso ao capital cultural que estes necessitam para serem bem-sucedidos (Bourdieu, 1986). O fator diferenciador, mais do que a classe de pertença, é o acompanhamento e a facilitação dos capitais culturais cedidos pela família. Por sua vez, em contextos socio territoriais com carências económicas e culturais, as expectativas das famílias face à escola, com experiências anteriores de ensino e formação, tantas vezes curtas e dolorosas, são marcadas por um ceticismo acerca das oportunidades (Queirós, 2012). Neste sentido Costa diz que:

depois de décadas de massificação do ensino, só por caricatura se pode admitir que (...) as classes populares tenham uma ignorância global e completa a respeito da escola. As famílias de meios populares cujos filhos têm insucesso escolar já passaram elas próprias pela escola (...). Nestas condições, fazem cálculos, mais explícitos ou mais implícitos, quanto à utilidade relativa da aposta na escolarização, face a outras possibilidades (2009, p. 71).

Queirós (2012) concluiu que as famílias residentes em contextos sociais desfavorecidos que têm boas expectativas são as de classe média e as de classe baixa que, embora distantes e pouco comunicativas com a escola, procuram relativizar o descrédito e revalorizar a sua identidade, entre outras coisas, pela promoção da escolaridade dos jovens. O mesmo autor referiu ainda que as famílias de classe baixa, que se pensa estarem

envolvidas em atividades ilícitas, não têm boas expectativas face à escola e não se interessam pelo trajeto escolar dos filhos.

As expectativas face à escola das famílias de meios desfavorecidos são também contraditórias, por considerarem que as habilitações académicas, a que podem realisticamente aspirar, não serão suficientes para alcançar a mobilidade social que desejam (Queirós, 2012). A consciência das limitações da ascensão social, que a escolaridade a que conseguem aceder proporciona, leva a ter que ter em linha de conta que os motivos que justificam o investimento na vida escolar dos filhos pelas classes baixas não podem ser apenas “encontrados no lado da mobilidade social. Toda a gente conhece os limites dessa promessa” (Derouet, 2004, p. 138). Porém, as famílias sabem também que a falta de escolarização colocará os jovens numa situação muito desfavorável na competição por qualquer posto de trabalho, o que as incita a investir na vida escolar do filho (Queirós, 2012). São exemplos de investimento familiar: o interesse pelo trabalho escolar do jovem, as boas expectativas parentais face aos resultados escolares do jovem e a participação regular dos pais em reuniões da escola e em atendimentos dos diretores de turma (Amado & Freire, 2002).

O envolvimento dos pais na vida escolar dos jovens influencia, segundo Hartas (2008), positiva e indiretamente os resultados escolares. A participação dos pais no percurso escolar dos filhos promove a construção de um autoconceito pró-social, empenhado nas aprendizagens e de altas aspirações educacionais. Este autor sugere que os pais, independentemente do seu estatuto socioeconómico, competências escolares e redes profissionais, podem influenciar a realização académica, social e adequação emocional dos seus filhos ao participar na vida escolar. A participação parental na escola, como forma de apoio familiar, tem um efeito positivo, embora não determinante, sobre os resultados da escolarização, um efeito que é “maior do que a de escolaridade em si” (Charles & Abouchaar, 2003, p. 88). Nas classes sociais baixas, quando há envolvimento e valorização da educação por parte dos pais, os filhos podem ter sucesso escolar, contrariando a lógica da reprodução social (Benavente, Costa, Machado, & Neves, 1992). No entanto, o acompanhamento escolar pelas famílias pouco qualificadas, e com problemas económicos e sociais, segundo Benavente, Queiroz, & Aníbal (2015), é muito difícil, ou até impossível, nos termos em que a escola e a sociedade o definem.

No que diz respeito aos estilos parentais, são de salientar os estudos realizados por Diana Baumrind (1965). Estes estudos contribuíram para a identificação de três tipos de estilos parentais, que se acredita influenciarem o processo de desenvolvimento das

crianças/jovens: o permissivo, o autoritário (1968) e o autoritativo (1966). Os pais que demonstram segundo Baumrind (1966) um estilo parental permissivo evitam exercer controlo e não encorajam a obediência a padrões externos. Quando estes pais pretendem o cumprimento de um objetivo tentam obter a cooperação da criança/jovem através do uso de explicações ou de manipulação, mas não do uso claro do poder que detêm. Estes pais não são ativos na modificação de comportamento dos filhos, mas sim um recurso que estes podem utilizar quando consideram pertinente, no entanto, podem tornar-se violentos quando perdem o controlo da situação. São pais que fazem poucas exigências, dão autonomia à criança para tomar as suas próprias decisões, que revelam falta de autocontrolo e de autoconfiança e que podem levar os filhos a sentirem-se excessivamente dependentes.

Os pais de estilo autoritário recorrem ao controlo e tentam modelar o comportamento dos filhos segundo os seus padrões de conduta, padrões esses, por vezes absolutos e inflexíveis (Baumrind, 1968). Estes pais apreciam o respeito pela autoridade e pela ordem, as suas medidas para obter obediência são punitivas e não encorajam o diálogo com os seus filhos, já que para estes as crianças devem aceitar a palavra dos pais como aquilo que está certo.

Por fim, os pais de estilo autoritativo tendem a exercer um controlo firme, mas racional, em que valorizam obediência e autonomia, o que faz com que exerçam um controlo consistente quando há divergências, sem restrições excessivas ou práticas punitivas exageradas. Estes pais promovem a troca de ideias e partilham a razão de ser das diretivas e, quando a criança se recusa a obedecer, solicitam que explique os seus motivos (Baumrind, 1966).

Para compreender os processos de influência dos estilos parentais no desenvolvimento da criança têm que ser analisados os objetivos da socialização e as práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993). O sucesso escolar pode ser um objetivo de socialização dos pais, que adotarão práticas parentais geralmente concordantes com o seu estilo educativo parental (Lila, 2009). Aos estilos parentais permissivo e autoritário associam-se sobretudo práticas parentais negativas para o sucesso escolar, tais como, inconsistência, autoritarismo ou negligência (Sapienza, Aznar-Farias, & Silvares, 2009). Pelo contrário, as práticas concordantes com o estilo autoritativo são positivas para a promoção do sucesso escolar, de que é exemplo o envolvimento dos pais, considerados democráticos, na vida dos filhos através de conversas (Sapienza, Aznar-Farias, & Silvares, 2009). Os mesmos autores concluem no seu estudo que os “pais de adolescentes

com as notas mais altas utilizam mais práticas educativas positivas do que negativas” (2009, p. 212) ao contrário dos pais dos alunos com insucesso escolar.

Por fim, também a forma como o jovem se insere na sociedade condiciona o grau de sucesso escolar que obtém. O contexto social tem, assim, diversos graus de amplitude e influencia duplamente a criança: indiretamente - através da influência que exerce na parentalidade, como atrás se referiu; e diretamente - na relação da criança com o meio (Cruz, 2005). Ou seja, é também, pelo grau de cumprimento das regras sociais e pela apropriação que faz do sítio onde vive, que o jovem se molda, assumindo características individuais que podem ser mais ou menos promotoras de sucesso escolar.

A influência não é unilateral, o jovem constrói as suas relações com o meio e através destas molda-se e molda o meio. A ideia de influência recíproca, entre o jovem e o meio, implica compreender o desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (Bronfenbrenner, 1989, p. 191). O jovem, com características específicas, relaciona-se nos diferentes contextos sociais e vai-se moldando. Esta relação com o meio é também uma relação com outros indivíduos e logo implica influência social (Secord & Backman, 1964, p. 59). Além dos pares e da família, atrás referidos, também as pessoas que fazem parte da rede de suporte mais ampla do jovem (e.g. os vizinhos, os colegas de atividades lúdicas) participam na socialização do mesmo e levam à sua definição enquanto ser social, com características mais ou menos valorizadas pela escola. Na relação com os vizinhos pode, por exemplo, aprender-se a respeitar os tempos de silêncio, que a escola valoriza, a que se acrescenta a importância da escuta ativa, praticada, entre outros, nos momentos destinados às instruções dadas pelos treinadores de atividades desportivas.

Após a apresentação do conceito de insucesso escolar e dos múltiplos fatores que o influenciam (pessoal, institucional, familiar e social), falaremos das consequências do insucesso escolar.

3. Consequências do insucesso escolar

As consequências do insucesso escolar passam, entre outros fatores, pelo reconhecimento dos jovens e das famílias de falta de capacidades dos alunos para aprender, que os leva a ter uma imagem negativa de si e compromete, entre outras dimensões, a motivação, a atitude e o comportamento.

A motivação é uma característica do indivíduo que, enquanto processo psicológico complexo resultante da interação entre o sujeito e o seu ambiente (Latham & Pinder, 2005), pode condicionar o seu sucesso em diversas áreas. A motivação dirige, de forma instigada e sustentada, a atividade para uma meta, ou seja, a motivação é o motivo que leva as pessoas a decidirem fazer alguma coisa, a definirem o tempo que desejam sustentar ou expandir essa atividade e em que grau a irão sustentar (Pintrich & Schunk, 1996), nomeadamente ao nível escolar. Desta forma, se a motivação escolar promove o processo de ensino/aprendizagem, uma atitude psicológica negativa do aluno em relação à escola gera insucesso, uma vez o aluno está desmotivado, não investe, e isso pode ter como consequência o insucesso escolar.

No entanto, Martinelli e Genari referem que a “relação entre motivação e aprendizagem não se restringe a uma pré-condição da primeira para a ocorrência da segunda, mas que há uma relação de reciprocidade entre ambas” (2009, p. 14). Nesse sentido, também o insucesso escolar é promotor de desmotivação no aluno, pelo que, numa situação de resultados escolares abaixo do esperado “as crenças pessoais do aluno sobre a sua maior ou menor capacidade de aprender, bem como as atribuições dos seus sucessos e fracassos, são determinantes no posicionamento adotado em face do rumo ou redirecionamento da sua própria aprendizagem” (Rosário, et al., 2005, p. 344). Quando o aluno, pela forma como vive o insucesso escolar, não acredita ser capaz de o ultrapassar, não procura compreender a sua situação e não define estratégias para aprender, desinveste e desmotiva.

As perceções pessoais menos positivas desenvolvidas pelos jovens com insucesso escolar situam-se, entre outros, ao nível da automotivação (Goleman, 1996) ou motivação intrínseca. A motivação intrínseca, é a “tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143). No entanto, além da motivação intrínseca e porque os objetivos individuais subjacentes à motivação são, como referem Ryan e Deci (2000) na Teoria da Autodeterminação, um *continuum* entre os dois tipos de motivação, há que ter em conta a motivação extrínseca. O aluno com insucesso desconsidera-se, como atrás se referiu, e tende a recusar situações novas em que se sinta desafiado, avaliado, ou que coloquem em evidência o que vê como limitações suas. Em situação de desmotivação intrínseca o aluno não persiste, não se empenha em cada tarefa, nem é curioso (Martinelli & Genari, 2009), o que leva à redução do seu número de experiências, a menos aprendizagem e a mais insucesso escolar.

A motivação extrínseca, por sua vez, “implica que o envolvimento numa atividade leva a consequências que estão separadas dela” (Afonso & Leal, 2009, p. 250). Quando aplicada à vida escolar a motivação extrínseca tem como dimensões a preocupação do aluno com avaliação, com o reconhecimento e com a competição, assim como o enfoque deste no dinheiro ou outro incentivo e na preocupação com os outros (Martinelli & Genari, 2009). Quando cessam os fatores extrínsecos que promoviam o investimento do aluno na sua vida escolar (e.g. o reforço da mesada por obter notas positivas) gera-se insucesso escolar, nomeadamente através de desistência e evitamento de desafios demonstrando dependência desses reforços externos (Gottfried, 1990).

A motivação como um todo é, entre outras dimensões, condicionada pela autorregulação, isto é, pela adoção de padrões pessoais de monitorização e regulação dos próprios atos através de influências autorreativas (Bandura, 2005). O aluno direciona mais ou menos energia para a alteração da sua situação de insucesso de acordo com o que considera ser desejável que aconteça no seu percurso escolar e com os momentos em que pensa que certas metas devem ser atingidas.

Como nos referem Rosário, Núñez e González-Pienda os alunos realizam um “contrato de estudo pessoal consigo próprios, a partir da hierarquização de objetivos (...). As prioridades escolares podem alterar-se à medida que os alunos se conhecem melhor a si próprios, às suas tarefas escolares ou se (des)vinculam ao ambiente social” (2006, p. 15). Embora haja ajuste de planos e de finalidades a atingir, o planeamento realizado pelo aluno e a sua autoavaliação sistemática são comportamentos autorregulatórios importantes para que haja sucesso escolar. Pelo contrário, associados a menos comportamentos autorregulatórios do estudo surgem o desinteresse e as reduzidas expectativas do aluno face à escola (Barros & Almeida, 1991).

Outro aspeto a ter em conta é o autoconceito académico, isto é, a avaliação escolar e aquilo que o aluno pensa de si próprio, do seu desempenho e rendimento escolar considerando a atitude que professores, pais e colegas adotam em relação a si (Senos & Diniz, 1998). Como dá a conhecer o estudo de Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) há relação entre o autoconceito académico e os resultados escolares, uma vez que as dificuldades de desempenho escolar reforçam sentimentos de inadequação e de baixa autoestima em alunos com vivências de baixos resultados, favorecendo situações conflituosas, dificultando a aquisição dos conteúdos formais e ampliando as dificuldades afetivas. Por outro lado, as crianças sem dificuldades escolares, com bom rendimento,

mostram um autoconceito académico mais positivo e melhor aceitação pelos pares, mas têm mais ansiedade, o que sugere um esforço de adaptação.

A redução de expectativas face aos resultados escolares é uma forma de manter níveis aceitáveis de autoestima perante uma situação de insucesso académico. No insucesso escolar um baixo autoconceito académico pode revelar-se protetor da autoestima, uma vez que esta só será ameaçada se o sujeito valorizar o domínio académico (Almeida, et al., 2006). Neste sentido, “o resultado escolar, em si, não parece ser muito relevante, comparativamente com a perceção que se faz desse resultado” (Senos & Diniz, 1998, p. 273), surgindo a indisciplina como forma de desvalorizar a ameaça e retirar significado psicológico ao insucesso académico. Como nos sugere o estudo de Veiga e Moura (1993), em torno das estratégias de proteção da autoestima face aos resultados escolares negativos, a indisciplina poderá constituir um recurso para os alunos com insucesso académico se furtarem ao efeito daquela ameaça potencial.

Tal como a cognição, apresentada no momento do trabalho sobre os fatores individuais explicativos do insucesso escolar, e a motivação, também a atitude do aluno em relação à escola, isto é, a sua predisposição geral para responder positiva ou negativamente (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006) à instituição escolar, condiciona o sucesso escolar que obtém. A atitude do aluno face à escola tem em conta, entre outras dimensões, as atitudes da sua família face à escola, as suas interações com professores, colegas e outros membros da escola, o interesse pelas disciplinas e o modo como perceciona as suas competências nas mesmas e os resultados que obtém.

A relação entre atitude negativa do aluno face à escola e insucesso escolar remete, por um lado, para a relação entre atitude face à escola e autoconceito académico, e por outro para a relação entre atitude face à escola e comportamento. Na relação com o autoconceito académico, que atrás se definiu quando se abordou a motivação, Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira dão-nos a conhecer através das conclusões do seu estudo que “os alunos com níveis inferiores de atitudes face à escola revelam também níveis inferiores de autoconceito” (2006, p. 696). O aluno que não valoriza a escola, enquanto contexto onde teve experiências repetidas de fracasso que promoveram baixas expectativas de autoeficácia, e relações pobres com os professores, tendencialmente também não se valoriza no que respeita a aspirações académicas e revela, ao longo da adolescência, diminuição da motivação dirigida à escola (Miguel, Rijo, & Lima, 2012). Por sua vez, no que diz respeito à relação entre atitude dos alunos face à escola e o seu comportamento em contexto escolar, um estudo de Nascimento e Peixoto (2012), em que

participaram 158 alunos do 9.º ano, concluiu que os alunos que ao longo do seu percurso académico experienciam sucessivos insucessos poderão desenvolver uma atitude de desvalorização do trabalho escolar, através da organização de uma cultura anti institucional, que valoriza o ‘ser mau’ na escola. Uma manifestação dessa cultura anti escola pode ser o incumprimento das regras, já que a atitude não é diretamente observada, mas inferida da coerência das respostas do sujeito (Cabral & Nick, 2001). Por exemplo, a atitude anti escola é não aceitar como válidas as regras da escola, o que se projeta no comportamento, o uso telemóvel deliberadamente na sala de aula quando se sabe que não é permitido, esse sim a ação.

Após a explicitação das consequências do insucesso escolar (o nível da motivação, da atitude e do comportamento), passa-se a dar a conhecer medidas que as escolas tomam para fazer face ao insucesso escolar.

4. Medidas de combate ao insucesso escolar

A ideia de que as escolas “devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Sanchez & Teodoro, 2009, p. 70) operacionaliza-se através de diversas ações, cujo um dos propósitos é trabalhar no sentido de pôr fim a situações de insucesso escolar. As medidas educativas de combate ao insucesso escolar são “medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais ‘fragilizadas’” (Canário, 2004, p. 48), tais como, o apoio educativo, as propostas curriculares alternativas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), as equipas multidisciplinares na escola e o reforço da participação da família na vida escolar.

Estas medidas de promoção do sucesso educativo são definidas por cada escola, com base nas dificuldades manifestadas pelos alunos em articulação com as respostas pedagógicas (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Seguidamente apresentamos cada uma dessas medidas, descrevendo de forma sucinta a sua aplicação nas escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

4.1. Apoio educativo

Uma das medidas de combate ao insucesso escolar de que as escolas dispõem é o apoio educativo, que pode ser definido como um “apoio específico, mais ou menos

individualizado, a alunos alegadamente exibindo dificuldades de aprendizagem” (Roldão, 2003, p. 155).

O apoio educativo, segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços neste âmbito, deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas. As escolas devem assim detetar a necessidade de apoios educativos e mobilizar recursos, de forma articulada e concertada, para os implementar (Despacho Conjunto n.º 105/97).

Na prossecução desses objetivos é da competência dos agrupamentos de escolas “criar as condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação dos apoios educativos em domínios diversificados, (...) sobretudo no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial” (Despacho Conjunto n.º 105/97, p. 7544). O apoio educativo no domínio da diferenciação pedagógica tem como público-alvo alunos com dificuldades de aprendizagem, que se prevê poderem ser ultrapassadas através de uma intervenção pedagógica. O apoio educativo no âmbito da educação especial, por sua vez, destina-se a alunos com dificuldades de aprendizagem permanentes. Os dois tipos de apoio educativo diferem assim nos destinatários, mas também noutras dimensões que seguidamente se explicitam.

O apoio educativo que visa fazer face a dificuldades de aprendizagem dos alunos, é uma parte do trabalho não letivo dos docentes, devendo sempre ser ajustado às necessidades sentidas em cada momento do ano letivo pelas escolas (Despacho normativo n.º 4-A/2016). O diagnóstico feito pelas escolas determina quem são os alunos a apoiar, pelo que o conjunto de alunos nestas condições não é estável.

O apoio individualizado, de acordo com o Despacho n.º 10563-A/2015 do Gabinete do Ministro, materializa-se num plano individual de acompanhamento, criado para que cada um possa superar as suas dificuldades. Este apoio pode ser feito em sala de aula ou em grupo reduzido, pelo professor titular de turma, da disciplina ou por outro professor, em assessoria ou separadamente. Os materiais didáticos utilizados no apoio são produzidos de acordo com o plano de acompanhamento, ou seja, à medida das necessidades do aluno (Despacho n.º 10563-A/2015).

Para fazer face às dificuldades de aprendizagens do aluno (Decreto-Lei n.º 139-A/90), além do apoio individualizado em sala de aula nas diferentes disciplinas e áreas curriculares, as escolas oferecem também outros apoios educativos, sendo autónomas para definir a forma de funcionamento destas ações (Despacho normativo n.º 4-A/2016).

No 1.º e 2.º CEB, os apoios educativos fazem parte da matriz curricular e, como tal, têm conteúdos e duração definidos. No 2.º CEB os apoios referidos destinam-se a um grupo de alunos, mais reduzido do que a turma, e organizam-se em aulas de apoio ao estudo em quatro tempos de 45 minutos por semana, previstas na matriz curricular deste nível de ensino (Decreto-Lei n.º 139/2012). Estes apoios são de oferta obrigatória pela escola, no entanto carecem de aceitação facultativa pelo encarregado de educação dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012). Quanto ao 3.º ciclo, os apoios educativos em grupo funcionam como uma medida que as escolas têm para promoção do sucesso educativo (e.g. salas de estudo de inglês) para alunos com dificuldades de aprendizagem (Despacho normativo n.º 4-A/2016).

No que respeita à educação especial dos jovens, a reorganização curricular do sistema educativo português veio reforçar a ideia de que todos os adolescentes com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE) devem ter acesso à educação (Decreto-Lei n.º 6/2001). Assim, este mesmo Decreto-Lei propõe a modalidade de educação especial para os alunos com NEE, incapacidades permanentes que condicionam a realização de aprendizagens, e decorrem de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde. Os jovens com NEE precisam, para além do que o professor da disciplina proporciona, de apoio pedagógico individualizado e, por vezes, de apoios especializados (Decreto-Lei n.º 3/2008).

O apoio pedagógico individualizado dos jovens no âmbito da educação especial é, geralmente, no 2.º e 3.º CEB, promovido pelo professor da disciplina, e inclui o reforço das estratégias utilizadas na turma para a organização do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio da turma. Este tipo de apoio contempla também o reforço e desenvolvimento de competências específicas que, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, é prestado pelo professor da disciplina ou pelo docente de educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Os apoios especializados, por sua vez, são requeridos quando as NEE se revestem de contornos muito específicos, isto é, quando há limitações significativas ao nível da atividade e da participação (e.g. comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social) (Decreto-Lei n.º

3/2008). Além dos apoios educativos são previstas no referido Decreto-Lei as seguintes medidas de adequação do processo de ensino aprendizagem: adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

O apoio educativo, mais ou menos individualizado, por vezes coexiste com outras medidas de combate o insucesso escolar, como é o caso das propostas curriculares alternativas.

4.2. Propostas curriculares alternativas

As propostas curriculares alternativas são outra forma que a escola tem para combater o insucesso escolar dos jovens. Considerando que o currículo é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3477), esta medida passa por redefinir o que os alunos aprendem, como o fazem e como são avaliados.

Os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos do ensino básico, da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, das diversas ofertas curriculares do ensino básico são definidos pelo Ministério da Educação, no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Despacho normativo n.º 17-A/2015), contudo estão previstas algumas áreas curriculares de livre organização pela escola (Barroso, 2003b).

Esse ajuste curricular que as escolas podem fazer tem ganho maior importância nos últimos 30 anos e assenta na defesa da construção de um currículo integrado nos meios de pertença dos alunos, isso é, que os conteúdos escolares tenham relação com aquilo que é a vida dos alunos e da sua comunidade, assim como na necessidade de encontrar respostas para alunos de grupos ou culturas diversas (Roldão, 2003). Como é referido na *Declaração de Salamanca* “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p. 8). Ainda que a *Declaração de Salamanca* apenas se aplique aos alunos com NEE, as suas preocupações refletem-se na primeira alteração à organização do currículo feita pelo Ministério da Educação e Ciência no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se reforça a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos

de educação e ensino quanto à gestão da componente curricular, permitindo às escolas adequar os currículos às necessidades dos alunos sem NEE.

Assim, para promover o sucesso escolar de todos e garantir que os alunos de 2.º e 3.º CEB adquiram os conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos, além do ensino básico geral, são definidos: os cursos de ensino vocacional (VOC), os percursos curriculares alternativos (PCA), o programa integrado de educação e formação (PIEF) e os cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e de formação (CEF) (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Os VOC destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar (DGEstE, 2017). O encaminhamento de um aluno para um percurso vocacional de ensino, resulta do parecer das equipas de acompanhamento e orientação com o comprometimento do seu encarregado de educação (Despacho normativo n.º 10-A/2015).

Com estes cursos pretende-se assegurar a criação de uma oferta no ensino básico que privilegia tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. Estes cursos assentam no envolvimento de empresas e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, para prática simulada adequada à idade dos alunos e para a lecionação de módulos da componente vocacional (DGEstE, 2017). O seu funcionamento assenta num sistema modular procura incentivar, tanto o aluno como o seu encarregado de educação à frequência escolar com um projeto educativo que melhor responda ao percurso e às motivações de aprendizagem do aluno (Despacho normativo n.º 10-A/2015). O incentivo de alunos e encarregados de educação prende-se com a realização de atividades práticas reconhecidas como úteis e ligadas à definição de uma profissão.

Os PCA, de acordo com o Despacho normativo n.º 1/2006 do Ministério da Educação, destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade (inclusive), que se encontrem em situação de: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização; de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem (e.g. forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura

de origem). O percurso curricular é diferente de turma para turma, uma vez que é concebido com base na caracterização do grupo de alunos que o vai frequentar, no diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico e nas habilitações de ingresso dos jovens (Despacho normativo n.º 1/2006). A matriz curricular apresentada deve, no entanto, assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo (Língua Portuguesa e Matemática) permitindo a permeabilidade entre percursos e a conseqüente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos (Despacho normativo n.º 1/2006).

O PIEF foi criado pelo Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (revisto pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios de Educação e da Segurança Social, de 25 de agosto, publicado em 26 de setembro, e pela Portaria n.º 272/2012, publicada a 4 de setembro de 2012). Este programa tem como finalidade “promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos jovens” (Portaria n.º 272/2012, p. 5093).

O presente programa é uma resposta educativa integrada (escola/trabalho) e socialmente integradora (Despacho conjunto n.º 882/99, 1999) para jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, que, no momento da sinalização não frequentem, injustificadamente, as atividades letivas previstas no calendário escolar há mais de 20 dias úteis, seguidos ou interpolados (DGE, 2016). Os jovens, para serem destinatários desta medida, para além da falta de assiduidade, têm que cumprir uma destas condições: desfasamento etário igual ou superior a três anos face ao nível de ensino frequentado; situação de risco e/ou perigo; existência de processos de promoção e proteção, tutelares educativos ou processos penais. Podem ainda ser destinatários os alunos que, frequentando a escola, revelem insucesso escolar grave, ou seja, um desfasamento etário igual ou superior a três anos e que cumpram os requisitos da idade (DGE, 2016).

O PIEF pretende constituir-se como um percurso de competencialização para estes jovens em três grandes vertentes: escolar, social e pré/profissional (Despacho conjunto n.º 948/2003). Como tal, esta medida procura recuperar esses jovens para a aprendizagem académica e trabalhar uma (re)integração socializadora (Roldão & Santos, 2008).

Os CEF, por sua vez, são alternativas ao ensino regular distintas das atrás referidas, porque embora também se destinem preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar, permitem um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação de estudos (Decreto-Lei n.º 139/2012). Estes cursos, como nos dá a conhecer o Despacho conjunto n.º 453/2004 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos.

No que aos 2.º e 3.º CEB diz respeito, estes cursos têm diferentes tipologias e proporcionam:

a) na tipologia 1, a equivalência ao 6.º ano de escolaridade e uma qualificação de nível I segundo o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ);

b) na tipologia 2, a equivalência ao 9.º ano de escolaridade; uma qualificação de nível II segundo QNQ;

c) na tipologia 3, a equivalência 9.º anos de escolaridade e uma qualificação de nível II segundo de acordo com o QNQ;

d) na sua tipologia 4, uma qualificação de nível II do QNQ, com a possibilidade de certificação e creditação da formação obtida para prosseguimento de estudos em percursos de nível secundário (Despacho conjunto n.º 453/2004).

Os cursos CEF do 2.º e 3.º CEB têm as seguintes condições de acesso, por tipologia: 1- Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções; 2 - Com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano; 3 - Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade; 4 - Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir, estando em risco de saída escolar precoce e de inserção desqualificada no mercado de trabalho.

As duas medidas referidas, apoio educativo e respostas curriculares alternativas, incidem sobre uma parte dos alunos de um agrupamento de escolas, enquanto outras atuam sobre a escola e a comunidade como um todo, como é o caso do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

4.3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 1996, através do despacho 147-B/ME/1996, é uma medida educativa de combate ao

insucesso escolar. Esta medida de “luta contra o insucesso escolar, [foi inspirada] na política das ZEP [Zones d’Éducation Prioritaires], em França, nas experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA (...) e nas experiências britânicas da mesma época” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 331).

Este programa tem como princípio o ajuste no território das condições da oferta educativa aos projetos das comunidades (Despacho nº 147-B/ME/96). As escolas TEIP têm maior autonomia, reforço de recursos humanos e tornam-se estruturas mais flexíveis ao promoverem uma ação educativa marcada por: abertura ao meio envolvente; participação dos diferentes agentes educativos (e.g. pais, treinadores de futebol, terapeutas da fala, etc.); adequação do currículo à diversidade cultural do território (Sarmento, Parente, Matos, & Silva, 2000).

O programa TEIP é, como tal, “uma medida política que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e escolar” (Barbieri, 2003, p. 45). Não é o agrupamento de escolas que tem intervenção educativa prioritária, mas sim o território, ou seja, todo o tecido social em que famílias e instituições (e.g. escola, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), forças de segurança, clubes desportivos, centro de saúde, etc.) se interrelacionam. Como afirma Rodrigues “a inclusão ao nível da educação não pode[r] ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (2003b, p. 9).

O objetivo da intervenção TEIP não é recuperar a escola com forte identidade institucional, coerência na organização e rigidez pedagógica, mas sim encontrar uma nova organização sociocomunitária de gestão local que restaure os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade (Barroso, 2003a). A escola tem que reformular a sua identidade e organização para se aproximar do que a comunidade espera dela. Este ajuste implica mudança de atitude de professores e alunos, que têm que ser mais abertos e flexíveis, mas também uma alteração da maneira de estar dos membros da comunidade para serem parte da escola e compreenderem a educação com uma dimensão da sociabilização. É ainda de referir que a intervenção no território implica a delimitação e a concretização dos problemas vividos pela comunidade educativa sob a forma de um projeto educativo (Barbieri, 2003). Assim, todo o trabalho, desde o diagnóstico social às estratégias de intervenção, tem que partir do conhecimento da realidade local concreta e ser pensado em parceria (Canário, 2004).

Desde 2008 o programa TEIP entrou na 2.^a geração, o programa TEIP2 (Despacho 55/2008, do Ministério da Educação) que reduz o investimento na aquisição de materiais e equipamentos e passa a canalizar os recursos para meios humanos e para a definição e consolidação de parcerias (Ferreira & Teixeira, 2010). Com o TEIP2 pretende-se, através do reforço da intervenção educativa em contextos sociais degradados ou marginalizados: melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida em sucesso educativo dos alunos; combater o abandono e insucesso escolar dos alunos; promover a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa; tornar o papel da escola como elemento central da vida comunitária e, progressivamente a coordenação com a ação dos parceiros educativos (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011).

Os parceiros no TEIP2 são professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado (e.g. centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde e instituições de solidariedade) (Despacho normativo n.º 55/2008).

Ao analisar ambas as edições do programa TEIP, consideram-se efeitos positivos: a aquisição de equipamentos e materiais didáticos que através do estímulo melhoram capacidades e competências dos alunos (Ferreira & Teixeira, 2010) e no combate ao abandono e insucesso escolar (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011); as atividades da escola são efetivamente abertas e participadas pela comunidade (Ferreira & Teixeira, 2010); o desenvolvimento das organizações escolares (planeamento e avaliação institucionais, gestão de recursos, oferta educativa, serviços de apoio e acompanhamento dos alunos e, em menor grau, a melhoria das práticas pedagógicas) (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011); redução gradual dos problemas de indisciplina, das taxas de abandono e insucesso escolares, e uma melhoria, ainda que lenta, dos resultados nas provas nacionais (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011).

De entre os aspetos negativos destacam-se: os diagnósticos realizados pelos estabelecimentos de ensino apoiados em preconceitos e estereótipos misturando situações reais com juízos de valor duvidosos e, até, preconceitos racistas (Ferreira & Teixeira, 2010); o etnocentrismo escolar, que se manifesta no modo como são encarados os alunos, as suas famílias e as dificuldades escolares dos alunos, e que induz estratégias de natureza compensatória e curativa (Ferreira & Teixeira, 2010); o nível de participação dos pais na vida das escolas, que remete para a necessidade da procura de novas estratégias a seguir (Ferreira & Teixeira, 2010); dificuldades no reforço do papel da escola como elemento

central da vida comunitária (Abrantes, Mauritti, & Roldão, 2011) e, em particular, na progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos (Sanchez & Dias, 2015).

Quanto à avaliação que alunos e família fazem das escolas TEIP, de acordo com Quaresma e Lopes (2011), os jovens valorizam a «escola-diversão» e o convívio com os pares e são críticos perante a falta de condições materiais e de segurança de que as escolas padecem. Ainda segundo estes autores, os alunos no geral coincidem com os pais na apreciação muito positiva do ambiente relacional (professores, assistentes operacionais e técnicos), dando a conhecer uma imagem da escola como “segunda casa”, onde a socialização compensatória parece por vezes sobrepor-se à socialização primária de base familiar. Assim, as “classes populares (...) encaram com agrado o alargamento das funções escolares, bem como o enquadramento amplo que estas escolas fornecem aos seus filhos, possibilitando-lhes uma oferta escolar e extraescolar que, de outro modo, lhes estaria vedada” (Quaresma & Lopes, 2011, p. 153). No entanto, há algumas tensões nas representações que os pais de classe média têm das escolas TEIP, como pouco exigentes em resultado da continuidade existente entre escola e bairro, de que se pretendem demarcar, segundo Quaresma e Lopes (2011) por estarem receosos dos efeitos de desclassificação simbólica que a pertença dos seus filhos a estas escolas pode acarretar para os seu percurso escolar e pessoal.

A escola TEIP baseia-se na ideia de instituição educativa enquanto organismo sociocomunitário (Barroso, 2003a) e, ainda que muito já tenha sido conseguido, há que continuar a pôr fim à imagem menos boa que os pais de classe média têm destas escolas (Quaresma & Lopes, 2011). A quebra dos limites do bairro e a efetiva inserção da escola na comunidade mais ampla passa também por novas estratégias para aumentar o nível e a qualidade da participação das famílias na escola (Ferreira & Teixeira, 2010), ajustando o que a escola oferece ao que as famílias esperam dela, nomeadamente através da existência de equipas multidisciplinares nas escolas.

4.4. Equipas multidisciplinares nas escolas

Existem equipas multidisciplinares enquadradas nas escolas, em vários serviços, tais como Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

Os SPO surgiram na década de 90 do século XX (Decreto de Lei nº190/91) e têm como principais objetivos o apoio psicológico e a orientação escolar e profissional aos alunos, previstos no artigo 26.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*. A criação dos SPO

é um marco especialmente relevante no âmbito da intervenção técnica multidisciplinar nas escolas, uma vez que foi o primeiro serviço que possibilitou a intervenção em contextos escolar de técnicos não docentes.

Este serviço pode ter na sua equipa técnicos de psicologia, docentes especializados e técnicos de serviço social. O SPO visa contribuir para a “igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais” (Decreto-Lei 190/91). As equipas dos SPO devem ajustar os seus objetivos ao ciclo de estudos dos alunos, com maior incidência na: intervenção psicopedagógica até ao 2.º CEB, que visa trabalhar as necessidades e potencialidades do aluno inserido no seu contexto sociofamiliar, com o objetivo de o estimular para definição de um projeto de vida pessoal e escolar (Santos, Kuhne, & Nélio, 2016); na orientação escolar e profissional no 3.º CEB, que promove no aluno a exploração de aptidões, interesses, atitudes, motivações e aspirações com vista à definição da escolha do campo de estudos a seguir no ensino secundário (Barros & Assunção, 2009).

Os GAAF, criados e supervisionados pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC), desde 1998, começaram por ter subjacente a filosofia da mediação escolar que abrangia a resolução dos conflitos entre todos os membros da comunidade educativa. Como nos referem Morgado e Oliveira procuravam “abordar as disputas escolares através da mediação [o que] origina um contexto onde o conflito é encarado como natural, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados” (2009, p. 43).

No entanto, com a Lei n.º 51/2012 e com as avaliações das escolas ao trabalho dos gabinetes, os GAAF passam a ter no projeto do IAC uma intervenção centrada no aluno, o acompanhamento individualizado, em grupo e no pátio, o atendimento ao aluno, o apoio e acompanhamento em grupos/turma, o apoio psicológico, social e pedagógico e o encaminhamento para outras entidades (IAC, 2012), mais próxima da conceção que atualmente seguem. Neste projeto, embora o aluno seja central, enfatiza-se a necessidade do GAAF trabalhar com as famílias (IAC, 2012), tal como acontece nos TEIP2, atrás referidos.

Os GAAF, enquadrados pelo programa TEIP2, têm uma intervenção que se insere no combate a situações de risco em que alunos e famílias se encontram e no desenvolvimento da socialização escolar, criando uma teia de relações de qualidade entre alunos, famílias e comunidade (Sanches & Dias, 2015). Estes Gabinetes são também uma

concretização da Lei n.º 51/2012 que refere que todos os agrupamentos de escolas podem, se necessário, constituir uma equipa multidisciplinar composta por docentes (e.g. diretores de turma, professores-tutores), técnicos especializados (e.g. psicólogos, técnicos de serviço social, animadores socioculturais), por gabinetes escolares de promoção da saúde (enfermeiros de saúde escolar, técnicos de higiene oral, nutricionistas, e outros técnicos do Centro de Saúde) e voluntários.

Estes Gabinetes acompanham os alunos ao nível de: dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas. Este acompanhamento é sempre feito em articulação com todos os membros da comunidade educativa e tem como objetivos: inventariar as situações problemáticas com origem na comunidade envolvente; promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola, tendo em conta a sua envolvência familiar e social; atuar preventivamente relativamente aos alunos que se encontrem nas situações referidas como alvo de intervenção; acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e medidas de recuperação da aprendizagem; supervisionar a aplicação de medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, sempre que essa missão lhe seja atribuída; aconselhar e propor percursos alternativos aos alunos em risco; propor o estabelecimento de parcerias; estabelecer ligação com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ); promover as sessões de capacitação parental; promover a formação em gestão comportamental e assegurar a mediação social (Lei n.º 51/2012).

De acordo com o que nos dizem Sanches e Dias (2015) os GAAF são uma das estratégias mais benéficas implementadas nas escolas. Essa avaliação positiva tem a ver com o facto de a intervenção destas estruturas representar uma nova visão da escola, mais aberta à comunidade, que é muito valorizada por todos os agrupamentos estudados pelos autores referidos. Estas escolas apresentam como mais-valia central o ajuste dos apoios prestado pelos GAAF às necessidades sentidas (Sanches & Dias, 2015). No entanto, Melo (2012), ainda que reconheça que o trabalho dos GAAF é importante e que dificilmente as escolas podem suprimi-lo, alerta-nos para o facto de a ação dos GAAF ser tanto mais eficaz quanto maior for grau de implicação de outros agentes educativos (e.g. direção, professores).

Pode concluir-se que a articulação entre docentes e técnicos é essencial para potenciar os recursos dos GAAF e dos SPO, cujo trabalho promove as ligações da escola

com a comunidade a que pertence, o bem-estar dos alunos e a participação na vida escolar das famílias.

4.5. Reforço da participação da família na vida escolar

Outra medida de combate ao insucesso escolar é o reforço da participação da família na vida escolar dos jovens. A promoção da participação das famílias na vida escola deve acontecer, segundo o despacho de abertura do ano letivo 2016-2017, através do desenvolvimento pela escola de iniciativas que melhorem a relação da escola com a família, num trabalho de proximidade com alunos e de ligação às famílias feito, nos 2.º e 3.º CEB, pelo diretor de turma, antes de mais, mas também por todos os que trabalham na escola (Despacho normativo n.º 4-A/2016).

Os princípios que orientam esta medida não são, no entanto, novos. O referido Despacho normativo que regula a organização do ano letivo 2016-2017, embora seja inovador nas orientações para concretização da participação das famílias, apenas reafirma a importância central do “compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação” (Lei n.º 51/2012, p. 5103), já definida pelo *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*.

A relação entre a escola e família é condicionada pelo facto de ambos serem ambientes educacionais construídos dinamicamente pelas pessoas que neles desempenham determinados papéis (Lacasa, 2004), sendo centrais os professores e os pais, daí a importância do diálogo entre ambos. A proximidade de características entre estes dois contextos-chave na socialização do aluno facilita as boas relações escola-família e o concertar de uma estratégia educativa conjunta e articulada. Pelo contrário, a divergência de características pode levar a que cada um dos ambientes através das pessoas que neles agem solicite ao jovem formas de estar e de ser distintas, e até mesmo antagónicas.

Outro condicionante à relação escola-família é a diversidade de formas de participação na vida escolar dos seus filhos (o reforço das aprendizagens escolares, a complementaridade entre a escola (conteúdos) e a família (regras e limites), o compromisso com a vida escolar dos seus filhos) que desde as últimas décadas do século XX foram pedidas aos pais (Barros, 1994) e implicam um envolvimento cada vez maior, mas nem sempre com limites bem definidos. Para clarificar os deveres dos pais e encarregados de educação, o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* refere que estes são: a matrícula, a frequência, a assiduidade e a pontualidade dos filhos e ou educandos, bem

como apresentar justificação atempada quando não cumprem algum dos deveres referidos (Lei n.º 51/2012).

Para que as iniciativas de promoção da relação escola-família resultem, escola e família têm que ajustar as suas posturas, nomeadamente:

- A escola tem que começar por ouvir a família (Caridade & Vilaça, 2009) e criar, em parceria com os pais, mecanismos de participação. A parceria escola-família implica a melhoria da qualidade da informação prestada pela escola, sem que esta deixe de adaptar linguagem e a postura à família que a recebe. Como nos diz a *Declaração de Salamanca*, “o papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples” (UNESCO, 1994, p. 14), ainda que esta declaração diga respeito às crianças com NEE não deixa de fazer sentido aplicar esta ideia às famílias dos restantes alunos.
- A família deve promover ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos filhos, nomeadamente através da articulação da educação dos filhos em casa com o ensino na escola. Nessa medida, para que a articulação escola-família seja mais efetiva os pais e encarregados de educação devem comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado, mantendo constantemente atualizados os seus contactos telefónico, endereço postal e eletrónico, bem como os do seu educando, quando diferentes, informando a escola em caso de alteração (Lei n.º 51/2012).

Assim, de acordo com a mesma Lei é dever da família garantir, em conjunto com os alunos, que estes vão sempre às aulas durante a escolaridade obrigatória. Como consequência, quando é atingida metade do limite de faltas os pais, ou o encarregado de educação, são convocados à escola pelo diretor de turma, que os alerta para as consequências da violação do limite de faltas e procura encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efetivo do dever de assiduidade (Lei n.º 51/2012).

Só se considera que os pais, ou encarregados de educação, estão em incumprimento, de acordo com a Lei n.º 51/2012, se estes não comparecerem na escola quando convocados pelo diretor de turma na sequência de: os filhos, ou educandos, terem atingido metade do limite de faltas injustificadas; em casos de audiência obrigatória, como é o exemplo do procedimento disciplinar instaurado ao aluno. Pode ainda ser tomado

como incumprimento a não realização, pelos seus filhos e ou educandos, das medidas de recuperação. O incumprimento reiterado por parte dos pais, ou encarregados de educação, de acordo com a referida Lei, determina a obrigação, por parte da escola, de comunicação do facto à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) visam, de acordo com a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro (alterada pelas Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, pela Lei n.º 142/2015, de 08 de setembro, e mais recentemente pela Lei n.º 23/2017, de 23 de maio) a promoção dos direitos e a proteção da criança e do jovem em perigo. As CPCJ ocupam uma segunda linha e intervêm quando, por um lado, se esgotaram todas os recursos das entidades de primeira linha, e por outro, os pais consentem de forma informada a sua intervenção. O trabalho das CPCJ depende do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto, consoante o caso (Lei n.º 147/99).

Ao longo deste primeiro capítulo procurou-se caracterizar o insucesso escolar, descrever os seus fatores explicativos, apresentar as suas consequências e expor as medidas educativas que a escola pode usar para o combater. No momento seguinte do trabalho apresentam-se as opções metodológicas tomadas neste trabalho de investigação.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, principiaremos pela apresentação do objetivo da investigação, em seguida exporemos as opções metodológicas, justificando-as. Posteriormente, procederemos à apresentação dos critérios utilizados para a seleção dos participantes, bem como à caracterização e descrição dos participantes. Segue-se a descrição do método de recolha de dados. Por fim, exporemos o método de análise de dados.

1. Objetivo do estudo

O principal objetivo deste trabalho de investigação foi conhecer as perceções familiares sobre o percurso escolar de jovens, com insucesso escolar repetido, ou seja, com duas ou mais retenções, que frequentavam escolas integradas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Na prossecução do objetivo, para orientar o estudo num contexto concreto, recorrendo ao que Flick (2005) chamou “conceitos sensibilizadores”, partiu-se do conhecimento teórico existente sobre o insucesso escolar. As características do insucesso escolar (conceito sensibilizador), apresentadas no enquadramento teórico do presente estudo, permitiram definir quais as dimensões das perceções familiares sobre os percursos escolares dos jovens a explorar.

Mais concretamente, procuraram-se conhecer perceções das famílias sobre as seguintes dimensões: o percurso de vida dos jovens, o contexto social onde os jovens residem e estudam, o quotidiano dos jovens, a instituição escolar, a vida escolar dos jovens, a função educativa da família, em geral e no que à dimensão escolar diz respeito, e as expectativas em relação ao futuro dos jovens.

2. Opções metodológicas

Na investigação qualitativa procura-se “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Serrano, 1994, p. 32). No nosso caso, procurámos conhecer as perceções de um conjunto de famílias sobre o percurso escolar dos seus educandos, e sobre as escolas que frequentam, num território concreto.

No presente estudo optou-se pela abordagem qualitativa uma vez que, como afirma Flick (2005, p. 2), esta é “particularmente importante para o estudo das relações

sociais, dada a pluralidade dos universos de vida”. Conhecer as perceções que as famílias têm sobre os percursos escolares de alunos com insucesso repetido implica aceder a relações sociais complexas e diversas. Neste caso concreto, a abordagem qualitativa permitiu estudar o ponto de vista das famílias, tendo em conta que as famílias são diferentes entre si, que estabelecem relações de forma distinta e que vivenciam o sucesso e o insucesso escolar dos filhos de forma particular. Mais do que o fenómeno objetivo do insucesso escolar em si, interessou ter acesso à visão que a família tem sobre o mesmo.

No que diz respeito ao tipo de estudo, optou-se pelo estudo de caso, por permitir analisar acontecimentos contemporâneos, em contexto real, com múltiplas variáveis, focando um fenómeno que se procura estudar aprofundadamente um número reduzido de casos, o que está de acordo com o objetivo do presente estudo e com o fenómeno que nos propusemos estudar.

O estudo de caso deverá ser a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos (Yin, 2001) e, como nos referem Meirinhos e Osório (2010, p. 64) “é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real (...). Poderá ser uma estratégia poderosa quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto complexo de variáveis”. De acordo com Serrano (1994, p. 85), o estudo de caso pode definir-se como "uma descrição intensiva, holística e uma análise de (...) um fenómeno ou unidade social" que consiste, para Bogdan e Biklen (1994) na observação detalhada de um acontecimento específico, no qual Bell (2002, p. 23) diz que temos que “identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso”. Neste caso, procurou-se conhecer intensivamente e analisar, através das perceções familiares, o fenómeno específico do insucesso escolar repetido dos jovens e os percursos escolares a ele associados, num contexto social específico, em escolas integradas num TEIP.

Simultaneamente, e dado o fato do insucesso escolar ser um fenómeno multifatorial, marcado pelo contexto social e escolar, este pareceu-nos ser o tipo de estudo mais adequado, uma vez o estudo de caso permitiu assim que a prossecução do objetivo fosse contextualizada pelas características do território onde as escolas se situavam e, ao mesmo tempo, aceder conjunta e articuladamente às perceções significativas para cada família sobre o insucesso escolar repetido dos jovens que frequentavam a escola.

Nesse sentido, com esta metodologia procura-se estudar um reduzido número de casos (12) em detalhe, visando obter o máximo de conhecimento possível sobre o mesmo (Silverman, 2013). O estudo de caso implica a redução do universo estudado e a

compreensão do mesmo, pelo que do universo dos alunos, o presente estudo focou-se nos que tinham insucesso escolar repetido e entre todos os territórios possíveis, apenas se abordou um TEIP. Concentrar num território os percursos escolares estudados foi assim uma opção tomada para reduzir a dispersão do conhecimento obtido, tendo em conta a falta de recursos materiais e humanos e a escassez de tempo para desenvolver a investigação.

De seguida caracterizaremos o contexto onde foi realizado o estudo.

3. Campo de estudo

O campo de estudo deve ser delimitado e caracterizado pelo investigador ao nível geográfico, social e temporal, como nos referem Quivy e Campenhoudt (1998). O investigador deverá considerar, na escolha do seu campo de estudo, os prazos e recursos de que dispõe para a realização do mesmo. Como tal, “não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 158) ou em que o mesmo trabalhe, como é o caso do presente estudo.

É, assim, necessário efetuar uma delimitação e caracterização do campo deste estudo, pelo que passamos a apresentar o agrupamento de escolas onde estudavam, no ano letivo 2015-2016, os jovens cujas perceções familiares dos percursos de insucesso escolar repetido se pretendeu estudar, com referências ao território de que este agrupamento que faz parte. Nesta caracterização procurou-se salvaguardar o direito ao anonimato das pessoas e o sigilo da informação, tendo em conta que "a ética, tal como se compreende nos nossos dias, procura garantir a toda a gente direitos e bem-estar" (Gauthier, 2003, p. 251).

Este agrupamento de escolas tinha 2191 alunos, aquando da elaboração do projeto educativo 2013-2016, projeto em vigor à data da recolha dos dados. Estes alunos encontravam-se distribuídos por duas escolas do 1.º ciclo com jardim de infância (510 alunos), duas escolas do 2.º e 3.º CEB (618 alunos) e uma escola secundária (1003 alunos). Dos 618 alunos do 2º e 3º CEB, níveis de ensino sobre os quais incidiu este estudo, 460 frequentava a escola de L1 (Zona rural) e 184 a escola situada em L2 (Zona semiurbana).

Desde o ano letivo 2012-2013, que o agrupamento integra um programa de territorialização de políticas educativas, o Programa Territórios Educativos de Educação

Prioritária (TEIP) criado pelo Despacho nº 147-B/ME/96. A integração do agrupamento neste Programa relacionou-se com fatores como: as características geográficas e organizacionais das localidades onde se situa; a situação social dos alunos e suas famílias; o nível de insucesso escolar dos alunos do agrupamento.

O agrupamento de escolas pode ser considerado como semiurbano, na medida em que a escola sede (L3) se situa num meio urbano, e sede de concelho, mas as restantes escolas, entre elas as do 2.º e 3.º ciclo de ensino básico (CEB) frequentadas pelos jovens cujos encarregados de educação participaram no presente estudo, integram-se em meio rural e semiurbano. L1 é um meio rural com zonas agrícolas e organização habitacional dispersa. L2 é um meio semiurbano com zonas e piscatórias e condições para o desenvolvimento do turismo (Agrupamento de escolas, 2013-2016).

De acordo com o referido no projeto educativo, no agrupamento, contabilizavam-se 906 (41,3%) alunos que beneficiam de subsídio de ação social escolar (SASE), dos quais 579 (57,7%) do escalão A e 327 (32,6%) do escalão B.

Os progenitores dos alunos do agrupamento de escolas caracterizavam-se em termos profissionais e académicos por: terem situações profissionais subordinadas como trabalhadores rurais, pescadores assalariados e operários da pequena indústria), com baixos rendimentos (15%); trabalharem no setor primário da agricultura e das pescas e no pequeno comércio e serviços nas sedes das freguesias (40%); reduzidos níveis de escolaridade, uma vez que, cerca de 47% dos pais tinham como habilitação o 1.º ou 2.º CEB, 0,5% não sabiam ler nem escrever e cerca de 2% sabiam ler e escrever sem terem concluído 1.º CEB; (Agrupamento de escolas, 2013-2014).

O reconhecimento pelo agrupamento de escolas que “o insucesso que colocamos nos alunos é, de facto, o insucesso desta instituição que, entre nós, falha em ensinar eficazmente mais de 20% dos seus alunos” (Agrupamento de escolas, 2013-2016, p. 10), foi outro fator que levou a sua integração no TEIP, como uma medida educativa de combate ao insucesso. As taxas de insucesso foram em 2013-2014 de 11,35% no 2.º ciclo e de 26,17% no 3.º ciclo (Agrupamento de escolas, 2013-2016).

O trabalho desenvolvido pelo agrupamento, e enquadrado pelo programa TEIP, é planificado de acordo com quatro eixos orientadores no combate ao insucesso escolar: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola-famílias-comunidade e parcerias. Os eixos são operacionalizados através de objetivos e de ações em que são mobilizados os docentes, o

psicólogo do GAAF, o psicólogo do SPO e as entidades públicas e privadas da comunidade para o trabalho com alunos e famílias (Agrupamento de escolas, 2013-2016).

4. Participantes

Iniciaremos este ponto com a descrição do processo de seleção dos participantes, a que se seguirá a sua caracterização. São ainda caracterizados os agregados familiares e os jovens.

4.1. Seleção dos participantes

Uma vez que era objetivo deste trabalho estudar a perceção familiar sobre as situações de insucesso escolar repetido, ou seja, saber o que pensavam os encarregados de educação sobre os percursos escolares dos filhos que já reprovaram mais do que uma vez, optou-se pela constituição de uma amostra intencional.

No que diz respeito à constituição da amostra, e considerando que se pretendeu estudar a perceção familiar das situações de insucesso escolar repetido, foram utilizados os seguintes critérios de seleção: (1) os encarregados de educação participantes tinham que ter relação de parentesco com os educandos; (2) os alunos tinham que ter no percurso escolar insucesso escolar repetido (mais de duas reprovações).

No sentido de excluir o género como fator de análise foi pré-definido, aquando da seleção dos participantes, que a amostra seria constituída por igual número de encarregados de educação de rapazes e raparigas.

Os participantes foram selecionados, de acordo com os critérios descritos, nas duas escolas do 2.º e 3.º CEB de um mesmo agrupamento de escolas, caracterizado no ponto anterior do presente trabalho. Os contactos foram conseguidos através do agrupamento de escolas. Num primeiro momento, o técnico de psicologia da escola ligou aos encarregados de educação selecionados, explicou de forma breve em que consistia o estudo e perguntou se os mesmos aceitavam participar. Só depois de estes aceitarem é que os contactos dos participantes foram cedidos para que o entrevistador marcasse as entrevistas.

4.2. Caracterização

Seguidamente caracterizam-se os participantes, que são os encarregados de educação dos jovens, para, em seguida, fazer referência aos agregados familiares e aos jovens.

4.2.3. Encarregados de Educação

Neste estudo participaram 12 encarregados de educação de 12 jovens com insucesso escolar repetido. Seguimos o critério sugerido por Guest, Bunce e Johnson (2006) que indicam que o número deva ser entre 6 e 12 entrevistas porque a saturação da amostra, ou seja, o ponto ao partir do qual os dados já não acrescentam nada de novo para a investigação, acontece por volta da 12.^a entrevista.

Com o propósito de os caracterizar, os 12 participantes foram inquiridos acerca da idade, género, parentesco face aos jovens, habilitações literárias e ocupação profissional.

No que diz respeito à idade, os participantes têm entre os 30 e os 55 anos ($M = 39,9$ anos; $DP = 7,27$). Quanto ao género, são todos do sexo feminino. Ao nível do parentesco com os jovens, 11 participantes eram mães e uma era tia-avó.

As habilitações literárias dos participantes em nenhum caso são superiores ao 3.º CEB ($M = 6,25$; $DP = 2,05$). Dois participantes têm o 1.º CEB, um parcial e outro completo, tendo a maioria escolaridade ao nível do 2.º CEB (6.º ano). No que diz respeito aos percursos educativos, um encarregado de educação referiu que realizou uma formação profissional de jardinagem que lhe permitiu simultaneamente concluir o 2.º CEB. Outro participante revelou ter formação profissional. Houve ainda uma situação em que o encarregado de educação concluiu o 3.º CEB através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). As baixas qualificações dos encarregados de educação refletem-se nas atividades profissionais que desenvolvem, como se pode observar nos dados apresentados na Tabela 1.

TABELA 1

Ocupação profissional dos encarregados de educação

Ocupação profissional	Encarregado de educação
Desempregado	3
Serviços ocasionais de limpeza	2
Vigilante	1
Jardineiro	1

Funcionário agência funerária	1
Proprietário de café	1
Cozinheiro	1
Funcionário de armazém de fruta	1
Trabalho doméstico	1
<hr/> Total	<hr/> 12

Cinco encarregados de educação não têm uma atividade profissional estável, dos quais três estão desempregados, enquanto dois fazem ocasionalmente serviços de limpeza. De referir ainda que o participante que trabalha em jardinagem o faz em Contrato de Emprego Inserção (CEI¹) numa Junta de Freguesia. O vigilante e o funcionário de agência funerária passaram por um período de desemprego e descrevem como difícil a reintegração no mercado de trabalho. O funcionário de armazém de fruta encontra-se de baixa médica prolongada.

No sentido de contextualizar as perceções familiares sobre os percursos escolares dos jovens com insucesso escolar repetido, além da caracterização dos participantes, apresentam-se dados sobre as famílias dos jovens. Acrescentam-se assim dados relativos à dimensão do agregado familiar, tipologia de habitação e à ocupação profissional do pai, padrasto ou tio com guarda de facto.

4.2.2. Agregado familiar

Os agregados familiares oscilam entre três e sete pessoas ($Mo = 5$). A maioria dos jovens ($n = 9$) pertence a famílias numerosas, com três ou mais filhos.

Os agregados familiares têm no máximo cinco filhos e, além do progenitor/progenitores, ou casal reconstruído e filhos coabitam, em três casos, avós, tios, primos e sobrinhos.

As habitações são na sua maioria térreas e com terreno o que permite às famílias praticar uma agricultura de subsistência. Quanto à propriedade: duas casas são cedidas por familiares; cinco arrendadas, sendo que nenhuma é de habitação social; e cinco são casas próprias.

A dimensão das habitações adequa-se em geral ao número de elementos da família, tendo entre dois a quatro quartos. Apenas três famílias têm um rácio de pessoas por quarto superior a dois.

¹ O CEI define-se como um contrato que permite a realização de trabalho socialmente necessário por parte de desempregados beneficiários de subsídio de desemprego ou de subsídio social de desemprego.

Quanto à estrutura familiar, as famílias nucleares são a maioria, num total de cinco casos em que mãe, pai e filhos do casal vivem juntos. Só uma família é extensa, verificando-se a coabitação sob economia comum de três gerações. As famílias reconstruídas são três e tiveram origem em famílias monoparentais femininas. Em duas situações, as participantes do estudo voltaram a ter uma relação conjugal após separação dos progenitores dos jovens. Uma reconstrução familiar aconteceu depois de um episódio de viuvez. Três famílias são monoparentais femininas, com os jovens a viver só com a mãe e os irmãos, com recurso somente ao vencimento desta.

No que diz respeito às habilitações académicas dos progenitores masculinos, grupo em que se incluem um padrasto e um tio por assumirem respetivamente a educação e a guarda de facto dos jovens, cinco têm o 1.º CEB, dois o 2.º CEB, um tem o 7.º ano e quatro o 3.º CEB ($M = 6,25$; $DP = 2,26$). A média de escolaridade é neste grupo exatamente igual à dos participantes, embora o desvio padrão seja ligeiramente maior, com apenas dois progenitores a ter o 6.º ano de escolaridade, dividindo-se os restantes entre 1.º e 3.º CEB. No caso dos participantes há sete casos com o 2.º CEB. Nenhum dos participantes ou progenitores masculinos tem escolaridade superior ao 3.º CEB. Estamos perante jovens descendentes de pais pouco escolarizados.

As baixas qualificações dos progenitores masculinos dos jovens relacionam-se com as atividades profissionais que desenvolvem. A Tabela 2 dá a conhecer as ocupações dos progenitores do sexo masculino.

TABELA 2

Ocupações profissionais dos progenitores

Ocupação profissional	Progenitor
Servente de Pedreiro	3
Desempregado	2
Bombeiro	1
Eletricista	1
Funcionário de limpeza de carros	1
Mecânico	1
Motorista de longo curso	1
Pescador	1
Proprietário de café	1
Total	12

Dois dos 12 progenitores estão desempregados. Embora sejam áreas geográficas com tradição no sector das pescas e agricultura (L2 e L1 respetivamente) apenas um progenitor exerce funções na pesca, que acumula com pensão de velhice, e nenhum na agricultura. Três progenitores trabalham no setor da construção civil.

Além dos participantes e dos progenitores, é importante apresentar os jovens cujo percurso escolar, com insucesso repetido, se procurou conhecer através das perceções familiares.

4.2.3. Jovens

Os 12 jovens (seis raparigas e seis rapazes) têm idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 14$; $DP = 1,20$). Ao cruzar a idade dos jovens com a das mães, verifica-se que duas tinham 17 anos aquando do nascimento dos jovens, sendo, portanto, menores de idade (mães adolescentes).

No que diz respeito à escolaridade, oito jovens estavam matriculados no 2.º CEB e quatro no 3.º CEB. A média de escolaridade atual dos jovens ($M = 6,25$) é igual à média de escolaridade dos encarregados de educação (mães e tia com guarda de facto) e do grupo designado como progenitores masculinos (pais, padrasto e tio com guarda de facto).

É de referir que metade dos jovens ($n = 6$) já igualou ou superou a escolaridade dos encarregados de educação. Um jovem tem escolaridade igual ao encarregado de educação e cinco jovens já têm mais habilitações do que os respetivos encarregados de educação.

5. Método e instrumento de recolha de dados

Neste ponto do trabalho são dados a conhecer o método, o instrumento e o procedimento seguidos na recolha dos dados, assim como o processo de tratamento dos dados e o método usado na sua análise.

5.1. Entrevista

O método de recolha de dados utilizado no presente estudo foi o inquérito por entrevista, selecionado por permitir “um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Este contacto direto com os participantes permitiu, por um lado, ajustar o discurso usado na entrevista ao discurso do entrevistado e, por outro, ter acesso às perceções familiares sem intermediários, que poderiam tornar os dados recolhidos menos precisos. O mesmo contacto permite a recolha

de dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). No caso deste estudo, foi necessário estar sempre atento e ter capacidade para explorar oportunidades de enriquecer a informação que se desejava captar nos inquiridos.

A entrevista é também adequada quando os objetivos passam por analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados, para estudar um problema específico ou reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado (Ghiglione & Matalon, 1992), como é o caso do objetivo do presente estudo. Este método privilegia assim a compreensão dos comportamentos a partir da forma como os sujeitos da investigação os vêem (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido esses “pontos de vista” que se procuraram captar e, desta forma, ter acesso a informações mais detalhadas e contextualizadas sobre o insucesso escolar, como é percecionado pelas famílias dos jovens.

De entre os diferentes tipos de entrevista optou-se pela entrevista semidiretiva, por possibilitar uma maior adequação ao discurso do entrevistado. Tal adequação promove “atitudes de compreensão, de empatia, de facilitação e de abertura ao outro” (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1999, p. 49), que se revelam essenciais para aceder a dados sobre o insucesso escolar enquanto fenómeno complexo influenciado por estratégias familiares pouco explícitas e tidas como pertencentes ao campo familiar (Évora, 2013).

A entrevista semidiretiva permite ainda dispor de “uma série de questões-guia, relativamente abertas (...) [sem colocar] necessariamente todas as questões pela ordem (...) e sob a formulação prevista” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Esta estrutura menos rígida permite dar espaço ao entrevistado e remete para uma conversa com estrutura, que foi o que se pretendeu dinamizar, por se considerar que assim se obtém mais e melhor informação, por oposição à tensão que instrumentos mais estruturados podem criar em públicos menos escolarizados, como os participantes deste estudo. Os instrumentos que implicam que o entrevistado leia as perguntas diretamente podem colocar em evidência as suas dificuldades neste campo e, nessa medida, tornar mais difícil o acesso à informação. No mesmo sentido, a colocação de questões previamente definidas pelo entrevistador sem ajuste (de linguagem, reformulação da pergunta e da ordem porque são apresentadas) pode criar no entrevistado desconforto acrescido, sentindo que não consegue responder por não entender o que é perguntado.

A semidiretividade possibilita também a apreensão da estrutura de pensamento do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 1992), portanto este tipo de entrevista permite conhecer o processo através do qual o entrevistado formou as suas opiniões. Este método é particularmente adequado quando se pretende conhecer a forma como o entrevistado organiza as perceções sobre o percurso escolar com insucesso repetido do jovem da sua família (e.g. episódios e pessoas que refere; ordem porque apresenta os acontecimentos), objetivo do presente trabalho.

A recolha de dados através de entrevista semidiretiva aconteceu assim sob a orientação flexível de um guião, para que os participantes se expressassem o mais possível no seu código linguístico e seguissem as suas estruturas de pensamento.

5.2. Instrumento

O guião de entrevista usado na recolha de dados junto dos encarregados de educação de jovens com insucesso escolar repetido foi adaptado de Évora (2013), uma vez que, tal como o referido autor, pretendíamos apreender a perceção familiar sobre os percursos escolares dos filhos.

Os ajustes resultaram, por um lado, da revisão da bibliografia alusiva à temática do insucesso escolar, aos seus fatores explicativos e às medidas educativas para o combater, e por outro, da necessidade de explorar as perceções sobre o território, dimensão que não foi considerada no estudo de Évora. As cinco perguntas do guião inicial foram “formuladas com o objetivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) e, nessa medida, abrangentes e ambíguas. Essas questões abordavam os desejos para futuro do jovem, o papel da escola na concretização desses desejos, o percurso escolar e o papel da família no mesmo e a escolha da escola e do território que a envolve para estudar e viver.

Inicialmente foram aplicadas duas entrevistas teste apenas com cinco questões, mas à medida que cada entrevista decorria houve necessidade de as ajustar. Tal como defendem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 166), “no decurso da entrevista, o investigador vai adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e de melhor compreender”. Na primeira questão, por exemplo, em que se procurava saber as expectativas de futuro que os encarregados de educação tinham para os jovens, houve necessidade de fazer, entre outras, as seguintes adaptações: E a nível de profissão? Gostava que ele tivesse a casa

dele, ou não?; E profissão? O que é que ele diz, o que é a mãe acha?; A ideia seria que ele conseguisse trabalho?; Sair de casa?.

Outra estratégia usada foi a reformulação pelo entrevistador das questões, referindo por outras palavras o mesmo que se havia anteriormente questionado (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005). Muitas expressões usadas nas perguntas não foram imediatamente perceptíveis para os participantes teste, pelo que se foi alterando a forma de colocar as perguntas. Tomemos novamente como exemplo a primeira pergunta, que procurava saber o que o participante considera ser um bom futuro para o filho, e que foi reformulada nas entrevistas teste, entre outras, para: O que podia ser um bom futuro para ele?; A nível de futuro o que é que espera que venha a acontecer na vida do seu filho? O que é que gostava que ele conseguisse?.

Outro aspeto testado foram as questões relativas aos dados biográficos que numa das entrevistas teste se colocaram no final e noutra se apresentam no início.

Na situação em que se colocaram as questões acerca de características biográficas no final houve a vantagem de reduzir o número de perguntas diretas e direcionadas, pois o participante já tinha cedido grande parte das informações no decorrer das respostas às questões sobre o percurso escolar do jovem, embora com a desvantagem de serem dados dispersos. As desvantagens foram: (1) a dispersão da informação biográfica, uma vez que o entrevistador teve dificuldade em controlar a informação cedida aos longo das outras questões. O entrevistador não sabia com clareza que respostas que já tinham sido apresentadas no discurso do participante, quando teve que colocar estas questões mais concretas; (2) a resposta inicial pouco desenvolvida à primeira questão, que não foi apenas precedida da apresentação do estudo. Por exemplo, na resposta à primeira questão a participante limitou-se referir que um bom futuro para o jovem passa por estudar no presente, embora não veja nele motivação e apresente o bairro social, onde vivem, como um entrave à conclusão dos estudos. Neste caso houve necessidade de reformular a pergunta e usar tópicos sobre as dimensões a explorar (e.g. emprego, autonomia e importância dos estudos).

No caso em que as perguntas sobre dados biográficos foram colocadas no início, a desvantagem encontrada foi o facto de o participante tender a desenvolver as questões abordando assuntos paralelos (e.g. saúde da avó, processo de promoção e proteção de um primo do jovem), ainda assim, decidiu colocar-se as questões biográficas no início. Esta decisão implicou ter em conta o respeito pelo tempo da resposta do entrevistado e permitir que seguisse a linha de pensamento, mesmo quando se desviasse

do assunto questionado, sendo somente reconduzindo pelo entrevistador de forma subtil após concluir a ideia, ou parte dela. O momento destinado às questões biográficas foi pensado, também, como um investimento no estabelecimento da relação de confiança, tendo em conta, como nos dizem Marconi e Lakatos (2002, p. 96), que “quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado pode obter informações que de outra forma não seriam possíveis”.

Das entrevistas teste resultou ainda a necessidade de definir tópicos a abordar na resposta cada questão, com o objetivo de evitar dimensões não referidas e recolha de informações paralelas. A cada questão foram associados tópicos a explorar, caso houvesse necessidade de especificar as perguntas. Estas concretizações só foram usadas na medida do necessário para abordar as diferentes dimensões do insucesso escolar.

As duas entrevistas de teste permitiram também calcular a duração média das mesmas, apontando para cerca de 30 minutos.

O guião final de entrevista realizada aos encarregados de educação manteve as cinco questões, embora a linguagem tivesse sido revista e tivessem sido criados tópicos a explorar em cada pergunta (Anexo I).

5.3. Procedimento de recolha de dados

Quanto à forma como decorreram as 12 entrevistas definiu-se que deveriam acontecer num espaço neutro, isto é, que não pertencesse ou se associasse à escola. A definição dos locais teve também em consideração que “as pessoas que acederam a serem entrevistadas merecem alguma consideração; [temos] por isso que adaptar alguns planos, por muito inconvenientes que sejam para [nós]” (Bell, 2002, p. 124). Como tal, no presente estudo, foram encontrados dois espaços neutros e com garantias de silêncio, não interrupção e anonimato, um em cada localidade, para que fossem de mais fácil acesso aos participantes residentes em cada um dos sítios. Os gabinetes situavam-se na junta de freguesia e no centro comunitário de uma IPSS.

Do conjunto dos pais que foram inicialmente contactados, dois faltaram às entrevistas no dia agendado, sem apresentar qualquer justificação. Estas faltas levaram à necessidade de contactar mais dois participantes, tendo sido proposta a participação no total a 14 encarregados de educação. Os 12 participantes que compareceram à entrevista, 10 após a primeira fase de contactos e dois após um segundo momento, foram pontuais.

Após resposta inicial positiva e comparência do participante na data e hora marcada, o entrevistador enquadrou-se novamente por referência à universidade,

apresentando-se e concretizou o objetivo do estudo. Como nos refere Bell (2002, p. 125), num primeiro momento o entrevistador deve “apresentar-se e explicar sempre os objetivos da sua investigação”. Contudo, na apresentação dos objetivos teve-se a preocupação de não ceder informação que pudesse comprometer as respostas dadas e de não quebrar o ambiente amistoso pretendido, nessa medida não se fez, por exemplo, referência ao insucesso escolar repetido jovens, mas sim, ao interesse nos percursos escolares dos jovens

Todas as entrevistas foram gravadas em registo áudio, pois esta forma de registo torna possível apreender com exatidão as opiniões dos entrevistados o que era fundamental para a prossecução do objetivo do estudo. O consentimento do participante para gravação foi desde o início uma condição essencial para a participação no estudo, tendo sido obtido antes da entrevista começar.

No contacto telefónico e presencialmente antes do início das entrevistas, foi ainda garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato, por se ter consciência que “garantir ao entrevistado o segredo das suas confidências e a sua identidade” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 96) era essencial para salvaguardar questões éticas.

Ao longo de todas as entrevistas houve preocupação com a adequação do discurso ao entrevistado. Procurou adequar-se o tipo de linguagem utilizado e o grau de concretização das questões. Em todas as entrevistas houve necessidade de fazer questões mais diretas, com recurso aos tópicos, para abordar algumas dimensões do insucesso escolar, que não tivessem sido apresentadas na reposta inicial do participante.

Os dados demográficos para caracterização da amostra foram cedidos pelos participantes no período inicial de cada entrevista. Foram recolhidos dados sobre os jovens e os progenitores no que respeita à idade, ao género, às habilitações literárias dos pais, à ocupação profissional dos pais, ao tipo de habitação e localização da mesma, à dimensão e estrutura do agregado familiar. Os restantes dados foram recolhidos no segundo momento da entrevista

Após a recolha procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados que seguidamente se apresentam.

5.4 Tratamento e análise de dados

A gravação das entrevistas e a sua posterior transcrição deu lugar à transformação dos dados em texto, uma vez que, como referem Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2005, p. 163) “os dados provenientes de entrevistas devem ser registados por escrito (ou

transcritos, no caso de ter havido gravação áudio). Os mesmos autores referem que após a transcrição há que reduzir os dados. Logo, e também de acordo com o que nos dizem Gómez, Flores e Jiménez (1996) foi necessário tratá-los, de modo a que se conseguisse reduzir, simplificar, selecionar e organizar esses dados, para passar à sua análise.

A análise de dados foi realizada através de análise de conteúdo uma vez que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 227), esta "oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade", como é o caso dos dados recolhidos na presente investigação em se procurou aceder às perceções dos encarregados de educação sobre os percursos escolares dos jovens. Os mesmos autores especificam que um dos três tipos de análise de conteúdo é a análise temática, cujo objetivo é descortinar as representações sociais dos intervenientes, o que ia ao encontro do objetivo do nosso estudo.

Este método de análise permite ainda fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem (Ghiglione & Matalon, 1992), isto é, fazer uma análise de avaliação (Quivy & Campenhoudt, 1998). A análise de avaliação, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), possibilita apreender: a frequência dos juízos formulados pelo entrevistado; se são juízos positivos ou negativos; a sua intensidade. Neste caso, além de apreender as perceções sobre as diferentes dimensões do insucesso, apreendeu-se a frequência, o sentido e a intensidade das mesmas. Por exemplo, analisou-se no discurso dos participantes as referências à não projeção do futuro e à projeção do futuro, e a dificuldade em concretizar juízos sobre este tema.

No presente estudo, estes procedimentos consistiram em relacionar os segmentos de texto, colocando em evidência as diferenças, as semelhanças e as transformações, interpretando-as para explicar o que se observa. A sistematização assentou no facto de não haver à partida qualquer código definido (procedimento aberto), e na procura de "saber a razão por que é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar" (Bardin, 2009, p. 97). De acordo com a mesma autora a análise de conteúdo passa por fases de trabalho diferentes: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos mesmos. Os códigos foram criados através da pré-análise das ideias presentes numa entrevista, tendo em conta as dimensões do insucesso, e foram reformulados pela comparação entre as mensagens presentes numa mesma entrevista, e entre as mensagens de diferentes entrevistas.

Da sistematização inicial resultaram 49 códigos que, após fusões e eliminações, se transformaram em 45, organizados de acordo com oito temas orientadores,

posteriormente reorganizados nos seguintes seis temas: percurso de vida, contexto social, quotidiano dos jovens, perceções familiares da escola e da vida escolar dos jovens, função educativa da família e expectativas em relação ao futuro. Estes temas permitiram sistematizar e analisar o que mais se destacou nos discursos dos participantes do estudo, tal como nos dá a conhecer a Tabela 3.

TABELA 3

Grelha de análise

Temas	Subtemas	Exemplos
Percurso de vida dos jovens	Percurso pessoal:	
	Cuidados na 1ª infância;	“Esteve comigo, por acaso tive os três sempre comigo.”
	Condições socioeconómicas;	“Ela está farta de me pedir (par voltar para a dança) mas é só o ordenado do Miguel para pagar casa, água e luz e eu já lhe disse que não dá.”
	Articulação entre os familiares;	“Os avós da parte do pai moram em Vila Real de Santo António, ao fim de semana, (...) quase todos, vai à sexta-feira, (...) e vem de lá domingo.”
	Relação com os irmãos;	“(A relação dela com os irmãos) umas vezes é bom outras vezes é cão e gato, mas dão-se bem.”
	Percurso escolar:	
	Frequência de educação pré-escolar;	“Depois estive num Infantário onde é Pré-escola, saiu dali cinco estrelas para a Primária. E desde sempre tem passado só que aqui é que.”
	Retenções;	“Mas foi no 1.º 6.º ano, ele chumbou três vezes no 6.º ano.”
	Mudanças de escola;	“Ao princípio (a mudança de escola) foi bem é uma coisa nova.”
	Influências nas escolhas escolares;	“É porque a prima também tirou secretariado e gosta e ela também quer o mesmo que a prima.”
Medidas educativas de combate ao insucesso escolar;	“Eu acho que tem desde a 1.ª classe (que ele tem professora de apoio).”	
Conhecimento do percurso escolar;	“Mas eu acho que foi a partir do 6.º ano que ele também as coisas pioraram mais ainda.”	
Justificação para o insucesso escolar.	“Porque ela diz que não gosta de matemática.”	

Contexto social	Avaliação; Autonomia dos jovens.	“Eu não gosto muito, (...) há muitos drogados, muita malandragem, assaltos aí.” “Por acaso é a 1. ^a vez que ele me pediu 10€ para ir a uma festa de anos de uma colega agora sábado. Mas estou a pensar se o vou deixar vir sozinho ou venho eu trazê-lo.”
Quotidiano dos jovens	Quotidiano pessoal: Participação nas rotinas familiares; Atividades fora da escola. Quotidiano escolar: Rotinas de estudo; Gestão do horário; Assiduidade; Rotina da tarde.	“Arruma o quarto dela. Por acaso ela ajuda-me muito.” “Agora também deixei-o ir para a música.” “Dançam porque gostam. Ela mete o <i>Youtube</i> na televisão e mete-se a fazer igual. Que isso agora, aquelas musicas do <i>Funk</i> , é o que está a dar agora.” “É ela (que decide). Estuda para os testes. ‘ – Mãe, olha, amanhã tenho teste vou estudar um pouco’.” “Põe o telemóvel e acorda sozinho de manhã, ele levanta-se.” “Agora só temos um problemzinho de faltas que é da parte da manhã.” “Sai da escola vai para casa no autocarro.”
Perceção familiar da escola	Perceção familiar da instituição escolar: Representações de escola; Valorização dos estudos; Avaliação do estabelecimento de ensino; Relação escola família; Questionamento do julgamento escolar dos comportamentos dos jovens;	“Foi bom, foi bom que até os colegas da Pré passaram com ela todos para a Primária, portanto não era estranho para ela ali.” “É bom andar enquanto puderem. Acabar o estudo para arranjar um bom trabalho.” “É uma escola sossegada.” “Quando há algum problema o professor telefona. Outras vezes e quando eu vejo que há algum problema, eu telefono para saber se posso falar com o Diretor de Turma marcar hora para falar.” “Por isso é que eu digo é perseguição do professor.”

	Participação do pai na vida escolar;	“Porque é todo a mãe, a mãe ralha, a mãe (...) O meu marido não, não vale a pena. Não se mete.”
	Perceção familiar da vida escolar dos jovens: Representações da vida escolar do jovem;	“Era um encanto, era um menino calmo que gostava de brincar, tinha aquela alegria no rosto, (...) e dava-se muito bem com toda a gente até à 4.ª classe, depois.”
	Atitude face à escola;	“Sinto que ela não tem interesse nenhum pela escola.”
	Escolaridade obrigatória.	“Por minha vontade ela até não estava (na escola) mas pronto.”
Função educativa da família	Educação dos jovens: Diálogo;	“Mas nunca deixei de insistir com ele: (...) ‘– J8 toma atenção à escola, porta-te bem faz isto, faz aquilo’.”
	Supervisão do quotidiano;	“Eu vou ao site da escola e ela tem lá como tem o cartão aparece das entradas, das saídas.”
	Definição de regras e limites;	“Ela quer é um telemóvel para andar na net. Mas (...) ainda não tem idade para isso.”
	Sanções.	“Tirei-lhe o telemóvel. Uma vez tirei uma semana, noutra vez no outro mês, portou-se mal o Sr. Dr. telefonou duas semanas.”
	Educação escolar dos jovens: Estratégias familiares de combate ao insucesso escolar;	“E eu dizia: ‘–Então não vais fazer? Não vais estudar? – Não! Não tenho nada para fazer’. (...). Continuava sempre a dizer o mesmo, mas era mentira, eu disse: ‘– Não, vai para a explicação!’”
	Incapacidade de alterar a situação de insucesso escolar.	“Tenho muita pena de me sentir impotente, mas eu não posso, não consigo fazer.”
Expectativas familiares em relação o futuro do jovem	Família;	“Arranjasse uma rapariga que seja boa (...) e fizesse a vida dele.”
	Trabalho;	“Ter a profissão que ele gostava, conseguir concretizar os sonhos dele. Uma profissão estável.”
	Medos.	“Até agora não tenho razão de queixa no que respeita a drogas, mas daqui para a frente agente não sabe.”

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do trabalho visa dar a conhecer os resultados obtidos para cada um dos seis temas: percurso de vida, contexto social, quotidiano dos jovens, perceções familiares da escola e da vida escolar dos jovens, função educativa da família e expectativas em relação ao futuro.

1. Percurso de vida dos jovens

O percurso de vida dos jovens é caracterizado ao nível pessoal e escolar. No que diz respeito à componente pessoal, tema a abordar no ponto que se segue, foram referidos pelos entrevistados os seguintes aspetos: cuidados na 1.^a infância dos jovens; períodos em que os jovens viveram longe dos progenitores; condições socioeconómicas da família; acompanhamento dos jovens por entidades com responsabilidade em matéria de infância e juventude; articulação entre os familiares; e finalmente, a relação dos jovens com os irmãos.

No segundo momento da caracterização do percurso de vida, sobre a dimensão escolar, as participantes apresentaram as suas ideias sobre: frequência de educação pré-escolar pelos jovens; retenções dos jovens ao longo do percurso escolar; mudanças de escola dos jovens; medidas educativas de combate ao insucesso escolar dos jovens – apoio educativo; respostas curriculares alternativas; equipas multidisciplinares – apoio psicológico aos jovens; conhecimento do percurso escolar dos jovens; encarregados de educação enquanto não decisores no percurso escolar dos jovens; caracterização dos jovens – capacidades cognitivas e limitações de aprendizagem; personalidade condicionada pela saúde física e pela instabilidade emocional – ; e por fim, a justificação para o insucesso escolar dos jovens.

1.1. Percurso pessoal

A caracterização do percurso pessoal dos jovens inicia-se com a abordagem aos cuidados na 1.^a infância. Estes cuidados foram prestados aos mesmos por amas e pelas mães, tendo alguns frequentado a creche.

Alguns dos casos em que a mãe foi a cuidadora na 1.^a infância resultaram de: - a família decidir que a mãe não trabalhava fora de casa (E2, E10), - a família contar com o apoio da avó materna no cuidado das crianças, quando a mãe tinha trabalhos ocasionais (E2), - os pais trabalharem por conta própria e poderem simultaneamente cuidar do filho (E7).

Numa situação (E2) em que a participante não tinha emprego, embora dividisse o seu tempo entre cuidar dos filhos com o suporte da avó do jovem e fazer pontualmente biscates, há comparação entre os cuidados da mãe e das amas, e parece ser valorizada a capacidade de ensinar dos cuidadores. A mãe refere como motivo para não ter colocado o filho numa ama o facto de considerar que tinha capacidade para ensinar o mesmo que essa cuidadora: “Esteve comigo, por acaso tive os três sempre comigo. Sim, nunca foram para a ama nem nada disso porque aquilo que ela lhes ensinava eu também ensinava” (E2).

Os jovens cujas mães estavam empregadas (J4, J6, J8, J12) frequentaram instituições de educação de infância. Em duas situações (E9, E11) houve frequência pelos jovens de instituições de apoio à infância por indicação da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) ou do Tribunal de Menores e Família (TMF), no âmbito de processos de Promoção e Proteção. Estas famílias (E9, E11) foram alvo de intervenção precoce pelas instituições com responsabilidade em matéria de infância e juventude referidas.

No que diz respeito aos critérios de escolha dos cuidadores, amas e jardins de infância, aspeto referido por algumas entrevistadas, verifica-se que estes se prendem sobretudo com questões logísticas, tais como a proximidade da residência ou do local de trabalho (E8, E12) ou conhecimento prévio de elementos da direção (E11), que facilitou, neste caso concreto, a admissão da criança na instituição: “Veio para aqui para a J. com 4 meses. Foi logo por causa dos problemas a D. F.(Diretora) meteu-a logo” (E11).

Neste caso, a frequência da creche foi uma forma de proteger a jovem de conflitos familiares e de apoiar a tia-avó que aceitou educá-la, embora com fragilidades económicas e de saúde. A J11, logo aquando do seu nascimento, foi entregue pelo Tribunal à guarda e cuidados dos tios-avós maternos com quem vive até hoje e a quem chama pais. A progenitora seria toxicodependente e não reuniria, tal como avó materna, estabilidade emocional e condições socioeconómicas para cuidar da filha. Como relata a tia:

É assim a mãe é toxicodependente é a C. (...), ela teve a menina e telefonaram-me do hospital que a menina não lhe davam a ela. Nem a ela nem à mãe dela que é a avó da J11 que é minha irmã. (...). Porque ela também é louca, não é drogada, mas é outras maneiras. Tinha a menina 27 dias elas bateram-me à minha porta, bateram a chorar que tinha que ser uma familiar a responsabilizar-se pela menina, se não ia para o Porto (E11)

A J11 mantém contactos com o pai e com avó paterna e ambos surgem como figuras positivas. A jovem, no entanto, não se sentindo bem em casa da avó paterna, tende a tornar os contactos mais pontuais, não visitando a família com a periodicidade definida:

Ela tem contacto (com o pai biológico) e eu mando sempre, e digo-lhe a ela ‘- Vai já ter com o teu pai’ o que é que ela, umas vezes vai outras vezes deixa de ir. O rapaz não faz mal nenhum, não é! O pai é bom para ela, a avó também, só que ela diz que não se sente bem na casa da avó (E11).

O percurso de vida de alguns jovens foi marcado pela existência de períodos em que não coabitaram com as participantes (E3, E11) tendo estado à guarda, nesses períodos, da avó e do progenitor respetivamente. A J11, além de nunca ter vivido com os pais biológicos, como atrás se descreveu, esteve um período a viver só com o tio, uma vez que a participante saiu de casa por ter dificuldades em gerir conflitos entre a J11 e a sua filha mais nova. A J3 vivia à data da entrevista com a avó materna, uma vez que, a casa onde a mãe habitava era pequena. Nessa casa viviam a participante, a bisavó da jovem, os dois irmãos da J3, o seu tio e a sua tia, num total de seis pessoas a viver num T3, pelo que a mãe decidiu que a jovem pernoitaria em casa da avó materna.

As participantes dão a conhecer algumas características gerais das suas condições socioeconómicas, revelando como a falta de recursos económicos da família tem condicionado a vida dos jovens. As questões habitacionais são um aspeto focado por alguns participantes, designadamente a partilha de habitação com elementos da família alargada: “Nós tínhamos uma casa no Bairro I., eram três quartos. A minha mãe ficava com um (quarto), a minha irmã ficava com outro e eu ficava com outro” (E1); “Vivo com os meus dois filhos, a minha avó, o meu irmão e a minha cunhada” (E3).

Outros aspetos referidos dizem respeito às deslocações, nomeadamente para consultas de psicologia, ao tempo disponível para os filhos, a escolha da escola, a possibilidade de prosseguimento dos estudos, a frequência de explicações, a frequência de atividades lúdicas e a aquisição de refeições e material escolar, dificultada pelos cortes no abono de família para crianças e jovens e no subsídio de ação social escolar (SASE), e as formas como as famílias promovem nos filhos rotinas de estudo e de promoção de competências pessoais.

O J1, por exemplo, tem que realizar todas as deslocações a pé e de bicicleta, num ambiente rural marcado pela falta de transportes públicos – “A gente não tem carro, vimos a

pé” (E1) -, e a J4 teve que mudar de serviço de consultas de psicologia para poder ir às sessões de psicoterapia, devido a falta de transporte.

Outra consequência das dificuldades económicas que estas famílias referem é o tempo disponível para apoiarem os filhos, designadamente pelo facto de terem que trabalhar em horários e condições que limitam o tempo que passam com os educandos e as rotinas diárias em que os conseguem acompanhar. Como nos refere uma participante:

Quando eu fui trabalhar, que eu me separei, durante o dia não estava em casa estava a trabalhar e nunca tinha uma hora muito certa podia ser 7h, 8h da noite, cheguei a chegar às 10h da noite. Cheguei a sair de casa e entrar e a minha filha estar a dormir. Sair a dormir e entrar a dormir. Por causa da escola. Não foi fácil, mas eu tinha que trabalhar (E3).

As condições socioeconómicas da família condicionam ainda diversas escolhas na vida dos jovens. Há duas situações (E8 e E9) em que as limitações financeiras se associam à escolha da escola, nomeadamente pela incapacidade de pagar a deslocação para outra localidade, assim como outras despesas (e.g. refeições) associadas a essa deslocação. Como nos explica a E8: “E eu disse: ‘– Oh filho vais sair daqui tu vais para Tavira, vais gastar dinheiro em comboio, vais gastar dinheiro em comida e a mãe não pode, não vale a pena, está fora de questão!’”

Outros aspetos que surgem condicionados pelas fragilidades económicas das famílias são a possibilidade de prosseguimento dos estudos além da escolaridade obrigatória: “eu não tenho possibilidade de pô-lo a estudar por aí além” (E8); a frequência de explicações: “Nunca andou em apoios ao estudo e explicações fora da escola também por falta de dinheiro” (E10); ou de atividades lúdicas: “(Ela andava na dança) só que eu também estava sem trabalhar e pagar todos os meses 20€, mais dinheiro para a escola, mais dinheiro para carregar o passe que ela na altura ia no comboio e no autocarro. Não dava” (E9).

As participantes (E8 e E10) ressaltam, no entanto, que se houvesse sucesso estariam dispostas a tudo para gerar receitas económicas e garantir apoio escolar aos jovens e a continuação dos estudos. Há nestes discursos um reconhecimento de falta de meios económicos, contudo, simultaneamente surge a ideia de que tal só não é superado por se considerar que o insucesso escolar não justifica tal investimento. Como afirma uma participante: “Se eu visse que ele dava para estudar dava para fazer, mais que não fosse fazer um empréstimo ou uma coisa qualquer para eu o poder pôr numa universidade, mas não tem, não vale a pena que não tem.” (E8)

As formas como as famílias promovem nos filhos rotinas de estudo e de promoção de competências pessoais também parecem ser condicionadas pelos recursos económicos de que dispõem.

A situação sociofamiliar leva também a que os jovens, por vezes, façam os trabalhos escolares em sítios diferentes e com a monitorização de diversos elementos da família, podendo não haver aqui uma rotina de estudo e um fio condutor na supervisão destas tarefas. Em E3 por exemplo, as mudanças de casa, e de quarto dentro da mesma casa, são constantes desde que os pais da jovem se divorciaram, o que poderá contribuir para que não haja uma supervisão familiar coerente e uma rotina definida para o estudo efetivo e para a execução das tarefas escolares e domésticas. Essas mudanças proporcionam a coabitação com vários adultos da família, ainda que a mãe não pareça envolvê-los como parceiros na educação dos filhos.

A situação económica e laboral condiciona a rotina de estudo. Por exemplo uma das participantes (E7) refere-nos que é no trabalho dos pais que a sua filha faz os trabalhos de casa, estuda e participa de grande parte das tarefas. Estas rotinas são supervisionadas pela mãe que se encontra a trabalhar, o que significa que não há momentos específicos destinados ao apoio à vida escolar ou à promoção de competências pessoais. Noutra sentida, os reduzidos recursos económicos da família, a par da participante considerar que o Estado a deveria apoiar economicamente para compensar que a filha estude em vez de trabalhar a tempo inteiro no negócio da família, podem indicar alguma desvalorização do percurso escolar da filha de que também reconhece mais-valias: “Por minha vontade ela até não estava, mas pronto. Por um lado, também há a contrapartida, também acho bem. (...) cada vez há mais coisas, ora perdi os abonos, perdi os subsídios, é complicado”.

Verifica-se ainda que uma participante (E9), embora não trabalhe fora de casa e tenha mais tempo para apoiar as rotinas de estudo da filha, não possui competências para o fazer. A mãe parece investir sobretudo no envolvimento da J9 nas rotinas de promoção de competências pessoais, sendo deixadas de lado as rotinas de estudo. Pelo facto de os recursos económicos serem condicionados por a família de cinco elementos ter como único rendimento o ordenado do padrasto (que sendo talhante tem um salário próximo do ordenado mínimo), a jovem também não tem apoio extrafamiliar para as rotinas escolares.

No entanto, o assumir de falta de recursos económicos pela família pode não promover desinvestimento na vida escolar do jovem. No caso de E11, a participante reconhece ter recursos económicos reduzidos e ter que abdicar de bens de primeira necessidade para si, mas opta pelo investimento na educação da jovem, nomeadamente através do pagamento de explicações: “Eu

posso não ter uma saia, ou um vestido, posso não ter para mim, mas para a J11 eu tenho que arranjar, e eu arranjo” (E11).

Face à situação socioeconómica das famílias não é surpreendente que as participantes revelem preocupação com os cortes sofridos ou eminentes ao nível dos apoios do estado (E7, E8 e E12), nomeadamente do abono de família para crianças e jovens e do SASE, devido às alterações ocorridas nas regras de atribuição: “Porque é assim como tinha três, o C. saiu do agregado familiar, está em casa, [mas] saiu do agregado familiar. O pai tem um bom ordenado, a mãe também trabalha, cortaram os abonos e cortaram o escalão” (E8).

Outro aspeto referido é o acompanhamento dos jovens pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) e pelo Tribunal de Menores e Família (TMF). Além da situação da J11, entregue à guarda e cuidados dos tios-avós pelo Tribunal, anteriormente referida, seis jovens (J1, J2, J3, J6, J8 e J9) foram alvo de intervenção da CPCJ e do TMF. Mais de metade dos jovens foi assim acompanhado pela CPCJ ou pelo TMF, que são entidades com competência em matéria de infância e juventude. Embora a sinalização de um jovem a estes serviços possa não implicar que o mesmo se encontre em perigo, tem subjacente a confirmação de que o jovem está em perigo.

A CPCJ é vista de forma distinta pelas participantes, se por um lado a E2 a considera um serviço que promove o encontro entre os progenitores, um tempo em que estão juntos e pensam sobre o jovem: “Sim (eu e o pai) falamos, ainda agora estivemos juntos na CPCJ e falámos” (E2); por outro lado, outras participantes percecionam o acompanhamento dos serviços de promoção dos direitos e proteção dos jovens como mais um problema (E3, E8, E9). A escola surge como a entidade que promove a criação desse problema ao sinalizar os jovens aos serviços referidos:

Tem processo na CPCJ por causa da escola. O problema foi das faltas e também porque eu não conseguia ir à escola porque eu para ir à escola tinha que estar a faltar e...os problemas da Comissão (CPCJ) por exemplo vieram através da escola, mas prontos eu tento sempre que as coisas melhorem e vamos conseguir! (E3).

No caso da E8 além de apontar a escola como estando na origem dos problemas, a encarregada de educação coloca em causa a avaliação que a escola faz da situação do J8, sinalizado por absentismo resultante de expulsão da sala de aula por indisciplina: “E é assim, um pouco assim, mas foi injusto porque é assim, houve aquela parte do, foi daí que o J8 teve que andar na Proteção de Menores (CPCJ)” (E8).

Situação diferente é a de J1, uma vez que neste caso a intervenção do Tribunal foi anterior ao percurso escolar do jovem e, como tal, a decisão tomada não considerou o parecer da escola. O J1 vive entregue à guarda e cuidados da avó por indicação do TMF, reconhecendo a mãe que não teria condições habitacionais e económicas para que a criança pudesse viver com ela no momento em que foi tomada essa decisão: “Eu não tinha condições para os meus filhos (...); Depois a minha sogra foi a Tribunal e ficou-me com os três; Sim (foi o Tribunal que decidiu)” (E1).

Há também duas referências (E6 e E9) à intervenção da CPCJ como uma forma de intimidação usada por pais e técnicos no sentido de promover alteração do comportamento nos jovens: “(Contou-me que esteve) com medo, porque o psicólogo disse que se ela se portar mal que a punha num colégio” (E9).

A falta de articulação entre diferentes membros da família também condiciona o percurso de vida dos jovens. Em E3 além do suporte da avó materna com quem a jovem vive atualmente, existe também apoio por parte da bisavó materna. A participante e a jovem já residiram mais do que um período com a bisavó, ficando esta com a responsabilidade de acordar a jovem e de promover a sua ida à escola. Num desses períodos a jovem não foi alguns dias às aulas, tempo suficiente para reprovar por faltas, sem que a mãe soubesse, o que pode revelar uma fraca articulação entre as adultas no que a informações e decisões sobre a educação da jovem diz respeito: “Eu não sabia que ela dizia à minha avó (que não tinha aulas); E então ela não lhe apetecia e dizia à minha avó que (não tinha aulas), e a minha avó acreditava nela. Não era todos os dias” (E3).

Os avós surgem como figuras de suporte, apoiando no cuidado e educação dos jovens, relação essa facilitada pela proximidade de residência:

Em L3 pronto tenho lá a minha família. Alguma ocorrência que possa acontecer tenho sempre o meu pai e a minha mãe ao pé. Aqui (em L1) não tenho ninguém. Aqui não tenho família praticamente nenhuma, a não ser uma tia mas também mora no L. e também não vai ficar com o meu filho se eu precisar, não é!?! (E2).

Contudo, mesmo quando os avós vivem longe participam na vida do jovem mantendo contactos sistemáticos e recebendo em sua casa aos fins-de-semana e nas férias.

Outras pessoas referidas como elementos importantes na rede de suporte destas famílias são, por exemplo, os familiares do padrasto (a irmã, a mãe e a avó), que tendo uma relação de afinidade com a progenitora, não são da família da J9:

Também a minha sogra mora aqui (na L2, no bairro), mora a mãe da minha sogra, prontos minha avó, às vezes está sempre aí que elas vão dançar ou. A minha cunhada anda aqui na ginástica acrobática, lá vem vê-la a dançar na ginástica, que isso pertence mesmo à parte do Centro Comunitário, que ela está aí (E9).

Quanto à relação dos jovens com os irmãos há três situações (E2, E4 e E9) em que o discurso das participantes refere simultaneamente conflitos, proximidade, cumplicidade e sentimento de união. Em E2, por exemplo, é feito um paralelismo entre o que se passa em casa, em que a relação é marcada por disputas, e o que se passa no exterior onde a união dos irmãos sobressai. A mãe vê-se como a mediadora dos conflitos que acontecem em casa, e ressalva que são essencialmente verbais:

As guerreias entre irmãos ui, são mais bate boca, são muito mais bate boca. Não se chegam a pegar totalmente porque se eu tiver ao pé eu pronto meto logo um ponto. Na rua eles não se pegam. É mais as guerreias em casa, mas são unidos na rua, é o que é um bocado estranho (E2).

Em E9, além da relação de conflito e proximidade, a diferença de idades que a jovem tem dos irmãos proporciona que a irmã mais velha assuma o papel de cuidadora e educadora, tendo necessidade de impor limites aos mais novos, o que gera conflitos:

(Ela cuida do irmão) que ele adora-a. Mas ela às vezes dá-lhe aqueles gritos que o moço até fica. Ela às vezes ela também gosta de estar no quarto dela a fazer as coisas dela e eles sempre lá, vão lá tiram uma coisa, vão lá tiram outra; Mas quando está lá (em casa do pai) está sempre a telefonar para falar com os irmãos (E9).

Nos casos de E7 e E11, ao contrário do que acontecia com a J9, por serem os irmãos mais novos o papel de cuidadores e educadores é assumido pelos irmãos mais velhos, aliados dos pais. A J7 sendo a mais nova e o único elemento do sexo feminino parece merecer da parte dos irmãos um cuidado especial. Os irmãos já não coabitam com a jovem por serem adultos, o que contribuiu para a definição de uma relação de irmãos em que a J7 não é vista como par. A relação é diferenciada, com os irmãos a cuidarem, a aconselharem e a preocuparem-se com a jovem, que não devolve estas ações. Todas as interações parecem pautar-se pelo apoio dos

irmãos à mãe na educação da J7 através do diálogo com a jovem: “Mas graças a Deus está (bem), até porque os irmãos também falam muito com ela, e ela é a caçula, é a menina. Os irmãos também falam muito com ela, mas está tudo bem” (E7).

Também em E11 a irmã é vista como aliada na educação da jovem, ficando a seu cargo falar de assuntos em que a participante não se sente competente (e.g. perigos da internet). A participante reconhece a filha mais velha como melhor preparada, descrevendo-a como responsável, empenhada e com um percurso escolar positivo que culminou em formação superior. A irmã é assim uma jovem adulta com licenciatura que, por falta de emprego, continua a viver com os pais e com a J11. A coabitação das jovens pode ser promotora de proximidade e nessa medida do não reconhecimento da irmã enquanto da autoridade pela J11, que reagia negativamente ao que a irmã lhe tentava impor, ao contrário do que acontece em E7: “A irmã também fala disso (dos perigos da internet); E instiga, que a irmã assim, agora já não, nunca mais. Acabou isso, que ela fez ali um inferno na minha casa (E11).”

O percurso de vida dos jovens, além da dimensão pessoal descrita, é marcado pela forma como correu a sua vida escolar até ao momento, que no próximo ponto se expõe.

1.2. Percurso escolar

O início do percurso escolar de parte dos jovens (J3, J5, J7, J9 e J10) dá-se com a frequência da educação pré-escolar. No que diz respeito à idade de integração em educação pré-escolar pública, em dois casos foi aos três anos (E3, E9) e, num caso, aos quatro anos (E5).

Há indícios de uma experiência positiva na frequência da educação pré-escolar em E7 e E10. Em E7 a participante dá a conhecer a perceção positiva que tem acerca da frequência deste nível de ensino referindo-a como facilitadora da integração no 1.º ciclo da J7: “Ela fez a pré-escola; (Da) pré-escola, saiu dali cinco estrelas para a primária” (E7). Em E10 é recordado o nome da Educadora de Infância com que o J10 iniciou o percurso escolar, o que pode indicar acompanhamento escolar nesta fase da vida ou maior proximidade na relação com a educadora do que aquela que teve/tem com os professores: “Mas estive na pré, começou lá na escola de L6, antiga primária, com a M. (Educadora do J10).”

Nas E4, E6, E8, E11 e E12 é dito que os jovens não frequentaram educação pré-escolar integrados na escola pública, uma vez que permaneceram nas instituições de apoio à infância em que já se encontravam antes dos três anos. A decisão de não mudar para o pré-escolar público prende-se com a continuação de rotinas e de laços afetivos já estabelecidos com as amas e com os Jardins de infância. No mesmo sentido J2 ficou até ao 1.º CEB com a progenitora.

Um aspeto abordado pela maioria das participantes diz respeito às retenções ao longo do percurso escolar. Há referência ao ano de escolaridade em que os jovens reprovaram pela primeira vez (E5, E7, E8 e E10). A retenção mais próxima do início do percurso escolar foi no 2º ano, primeiro ano em que a lei atual admite retenções.

As restantes participantes reconstroem a sequência das retenções dos jovens, associando-lhe por vezes o local onde aconteceram ou profissionais de educação que as previram. Estes dados sobre o percurso escolar podem ser um indicador de acompanhamento da vida escolar do jovem pelos encarregados de educação. Tomemos como exemplo a reconstrução que a participante de E3 faz do percurso escolar da jovem:

Ela repetiu no 5.º ano, porque no 4.º ano a professora disse-me que ela não estava muito bem, mas na mesma ia passar para o 5.º, e ela aí chumbou. Depois passou e agora no 6.º ano, este é o 3.º ano que está no 6.º ano (E3).

As descrições do percurso escolar nem sempre são precisas, surgindo nos discursos ideias que não correspondem à realidade (E1, E4 e E9). Por exemplo, apesar da J4 ter ficado retida três vezes, só é feita referência a uma das reprovações, e de forma imprecisa pois nenhuma das suas retenções é no 3.º ano de escolaridade: “Ela por enquanto agora tem sido uma boa aluna; chumbou na 3.ª classe, na primária (E4)”. Há também dados de que não se lembram (E8, E10 e E11) ou que não conseguem precisar, utilizado expressões vagas – “não tenho bem a certeza, mas acho que sim, não é coisas que...” (E8) – ou, inclusivamente, desconhecimento de alguns aspetos da vida escolar dos jovens, como é o caso da E9 que não sabe quais as medidas de apoio aplicadas ao seu educando: “Desde o ano passado que ela está (em acompanhamento) com o psicólogo da escola, se não me engano” (E9).

As mudanças de escola são outro aspeto que surge na descrição dos percursos escolares. Estas mudanças aconteceram devido ao início da frequência do 2.º ciclo (E4 e E7) ou ao fecho da escola onde antes estudavam (E8, E9 e E12), não decorrendo de escolhas feitas pelos jovens ou pelas suas famílias. Uma das consequências desta mudança foi a dificuldade inicial de adaptação à nova escola, como afirma uma das participantes: “O 1.º ano (na escola em L2) custou-lhe a adaptar que a escola era diferente o 2.º ano já estava mais adaptada e este também” (E4).

Quanto à influência dos familiares nas escolhas escolares dos jovens, há duas situações (E4 e E6) em que os jovens são influenciados pelos primos, considerados exemplos a seguir. As relações com os primos são positivas, sendo estes percecionados como aliados na promoção

do sucesso escolar dos filhos: “É porque a prima também tirou secretariado e gosta e ela também quer o mesmo que a prima” (E4).

O apoio educativo, uma medida educativa de combate ao insucesso escolar dos jovens, surge apenas no discurso de cinco participantes (E2, E4, E5, E6 e E11). O apoio ao estudo é dinamizado em de sala de aula (E2 e E4), para um grupo mais reduzido do que a turma, e tem como objetivo a realização dos trabalhos de casa e o treino das aprendizagens esperadas para o ano curricular em que os jovens se encontram.

Há referência a apoio ao estudo individualizado (E5 e E6) o que pressupõe critérios de integração dos jovens em educação especial. Este apoio, em ambos os casos, é prestado desde o início do 1.º ciclo, sendo realizado à medida do aluno e das suas necessidades. A encarregada de educação do J5 reconhece a necessidade de o filho ter este apoio: “Porque ele tem, como é que se chama o nome, apoio especial; Sim (é aluno de Educação Especial), desde os sete anos; (Tem) estes apoios e assim é melhor para o J5” (E5).

Uma participante refere como muito importante a existência da professora de educação especial e destaca empenho da mesma. As justificações indicadas são do foro comportamental, na ordem das perturbações da atenção/concentração:

Ele sempre teve professora de apoio, que a professora de apoio é que sempre trabalhou com ele; Acho que foi por causa do comportamento, (...), antes de ele ser medicado, e depois a partir daí sempre teve direito à professora de apoio. E foi graças a elas que ele teve sempre uns estudos coiso, porque ela batalhava sempre com ele. (E6)

Num caso é enunciada a intenção da escola proporcionar condições especiais de avaliação (E11). A participante desvaloriza esta possível necessidade, referindo que é frequente os jovens necessitarem dela. A J11 tem apoio ao estudo não individualizado.

No percurso escolar dos jovens surge a integração em respostas curriculares alternativas como mais uma medida que visa promover o seu sucesso escolar. Estas respostas estão presentes nos discursos de nove participantes (E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11 e E12) que as referem indiscriminadamente, recorrendo, por vezes, a expressões pouco claras como cursos, ou até no diminutivo, “cursozinhos”. Os acrónimos de respostas curriculares alternativas diferentes, como PIEF e CEF, são apresentados pelas participantes, mas quando se procurou saber o que cada um deles significa em termos concretos não houve descrições precisas. A participantes mostram que estes são alternativas ao currículo regular, mas não as caracterizam ou diferenciam.

Quatro jovens (J4, J5, J8 e J9) integram turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Em dois casos (E8 e E9) há somente referência ao início da frequência escolar em turma de PCA, sem que se especifiquem os motivos desta integração. Embora as participantes refiram o insucesso escolar dos jovens nos seus discursos não o associam explicitamente à integração em PCA.

A decisão de integração em currículo alternativo é justificada pela simplificação dos conteúdos, da avaliação e da organização (E4 e E5). Esta redução de exigências é reconhecida como essencial pelos encarregados de educação para que os jovens consigam ter sucesso. As capacidades e competências dos jovens são apresentadas pelas entrevistadas como limitadas face ao que é exigido no currículo normal:

Mas agora tem sido (melhor), não tem havido razão de queixa, tem estado boa. Sim (foi) desde que mudou para o Percorso Curricular Alternativo; Porque para estar numa turma normal como é com muitos livros é muita coisa baralha mais e ela não vai para a frente, tenho estado a ver isso nos outros anos. O melhor era ir para uma turma que não tenha que ter livros, que faça tudo através de fichas, de folhas que é o mais prático, o ensinamento é outro (E4).

A integração dos jovens em respostas curriculares alternativas ainda não aconteceu em quatro casos (E3, E7, E10 e E11) embora as participantes revelem intenção de desenvolver o percurso escolar dos filhos nesse sentido (E7 e E10) ou haja interesse dos jovens em fazê-lo (E3 e E11). Em E3 e E11 é dito que os jovens querem integrar uma resposta curricular alternativa. A J3 deseja frequentar um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e a J11 quer seguir uma via curricular mais prática, mas a participante não diz qual.

Na E10 a vontade de integração em Curso Vocacional (VOC) é partilhada pelo jovem, encarregado de educação e escola. Tal inclusão ainda não foi possível por a idade do jovem ser inferior à mínima permitida para frequentar os cursos da oferta formativa da escola. Família e escola trabalharam articuladamente na tentativa de implementação de uma nova resposta, mais à medida do jovem:

Não (foi para resposta curricular alternativa), porque ainda não tem idade para isso; Porque antes do 7.º ano tentámos que houvesse cursos mas não houve; (Tentámos) todos mãe e escola. Acho que foi a coordenadora que pediu umas assinaturas para se fazer uns cursos, mas só que não houve mães suficientes a querer assinar (E10).

Caso diferente é a J12, a quem foi proposto pela escola integrar um currículo mais prático, mas a jovem não quis, sendo apoiada na sua decisão pela encarregada de educação. Embora se tenha tentado explorar os motivos da recusa, a participante não apresentou justificações. No seu discurso parece haver, no entanto, uma associação entre ensino regular e estudo, quando diz que a jovem “prefere estar a estudar do que ir para esses cursos” (E12).

Nas escolas o apoio psicológico é prestado pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que tal como o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), é uma forma de organização das equipas multidisciplinares das escolas, uma medida educativa de combate ao insucesso escolar dos jovens.

A maioria dos jovens (E1, E4, E6, E7, E8, E9, E10 e E11) é apoiada pelo psicólogo do GAAF da escola, embora nem todos tenham o mesmo tipo de apoio. Alguns jovens (E1, E7) têm apoio psicológico pontual, com vista à superação de situações concretas relacionadas com limitações físicas e com situações comportamentais: “Ele andava com o psicólogo, com o Dr., por causa do coiso da voz e essas coisas, para ser acompanhado” (E1).

Há situações em que os jovens, tendo tido apoio psicológico nos serviços de saúde, passaram a ser acompanhados pela escola, no GAAF.

Num dos casos em que o jovem não tem apoio psicológico (E2) a encarregada de educação refere que seria importante o acompanhamento a este nível, para que a família compreendesse a forma de pensar do jovem, que se revela pouco expansivo, e pudesse saber o que fazer quando este se descontrola e é agressivo:

Um psicólogo podia ajudar em ele se abrir mais, com uma pessoa que ele não conheça, talvez ir passear com ele, ir dar uma volta para perceber qual é o mal, o que lhe está a fazer mal, ele como não fala comigo, nem fala com o pai, não desabafa; (o J2) precisa de muita ajuda (E2).

A valorização da figura do psicólogo no apoio ao jovem surge em cinco entrevistas (E6, E8, E9, E10 e E11). As participantes valorizam por um lado o facto de o psicólogo da escola facilitar a relação escola-família, e por outro, a intervenção de uma psicóloga de um serviço de saúde na alteração dos comportamentos difíceis do jovem.

O psicólogo do GAAF da escola é visto como um aliado na educação de quatro jovens (J6, J9, J10 e J11), sendo um elemento de ligação entre a escola e a família. As participantes revelam proximidade e facilidade de diálogo com este elemento da escola, o que parece facilitar

e promover o acompanhamento familiar da vida escolar. Tomemos como exemplo as palavras de uma participante:

Eu às vezes sei das coisas por causa do psicólogo. Assim é que eu sei das coisas. Ele às vezes telefona-me quando sabe das coisas ou quando o vai buscar para ele ir falar com ele (...). Agora ficámos combinados, se houvesse alguma coisa para ele me telefonar que é para eu e depois conjugar (E6).

O apoio psicológico é facilitado não só pela escola, mas também pelo Serviço Nacional de Saúde (SNS). Na saúde refere-se o apoio psicológico do Gabinete de Apoio à Saúde Mental Infantil (GASMI), do Centro de Saúde, do Gabinete de Apoio ao Jovem e Envoltentes (GAJE) da Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (DICAD).

A intervenção da psicóloga de um serviço de apoio aos jovens é também valorizada. Este serviço pertence ao Ministério da Saúde e tem como área de intervenção a prevenção das dependências. A participante apresenta relação que o jovem estabeleceu com a técnica como muito positiva e central para ultrapassar as dificuldades que tem sentido na educação do filho:

Tive apoio daquela psicóloga em L4. Ele ia, ele ouvia a senhora, bom foi uma coisa, não tem explicação. É que não sei, independentemente de todos os problemas que tenho passado com ele, de onde é que estas pessoas aparecem assim do nada; Mas tivemos numa psicóloga, uma Dr.^a em L4 que eu não sei, acho que era Deus no céu e aquela senhora na terra, independentemente fora do D. (psicólogo da escola), não é!?! (E8).

Na área da psicologia, há ainda referência a situações em que os jovens foram avaliados psicologicamente. A avaliação psicológica é apresentada em E5 e E12, sem que resulte em psicoterapia ou em acompanhamento psicopedagógico. Em E12, por exemplo: “Até a professora na 1.^a classe sugeriu que eu fosse a um psicólogo porque achava que ela era hiperativa e (...) teve no psicólogo. Havia psicólogo lá na escola e chegaram à conclusão que não era e pronto!” (E12).

As medidas educativas de combate ao insucesso escolar referidas implicam o envolvimento dos encarregados de educação para serem aplicadas com sucesso, uma vez que são formas de trabalho com jovens cujo percurso escolar é marcado por retenções, faltas, desinteresse e comportamentos difíceis em sala de aula. Nessa medida os pais terão que conhecer o percurso escolar dos filhos para poderem funcionar como parceiros da escola. No

presente estudo há da parte das participantes um conhecimento, nem sempre claro e pormenorizado, dos sucessos e insucessos escolares dos jovens. Embora surjam em todas as entrevistas dados sobre o número de níveis inferiores a dois no último período letivo, o excesso de faltas ou a sua relação com a eventual retenção, muitas vezes estes dados são relativizados. Os encarregados de educação não consideram um problema a situação de insucesso vivida pelos filhos, chegando mesmo a referir que reprovar não é algo grave.

Assim, o conhecimento do percurso escolar, manifestado pelas participantes, revela-se essencialmente na caracterização do desempenho do jovem no presente ano letivo, na referência à primeira retenção, no citar dos anos em que reprovou e no recordar as mudanças de escola que o jovem viveu. Por exemplo, na caracterização do ano letivo 2015-2016, a decorrer aquando das entrevistas, a participante da E8 refere apenas o ano de escolaridade em que o jovem se encontra; outros pais referem o número de níveis inferiores a dois que os filhos tiveram (E1 e E11); em duas situações é dito que os jovens (J3 e J4) estão a ter um bom ano letivo; por sua vez, há participantes que falam da retenção ou da iminência de retenção dos jovens (J2, J5, J6, J9 J10) sem dar a conhecer estratégias para contrariar ou minorar esta situação.

O discurso das participantes sobre o insucesso escolar dos jovens, no ano letivo a decorrer, passa por vezes pelo seu reconhecimento como um dado que não pode ser alterado (E2, E5 e E6). Os encarregados de educação não apresentam qualquer medida que a família possa aplicar com vista à promoção do sucesso. Noutros casos é dada a conhecer a iminência da retenção (E9, E10), sendo que as únicas propostas apresentadas são da responsabilidade do jovem. Num caso as mudanças têm que ser ao nível do comportamento: “Se ela não mudar aquele comportamento vai reprovar outra vez” (E9); e noutro caso, o jovem tem que alterar a sua postura ao nível do empenho: “A Português teve uma nega, e tem negas a Português e Matemática se for preciso este ano chumba. Se no próximo período ele não se aplicar, ele não sentir que tem de fazer” (E10).

O insucesso escolar é relativizado e desvalorizado por alguns participantes (E1, E7, E11 e E12). Há encarregados de educação a referir três níveis inferiores a dois, notas que levam a retenção de ano escolar caso sejam atribuídas no 3.º período do ano letivo, como não sendo muitas (E2 e E11) e como sendo um indicador de que o jovem está com melhor desempenho escolar (E11), o que pode corresponder à realidade, pois desconhecem-se os resultados escolares de anos anteriores. A retenção e a dupla retenção são consideradas parte de um percurso escolar “normal” por E7, o que pode colocar em causa o empenho na alteração ou prevenção destas situações. A verbalização de empenho escolar de J4 é vista pela encarregada de educação como uma melhoria, ainda que o número de níveis inferiores a dois da jovem fosse

elevado e implicasse a retenção de ano caso os tivesse no último período letivo: “Depois acho que é normal chumbar um ano, dois anos” (E7).

Pode ainda haver aqui o assumir das retenções por desinteresse e absentismo como normais, na medida em que acontecem a “qualquer criança”:

Acho que não é uma miúda que não me dá assim problemas; Ela por acaso porta-se bem, não tenho razão de queixa dela, não. Pronto é como qualquer criança; (Ficou retida) quando andava mais cabeça no ar com os colegas; estava na escola não ia às aulas, algumas aulas, por exemplo a matemática que ela não gosta, ela não ia muitas vezes e chumbou (E12).

Os percursos escolares são feitos de tomadas de decisões, designadamente face ao insucesso, mas estas nem sempre são assumidas pelas participantes. Os encarregados de educação embora devessem ser implicados em todas as decisões por vezes não revelam ter consciência disso, remetendo para outros a responsabilidade (e.g. professores, CPCJ, pessoa de referência na vida da jovem e da família, oferta limitada de respostas educativas da escola).

Em certos casos é atribuída aos professores a decisão da colocação dos jovens numa outra escola do agrupamento (E2) ou resposta curricular diferente (E4 e E9). A pressão dos professores é um dos fatores que parece desempenhar, neste caso, um papel essencial, fazendo com que os encarregados de educação tomem decisões com as quais nem sempre estão de acordo. Como nos refere uma participante: “eu nunca quis que ele fosse para L2, mas, entretanto, os professores lá andaram: ‘- É melhor para o J5’; Porque por minha vontade ele não tinha ido para L2, sou contra” (E5).

Surge ainda uma situação em que é atribuída à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) a responsabilidade pela decisão em relação à resposta curricular a seguir: “Ela queria ir para um PIEF, mas na Comissão acharam que não, que não era bom para ela, não era bom para ela” (E3).

No caso da E11 a decisão sobre a resposta curricular a seguir só é tomada após consulta de uma pessoa de referência: “- Não ponhas a menina ainda que é muito novinha para um curso. Deixa lá ela ir seguindo assim. Mais tarde se ela não der nada depois logo a metes num cursozinho!” (E11).

A própria escola também limita as decisões nos percursos escolares. As participantes só podem decidir entre as opções que o estabelecimento escolar frequentado oferece, oferta condicionada pelas opções existentes no sistema educativo. Por exemplo, alguns jovens (J7,

J10) estariam, por vontade dos encarregados de educação, numa resposta educativa com cariz mais profissional, se a escola a disponibilizasse: “Não (tem havido, mas eu gostava que ela fosse para um curso de cozinha), não têm alunos” (E7).

Há também situações (E7, E12) em que as participantes revelam a tomada de decisões contrárias ao que tinha sido proposto pela escola: “Sim a escola disse, mas eu não quis (que ela fosse para Percursos Curriculares Alternativos, Vocacional)” (E12). A justificação para esta recusa centra-se na vontade da aluna permanecer no ensino regular, o que a mãe associa a continuar a estudar como se a integração em resposta curricular alternativa significasse o fim das aquisições académicas: “Ela não quer, diz que prefere estar a estudar que ir para esses cursos” (E12).

As participantes caracterizam os jovens quanto a qualidades, defeitos e problemas vividos. Quanto às capacidades dos jovens, os encarregados de educação centraram-se nos aspetos cognitivos, com metade das participantes a perceberem os seus filhos como jovens inteligentes e capazes de superar as dificuldades, se se empenharem. Nestes casos, o insucesso é justificado pela falta de empenho: “Há professores que dizem que ele é inteligente só que tem é pouca vontade de fazer, de estudar; Porque o meu J10 é muito inteligente.” (E10).

Por vezes, a par da inteligência, surgem no discurso das participantes referências à apetência e interesse dos jovens por áreas de cariz mais prático (ligadas ao concreto, às expressões e ao trabalho): “As disciplinas em que ele tem melhores notas são (Educação) Física, Visual ele quer é trabalhar; Ele quer é dessas disciplinas para trabalhar” (E6).

Além do interesse por áreas específicas há também referência ao interesse pela escola. Este interesse é justificado pelo facto de os jovens aprenderem conteúdos que vão mais ao encontro dos seus interesses. Este ajuste entre interesse e currículo escolar deve-se a diversos motivos: a integração em turma de PCA: “Ele está bastante incentivado na escola; Então quando há algum trabalho e quando é um trabalho que ele gosta então, isso então joga-se de cabeça. É muito aplicado” (E8); a criação pela escola de disciplinas mais práticas (e.g. teatro), no âmbito da autonomia de que os estabelecimentos de ensino em TEIP dispõem: ou o ambiente de socialização existente na escola.

Se há situações em que as participantes caracterizam os filhos como inteligentes e capazes de superar as dificuldades, há também referência às dificuldades de aprendizagem vividas pelos jovens.

Alguns encarregados de educação reconhecem capacidades nos educandos, mas não deixam de referir as suas limitações. Por exemplo, uma mãe refere por um lado boas capacidades na área da mecânica, mas por outro refere que o filho não consegue apreender os

conteúdos do currículo regular: “Dizia: ‘– Ó mãe não percebo nada daquilo!’; Porque é assim ele numa turma normal ele não consegue acompanhar derivado às dificuldades que ele tem” (E5). Esta dualidade nas representações é também apresentada no caso do J10, com o jovem a ser caracterizado como tendo boas capacidades cognitivas e maus resultados a matemática, decorrentes do seu pouco empenho e desmotivação a essa disciplina. O desinteresse do J10 pela matemática é referido pela encarregada de educação como sendo inalterável, pelo que a família e o jovem não parecem reconhecer a necessidade de procurar estratégias para obter sucesso nesta área. Por sua vez, segundo a encarregada de educação, a J7 não tem capacidades para prosseguir estudos de nível superior, embora considere, como atrás se referiu, que revela boas capacidades na área de cozinha: “Agora assim engenheira (...) que era o que eu queria. Acho que ela não ia longe” (E7).

As limitações de aprendizagem são potenciadas pelas dificuldades que os jovens têm ao nível da gestão de tempo e da organização dos materiais escolares. Com a passagem para o 2.º ciclo, que se caracteriza, entre outras coisas, pelo fim da monodocência e a diversificação de conteúdos e materiais, a J4 viu acentuadas as suas dificuldades: “Depois que mudou para L2 já muito mais professores, as disciplinas são totalmente diferentes aí é que ela teve, foi a baixo e depois chumbou” (E4).

Os aspetos positivos aparecem menos vezes e com menor diversidade do que os adjetivos de conotação negativa. A forma de ser dos jovens é sobretudo descrita no discurso das participantes através dos seguintes adjetivos depreciativos: impulsivo, explosivo, conflituoso, bruto, tímido, teimoso, complicado, “bailão”, esquecido e mentiroso. Surgem, no entanto, também dimensões positivas: o ser forte, mimoso e meigo. Por exemplo, a participante de E8 caracteriza assim o seu filho:

Porque como lhe digo ele sempre foi (desde o início da escola) uma criança muito ativa independentemente (...). Sempre foi uma criança conflituosa, não posso dizer o contrário, que era. Falar muito alto e brincar, e disto e daquilo; Que o meu J8 é (...) é muito explosivo, mas o que tem (...) de bruto tem de 100% meigo. É uma criança muito mimosa (E8).

A personalidade dos jovens é caracterizada pela impulsividade. Este traço de personalidade dos adolescentes é referido como característica individual e não como próprio da adolescência enquanto estágio de desenvolvimento. A participante de E2, por exemplo, dá a conhecer a impulsividade do filho desta forma: “Ele não aguenta explode logo!” (E2).

As participantes, ainda que se tivesse tentado explorar as estratégias utilizadas para gerir a impulsividade dos filhos, não abordaram o facto de poder ser trabalhada a promoção da adequabilidade na reação face ao outro e o respeito pelas hierarquias. O facto de não se colocar a hipótese de alterar estas características pode ter implícito que as participantes considerem as características pessoais dificilmente modificáveis e, como tal, como educadoras se empenhem pouco nessa tarefa.

Outro traço de personalidade referido é a timidez, que na J4, por exemplo, é descrita através da dificuldade em encetar relações e tendência para o isolamento:

E ela para conseguir criar uma amizade levava tempo. Cada vez que eu ia à escola ou que ia a reuniões ou isso via que ela estava sempre sozinha no banco não estava com ninguém, mas depois lá começou a criar amizades lá se foi adaptando (E4).

Nos discursos das participantes há ainda características, como a indisciplina e a insubordinação, que apenas são reconhecidas como fruto da relação com a escola. Por exemplo em E8, a participante refere que:

Era o que eu dizia ao Diretor de Turma (...): “- Apoiem mais J8 não o afundem tanto! Quando acontecer alguma coisa conversem com ele de outras maneiras.” Porque é assim, se nós estamos revoltados, se nós estamos chateados não é com gritos que você vem, não é com guerreias, com isto com aquilo! (E8).

Na descrição da personalidade dos jovens é apresentada também a influência das fragilidades de saúde e da instabilidade emocional vivida. Há referência a situações de limitações de saúde que, na opinião das participantes, condicionaram o sucesso dos jovens. O J1 usa óculos com lentes muito graduadas para corrigir a falta de vista, sendo que além da visão tem também comprometida a voz, já tendo sido operado às cordas vocais. A falta de vista condiciona também a vida do J8 que foi por isso vítima de *bullying*, fomentada, no entender da mãe, pela incompreensão dos colegas em relação ao uso de óculos. As relações do J8 com os pares foram desde cedo condicionadas pela encoprese, e pelo referido uso de óculos, tendo sido promotoras de sentimentos de revolta:

Que ele tem um problema desde pequenino, teve aquele problema da encoprese dos intestinos e logo a seguir disso começou com o problema de falta de vista; Sim tinha

(encoprese), ainda acontece algumas vezes mas, se calhar duas vezes por semana e às vezes é raro. Lidava mal com essas situações (das reações dos colegas à sua limitação física) (E8).

A enurese é associada pela família à timidez e dificuldade de relacionamento com os pares. A jovem não reconhecia esta sua limitação e durante algum tempo tinha dificuldade em lidar com as consequências desagradáveis que lhe proporcionava, optando pela negação. Os pares da J4 excluía-na e queixavam-se dela aos adultos como reação ao odor desagradável que tinha por não tratar da sua higiene logo que as perdas de urina aconteciam.: “Ela urinava, mas não dizia nada a ninguém, levava a roupa, mas não dizia nada a ninguém e depois havia reclamações por causa do cheiro.” (E4)

A hiperatividade está presente em duas situações, embora nenhuma delas tenha resultado na toma de medicação ou na realização de psicoterapia. Nestes casos as participantes relacionam a esta suposta patologia a impulsividade e teimosia, e estas características são tidas como sintomas da hiperatividade referida.

Há também uma situação em que a saúde do jovem foi, ao longo da sua vida, afetada por dois episódios distintos e marcantes, uma malformação nos testículos de que decorreram várias cirurgias e um traumatismo crânio-encefálico, sofrido na sequência de uma queda da varanda da sua casa para o rés-do-chão. No discurso da encarregada de educação é frequente a referência a esses dois momentos em que a saúde do filho foi colocada em causa e aos longos processos de convalescença que, especialmente no caso do traumatismo, promoveram a não imposição de regras. Estes processos, segundo a mãe, poderão ter influenciado a personalidade do jovem que é teimoso, complicado e gozão:

Ele desde os 2 anos de idade (...) foi operado aos testículos. Ficou sem um testículo (...), teve também um acidente que caiu do 1.º andar (...) com 3 anos. Não sei se calhar é por isso que não, não sei pá, eu não consigo perceber; Eu não podia deixar que ele chorasse. O cirurgião (...) disse-me. “– O seu filho não pode chorar. Tudo o que o seu filho quiser tem que ser feito que ele não pode chorar!” (E10).

A instabilidade emocional e as situações que a promovem podem, por sua vez, ser associadas aos traços de personalidade dos jovens. A ausência de um dos progenitores, por separação ou por morte, é referida como uma explicação para as características de personalidade de alguns dos jovens. Num caso, a jovem não revela uma reação expressa à ausência de

contactos com o progenitor, embora a mãe a veja como marcante. Pode, no entanto, enquadrar-se esta reação no quadro de timidez e dificuldade de encetar relações, traços de personalidade com que a mãe caracteriza a sua filha: “Não se importa (com o facto de só ter tido um contacto com o pai desde o divórcio), que ela não liga” (E4).

O luto do J6, a que progenitora tem dificuldade em dar apoio por se encontrar também num processo semelhante, condiciona a sua relação com os outros. Este jovem tem tendência para o incumprimento e para o esquecimento, sendo estes reforçados pelo mecanismo de desculpabilização que a mãe usa. A participante usa o luto como forma de enquadrar as características do jovem e os comportamentos daí decorrentes, como se pode observar na transcrição que se segue:

Sabe tudo (sobre a morte do pai) e tem sido muito difícil. Agora é que ele está mais a entrar no coiso, que não tem pai e que não é a única criança que não tem pai;; O J6 agora vai falando melhor (do pai). O J6 agora vai porque ele agora tem uma colega que perdeu também o pai há pouco tempo e, portanto, é (a identificação) (E6).

A vontade de conhecer o progenitor parece ser relacionada pela participante com a personalidade difícil da J9. Os “desgostos” e a vontade de ultrapassar esta situação que lhe provoca mau estar podem associar-se à teimosia, que atrás se refere como característica da jovem. Pode dizer-se, entre outras influências, que a J9 se tornou obstinada pelo encetar de relações com o pai, e nessa medida é caracterizada pela participante como teimosa. A mãe identifica-se e projeta-se nesta situação, dizendo compreender o que a filha vive, por viver uma situação semelhante:

Foi uma criança sempre, foi um espetáculo, mas agora acho que variou, não sei; Porque ela não conhecia o pai e depois tinha aqueles desgostos; Às vezes eu acho que isso tem alguma ligação, não sei, não sei. porque eu às vezes também eu sinto falta do meu, imagino mais ela que é muito mais nova (E9).

O percurso de vida da J11, que vive desde os 27 dias com uma tia-avó, situação que se descreve atrás, no ponto relativo ao percurso de vida do presente trabalho, as relações familiares tensas e a forma negativa como a encarregada de educação vê a sua família de origem podem ser vistos como promotores de instabilidade emocional:

Ela tem vergonha delas! Não quero que a minha sobrinha seja igual aquela gente ponto. Elas são da minha família, mas eu sei o que elas são, pronto não prestam; A C. há 6 anos, desde que a minha mãe morreu que era a bisavó, nunca mais quis saber dos sábados da filha (E11).

O divórcio dos pais é apresentado como uma das causas do desinteresse escolar da J12, pelo menos da falta de motivação sentida por esta aquando da separação. O período de separação dos progenitores coincide com duas das três retenções com que a jovem já conta no seu percurso escolar: “Eu depois cheguei a falar com ela... ela disse “- Eu não tenho vontade de estudar, as duas pessoas que eu mais gosto não estão juntas.”” (E12).

As justificações apresentadas para as retenções dos jovens são de natureza diversa e múltipla, com fatores como as capacidades cognitivas, as dificuldades de aprendizagem os traços de personalidade, as limitações de saúde e a instabilidade emocional a contribuírem para explicar os percursos escolares de insucesso repetido.

Três entrevistados reconheceram dificuldades gerais de aprendizagem nos jovens e nessa medida justificaram o insucesso vivido. Em E7 e E10, a par das limitações referidas, há reconhecimento da inteligência dos jovens, sendo a impulsividade dos jovens apresentada como o fator que impossibilita o prosseguimento de estudos da J7 e promove dificuldades de aprendizagens a uma disciplina do J10.

Outro aspeto referido é o facto de a escola nem sempre satisfazer os interesses do jovem por falta de respostas educativas na sua área de interesses: “Se fosse nessa área (da Cozinha que) ela mostra interesse, ela tem curiosidade de experimentar (...). É uma coisa que ela se aplica bem.; A escola, eu gostava de a ter integrado num destes cursozinhos agora [não há]”. O J5 que se interessa por mecânica, os J6 e J10 que gostam sobretudo de áreas práticas e a J7 que queria estudar cozinha, não têm na escola percursos curriculares que lhes permitam explorar estes interesses.

A responsabilização da escola, pelo menos parcialmente, é outros dos temas que surge da análise dos dados. Por exemplo, a J3 é descrita como desrespeitadora, ainda que seja frisado que tal facto decorre da incompreensão e da má interpretação que é feita pela escola dos comportamentos da jovem.

Num último momento há que realçar o facto de existirem por parte das participantes representações pouco realistas sobre os fatores explicativos do insucesso escolar dos jovens. O sucesso escolar dos jovens poderá não ser apenas condicionado por dimensões como as

limitações cognitivas, o interesse por áreas mais práticas, os traços de personalidade, a doença e a instabilidade emocional, como referido pelas participantes.

2. Contexto Social

As participantes e os seus filhos residem em duas localidades distintas, a que correspondem contextos sociais diferentes: L1, meio rural; e L2, meio semirrural. Apesar de nenhuma das participantes residir em L3, meio urbano, sede de concelho e a cidade mais próxima, esta surge nos discursos como termo de comparação.

O contexto de L1 é avaliado de uma forma positiva. Uma das entrevistadas valoriza ter estabelecido relações sociais de qualidade nesta localidade, e a autonomia dada ao jovem é baseada no facto de considerar os habitantes de L1 pessoas da sua confiança que ajudarão e protegerão o seu filho em casa de necessidade:

Acho (L1) bom, ah eu gosto daqui! Pessoas boas, tenho vizinhos bons, dou-me bem com eles; (O J1 diz:) “– Quero ficar em L1, tenho aqui os meus amigos, os meus irmãos, os meus colegas tenho tudo aqui não quero sair daqui!”; Não (é preciso a avó levar o J1 à escola), ele vai de bicicleta a pedal (E1).

L1 é descrito como um local calmo onde, para além de sentirem que os jovens estão mais protegidos, existe ainda a possibilidade de contar com o apoio da comunidade no processo educativo dos jovens. A rede de relações, aqui dada a conhecer como um suporte importante, é caracterizada pelo conhecimento mútuo, o respeito e a consideração entre as participantes, os seus filhos e todos os elementos da comunidade. Uma participante valoriza também a possibilidade que aqui tem de residir fora de um bairro de habitação social, ao contrário do que acontecia quando residiu em L3, em que o elevado custo da habitação a impedia de ter uma casa sem apoio social:

É mais calma [L1]; A gente não mora no bairro, a gente mora numa casa térrea. Mas pronto eles saem conhecem toda a gente, ninguém implica com eles cá fora, sabem quem são os pais, pronto e também têm consideração pelos pais (E2).

No que diz respeito a L2 a avaliação é em geral positiva, embora sejam também referidos aspetos negativos. Algumas participantes referem a preocupação com a exposição dos filhos à venda e consumo de drogas aspetos negativos:

Eu não gosto muito, por isso é que eu não insisto muito que ele venha para cá. Porque há muitos drogados, muita malandragem, assaltos aí a pessoas que estão na rua, passam e levam as coisas. Tem havido muitos assaltos desses aqui. E há (...) muita droga e eu tenho muito medo por isso (E10).

Tal conduz a uma limitação da autonomia dos jovens, com as participantes que mostram receios na avaliação do contexto social a concederem menor autonomia aos jovens: “Por acaso é a 1.^a vez que ele me pediu 10€ para ir a uma festa de anos de uma colega agora sábado; Mas estou a pensar se o vou deixar vir sozinho ou venho eu trazê-lo” (E10); do que as que avaliam o contexto somente de forma positiva: “Sim ele (o J2) é que decide o que vai fazer depois da escola” (E2).

3. Quotidiano dos jovens

O quotidiano dos jovens divide-se entre o que acontece ao nível pessoal e o que faz parte da rotina escolar. A dimensão pessoal, que se dá a conhecer seguidamente, inclui a participação nas rotinas familiares através da realização de tarefas domésticas. Do dia-a-dia dos jovens fazem também parte outras atividades estruturadas (e.g. desportivas, artísticas ou religiosas), não estruturadas (e.g. dança jogos de consola) e de complemento à vida escolar (e.g. explicações). Ao nível escolar, o quotidiano é caracterizado pelo cumprimento de rotinas de estudo, pela gestão do horário e decorrente assiduidade, pela organização da rotina da tarde e pelos comportamentos dos jovens no espaço escola.

3.1. Quotidiano pessoal

O dia a dia é, a nível pessoal, marcado pela forma como os jovens participam nas rotinas familiares, uma vez que, a participação na realização das tarefas domésticas, promove nos jovens o desenvolvimento de competências pessoais ao nível da autogestão, de que são exemplos a capacidade de adaptação e a iniciativa. Os jovens são assim incentivados a participar das tarefas de casa (e.g. manutenção do espaço doméstico, cuidar dos irmãos), ainda

que nem sempre as participantes consigam que estes as executem. Alguns jovens colaboram ainda nos negócios familiares, trabalhando juntamente com os pais.

Quanto à frequência de atividades lúdicas estruturadas desportivas, esta acontece em apenas dois casos (E2 e E8): o J2 que pratica futebol, num clube perto de casa; e o J8 que recentemente começou a praticar boxe, e tem que se deslocar a outra localidade para o fazer. Os jovens dois vão sozinhos para a atividade desportiva e são assíduos e pontuais.

O J6 frequenta atividades artísticas, desportivas e religiosas onde é pontual e assíduo. A participante faz um paralelismo com a escola, ou as explicações, de que mais à frente se falará, onde o J6 não se empenha e procura sempre não realizar o que lhe é proposto e por vezes chega tarde e sem material:

Está (na música) com o D. C.. Está a aprender baixo; Agora comecei a metê-lo também na bola em L3, acho que é no 4 ao cubo; Anda na catequese. Gosta (da catequese). Ele é acólito e tudo; Para as atividades não se atrasa (E6).

A música e a dança são também atividades referidas, ainda que em número reduzido. As condições socioeconómicas surgem, nalguns casos, para o impedimento do envolvimento dos jovens nesse tipo de atividades. Por exemplo, as J4 e a J9 gostariam de ter aulas de música, mas tal não é possível por falta transporte, carência económica e por sanção para o insucesso escolar. Em E4, os horários dos progenitores, o facto de viver no campo e de não ter autorização para viajar de autocarro sozinha além do trajeto casa-escola levam a que a jovem não possa frequentar uma atividade estruturada: “Porque ela andava no C. na dança, mas não conseguíamos pagar e ela portou-se mal na escola” (E9).

A realização de atividades não estruturadas, na maioria dos casos em casa, é uma forma de ocupação dos tempos livres. A referência à televisão e à internet (e.g. redes sociais, YouTube), como centrais na ocupação de tempos livres das jovens é feita por várias participantes:

Metem-se no quarto dela. Ela mete o Youtube na televisão e mete-se a fazer igual. E é assim que ela leva, a ouvir música, a cantar as músicas e a escrever letras no caderno; Às vezes ela apetece-lhe ir para Ludoteca, outras vezes não (E9).

Os jogos de computador e consola são, assim como a contacto com os pares através do telemóvel, são outras formas de ocupar os tempos livres: “é mais casa, é o computador, é a

Playstation a jogar; Agora é que ele começou a andar de bicicleta porque ele tinha bicicleta (mas não andava); Põe-se na ver televisão, põe-se no telemóvel a falar com os colegas” (E10). O andar de bicicleta e a as idas à praia são outras atividades referidas.

Outras atividades frequentadas pelos jovens podem ser vistas como um complemento à vida escolar, que visa promover o sucesso destes enquanto alunos, como é o caso de explicações, na atualidade, e de atividades de tempos livres (ATL) cuja principal finalidade é prestar apoio ao estudo e à realização dos trabalhos de casa, no passado.

A frequência de explicações, referida apenas por duas participantes, visa a que os jovens se dediquem às tarefas escolares sem que tenham que ser as participantes a supervisioná-los. Contudo, os jovens nem sempre estão motivados para a sua frequência, como é o caso do J6, que o revela-o através de atrasos, faltas, faltas intencionais de material, falta de atenção e comportamentos difíceis:

Quando ele não leva o caderno e os livros, (...) para não fazer na explicação; “ - O J6 não tem vindo. Há uma semana que não vem!”. Digo eu assim: “-Não vem?!? Mas ele diz que vai; Tem dias, se tiver os colegas na galhofa ele mete-se na galhofa nem liga ao que ela está a dizer (E6).

As explicações são centrais na rotina de estudo de dois jovens (J6 e J11) que parecem socorrer-se destas sobretudo para apoio na realização dos trabalhos de casa diários e não tanto como um espaço de esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados nas aulas. Em E6, as explicações são vistas pela participante como o destino diário do jovem após as aulas, onde faz as tarefas escolares que os professores definiram para casa, antes de ir para atividades lúdicas artísticas e desportivas. Ainda assim, a participante refere que em casa o jovem, por vezes estuda e mostra organização na gestão dos testes de avaliação, embora seja menos organizado no que toca aos conteúdos das aulas. O J6, faz assim diariamente os trabalhos de casa na explicação e, se for caso disso, depois das atividades lúdicas termina em casa, com a supervisão da progenitora alguma tarefa, especialmente se esta resultar de falta de trabalho nas aulas (e.g não passar os conteúdos das aulas). No caso da J11 a explicação é também diária, justificada pela incapacidade que a jovem revelou de organizar autonomamente a realização dos trabalhos de casa: “E eu dizia: ‘- Então não vais fazer? Não vais estudar? (...) Não! Não tenho nada para fazer. Eu disse: “- Não, vais para a explicação!’; Faz tudo. (E11).

Nos dois casos a organização do estudo e de trabalho escolar em casa é controlado pelos explicadores e quando foi entregue autonomamente aos jovens, ainda que com supervisão

familiar, teve repercussões negativas nos resultados escolares daí que as famílias tenham optado por manter este suporte privado às rotinas de estudo dos jovens.

As famílias procuram compensar as limitações dos encarregados de educação ajudarem nas tarefas escolares através das explicações, ou seja, delegando essa função. Tomemos como exemplo a participante (E6) que dá a conhecer as suas dificuldades no apoio ao estudo do filho, referindo sentir-se frágil emocionalmente e ter dificuldade em impor as suas ideias sobre os conteúdos escolares ao J6, que por sua vez parece não lhe reconhecer competências adequadas para ensinar:

Tenho muita coisa na cabeça e não lhe consigo ensinar, já tentei, mas não consigo; Eu ensino de uma maneira ele diz logo que não é assim como eu lhe estou ensinando que é de outra maneira, e é assim eu estou com uma depressão (E6).

O quotidiano dos jovens tem também uma dimensão escolar caracterizada pelo cumprimento de rotinas de estudo (realização dos trabalhos de casa, estudo do conteúdos e preparação para os testes), gestão do horário escolar e extra-escolar, aspetos que se expõem no próximo momento do trabalho.

3.2. Quotidiano escolar

Da dimensão escolar do quotidiano dos jovens fazem a realização dos trabalhos de casa. Algumas participantes referem que os trabalhos de casa são feitos de forma autónoma pelos jovens, em conjunto com os irmãos, ou com recurso às novas tecnologias, e são a primeira tarefa a realizar quando chegam a casa. A J7, por exemplo, realiza as tarefas escolares logo que chega a casa e de forma autónoma, contando somente com o suporte das novas tecnologias:

Faz, ela faz os trabalhos de casa sozinha; Eu estou nas minhas tarefas e ele trata disso assim; Mas também hoje em dia com o computador ali à frente não precisa de pedir, não é! Ela quando chega a casa. E daí vai estudar depois um bocadinho, ali está coiso, pronto parou (E7).

Noutros casos embora haja perguntas insistentes sobre as tarefas escolares, segundo as participantes, estas têm sempre como resposta dos jovens a ausência de trabalho de casa. As participantes não criam momentos de estudo ou tarefas que substituam as que os filhos não trazem da escola. Em E10, por exemplo, o jovem que diz à participante que não tem trabalhos

de casa, e não faz qualquer tarefa escolar em casa, dedicando todo o seu tempo após as aulas a momentos lúdicos que o mesmo gere. O J10 já disse noutros anos à mãe que também não tinha trabalhos de casa e esta veio depois a saber, pelo diretor de turma, que essa informação não era verdadeira. A participante deixa sempre em aberto a possibilidade de o filho não estar a dizer a verdade, no entanto, não parece procurar articular e espera que seja a escola a informá-la em vez de perguntar. A relação do J10 com o estudo e com a realização de tarefas escolares é descrita como desorganizada e resultante de muita insistência por parte da mãe. Não traz tarefas, e quando trazia só as fazia se a participante lhe dissesse repetidamente para o fazer, parecendo ser indiferente ao J10 obter melhores ou piores resultados:

Então come e vai para o quarto ver televisão, vai jogar ou na Playstation ou no computador; Dizia faz primeiro os trabalhos de casa, ele dizia que fazia mas não fazia. E depois eu tinha recados: “O J10 não fez os trabalhos de casa.”; Ele fazia as coisas da escola quando eu insistia demais, quando me chateasse a sério; Não, agora não há trabalhos de casa. Eu também não recebi nenhum recado ainda a dizer que ele não fez os trabalhos de casa.

Algumas participantes referem ainda que os jovens estudam para os testes porque decidem autonomamente fazê-lo sem que tenham para tal qualquer suporte ou supervisão da participante ou de outro adulto, familiar ou não. O J8 dedica-se a tarefas escolares apenas quando tem testes e, segundo a participante, não o faz com regularidade. A fraca sistematicidade com que se dedica a tarefas escolares em casa é justificada, segunda a progenitora, por o jovem aprender sobretudo através da explicação que é dada nas aulas e não ser muito eficaz para a sua aprendizagem dedicar-se ao estudo em casa. A mãe revê-se nesta forma de aprender, e diz que também ela tinha dificuldade de aprender através da leitura. Em E12 a participante dá mostras de ter um conhecimento reduzido das rotinas de estudo da filha, e embora afirme que a J12 estuda para os testes, diz que é dela a decisão de o fazer. Cabe à jovem gerir o estudo e lidar com os subsequentes níveis inferiores a dois valores que obtém, sem que a mãe pareça envolver-se nessas decisões:

Estuda quando tem testes e essas coisas, estuda no quarto dela sozinha. Sim!; Deixa ir, no primeiro período deixa ir, fique com três, fique com quatro, fique com cinco (...) mas depois quando chega a parte já que vem no fim, aí começa a levantar todas. (E12).

Quanto às rotinas da manhã, que precedem a ida para a escola, metade dos jovens acordam sozinhos, nalguns casos porque as encarregadas de educação não se encontram em casa. Contudo, para algumas participantes, este facto constitui um motivo de preocupação: “Isso da (rotina da) manhã é tramado porque eu não estou em casa” (E4). Estes jovens realizam de uma forma autónoma todas as rotinas da manhã e deslocam-se sozinhos para a escola, sendo perçecionados, pelas participantes, como cumpridores de horários.

Há participantes que conseguem adotar outras estratégias, como é o caso de uma mãe que chega a casa pouco depois da filha acordar e a leva à escola, embora seja dito que em tempos a jovem fez isso sozinha. Esse período de maior autonomia coincidiu com menor assiduidade e com as subseqüentes retenções, referidas atrás na apresentação de resultados sobre o percurso de vida dos jovens: “Ela despacha-se, ela vai para a escola, todos os dias; Atualmente sou eu que a levo, mas se tiver que ir sozinha ela também vai” (E3).

Acordar sozinho não se restringe somente aos jovens cujas mães não se encontram em casa, existem casos em que embora as mães não estejam a trabalhar nesse momento estas consideram ser uma responsabilidade dos jovens acordar e realizar as tarefas da manhã de uma forma autónoma, embora haja supervisão por parte das participantes, Os jovens são descritos como responsáveis, capazes de controlar o tempo que precisam para realizar as tarefas matinais em casa e para chegar a horas à escola: “Ele acorda sozinho, põe o telemóvel e acorda sozinho de manhã, ele levanta-se. Vai para a escola”(E8).

Um caso diferente é de uma participante que relata que além da sua filha ser responsável por acordar sozinha e realizar a rotina da manhã, tem que a acordar a ela, fazendo referência ao seu horário de trabalho como justificação para ter dificuldade em acordar. Por vezes, a jovem faz o percurso para escola sozinha de mota, sem ter o documento legal que permite o fazê-lo, embora se encontre a tirar a carta. Esta participante (E7) dá ênfase à promoção da autonomia da filha, que parece considerar central na educação para o futuro. Há referência à vida da filha quando os pais já não estiverem vivos, e à preocupação em preparar a J7 para ser independente e ter mais hipóteses de sucesso no futuro com menos suporte familiar:

Acorda sozinha, se não for ela a acordar-me. Vem para a escola, depois da escola casa; Não (ela não sai sozinha), ainda não tem carta branca para isso. (A mota) é só mesmo para o percurso, a não ser que eu diga: “- Oh filha vai-me lá ali num instante a L2 buscar uma coisa (...)”. Está neste momento a tirar a carta de mota; E o nosso papel aqui é ensinarmos os filhos porque hoje a gente está cá amanhã podemos não estar e eles não precisam estar dependentes de alguém para sobreviver.

Alguns jovens precisam, por vezes, que os acordem. O J6 necessita que o acordem e de forma insistente, o que pode relacionar-se com o número reduzido de horas de sono decorrente do incumprimento das horas para deitar de que a participante também fala. A J11, por sua vez, é diariamente acordada pela participante, e além de não acordar sozinha, também não se deslocava sem o suporte de adultos para a escola, até há pouco tempo, e continua a depender da família para ir à explicação. A mãe diz que a jovem só vai sozinha para escola porque os pais não têm outra opção, já que o senhor que a levava deixou de fazer este percurso. O J10 acorda às vezes sozinho e outras com apoio da mãe e realiza o curto trajeto escola-casa sozinho. O jovem geralmente não sai com os pares porque não pede para o fazer, no entanto um pedido recente leva a mãe a ponderar autorizar ou não a deslocação autónoma à localidade onde a escola se situa:

Às vezes tenho que eu ir acordá-lo, que ele raramente acorda sozinho. Agora já tem saído mais. Por acaso é a primeira vez que ele me pediu dez euros para ir a uma festa de anos de uma colega agora sábado. Mas estou a pensar se o vou deixar vir sozinho ou venho eu trazê-lo; (E10)

Noutro exemplo, o J5, embora pareça ter autonomia para gerir a sua rotina da manhã, nem sempre é cumpridor de horários e perde o autocarro. A participante, nos dias em que o jovem não é pontual e perde o transporte, leva-o à escola de carro e acompanha-o em todas as outras deslocações além do percurso casa-escola. Todas as saídas do jovem são acompanhadas por adultos:

Ele toma o pequeno-almoço, despacha-se, vai apanhar o autocarro para ir para a escola. Umás vezes perde o autocarro, sou eu que tenho que ir levá-lo e pronto é assim; Se houver um convite de aniversário claro que eu o deixo, mas sou eu que o leva, ou são os pais dos colegas que vêm buscá-lo cá à porta e levam e trazem. Agora de resto sozinho, não! (E5)

Quanto à pontualidade dos jovens, a maioria das mães refere que os seus filhos chegam a horas às aulas, na sequência da organização da rotina da manhã. Por exemplo, a mãe valoriza a gestão apertada que o J8 faz do tempo entre o momento em que acorda e a ida para a escola, reforçando que não falha e reiterando a sua capacidade de cumprir horários: “Eu acho que não

(chega atrasado); Porque é assim, apesar de ele ser, apesar de ele se levantar às vezes muito em cima da hora para vir para a escola, mas é muito cuidadoso. Aquilo ali não falha” (E8).

As dificuldades em acordar de manhã para chegar de forma pontal às aulas podem ser condicionantes da assiduidade. Por exemplo, a J7 atrasa-se no período da manhã a chegar à escola, o que resulta em faltas injustificadas às aulas, porque como se disse atrás, a mãe trabalha até tarde e é a jovem que a acorda. A encarregada de educação assume a responsabilidade pelos incumprimentos da filha, mas não os associa a consequências negativas para a aprendizagem: “Ela está bem, agora só temos um problemazinho de faltas que é da parte da manhã. Eu saio muito tarde e muitas das vezes: ‘Oh mãe levanta-te!’. Também me sinto culpada nisso” (E7). A participante refere que essas faltas da manhã não são cumulativas com atrasos ou ausências às aulas ao longo do dia: “Tem faltas, tem faltas porque de manhã chega (...) atrasada. Durante o dia não, nunca foi de faltar às aulas.” (E7).

A falta de assiduidade às aulas, em que os jovens estão na escola é referida por três participantes. As faltas de J9 e J10 prendem-se com atrasos sistemáticos às aulas embora os jovens estejam na escola não cumprem os horários. Em E9 e E12 as participantes consideram que os jovens faltam porque querem, enquanto em E10 a mãe desculpabiliza o jovem. Em E9, por exemplo, a participante atribui esses atrasos e faltas subsequentes à intenção da J9, dizendo mesmo que esta quer faltar: “Se ela chega atrasada é mesmo por ela, porque ela todos os dias está na escola; Sai de casa a horas. Ela só chega atrasada porque quer; Isso é quando dá ao toque metem-se a brincar” (E9).

O quotidiano dos jovens, após a escola, contém momentos destinados a estar com os amigos sem supervisão de adultos. Estes momentos diários com os amigos têm um cariz lúdico, não havendo lugar para a realização conjunta de tarefas escolares ou domésticas. Uma participante limita as interações diárias da jovem com os pares, por considerar que a levam a reduzir investimento na escola, chegando mesmo a intervir junto das amigas para que não contactem com a jovem: “Para andar por aqui e por ali, para as praias e para... não!; ‘– Porque ela, lá por tu não te quiseres interessares pela escola mas quero eu e quer ela’” (E11).

A maioria das participantes descreve os comportamentos dos jovens em contexto escolar como inadequados. Entre os comportamentos descritos destacam-se as brincadeiras, as conversas com os colegas e a recusa na realização de tarefas em sala de aula, a destruição intencional de objetos do espaço-escola e o não reconhecimento da autoridade dos adultos. É de realçar que, para algumas das participantes, estes comportamentos não são vistos como “maus”, como é visível no excerto que a seguir se transcreve:

Também nunca teve um mau comportamento. Não faz mal nenhum a ninguém, não é malcriado para ninguém, não arma confusão só se prejudica a ele; O comportamento dele nas aulas é que é, (...), ri-se por tudo e por nada (E10).

As conversas com os pares sobre assuntos paralelos aos abordados pelo professor são um dos comportamentos mais referidos pelas participantes. “Só queria era (...) conversar com as colegas e não ligava à professora e às coisas” (E11).

Outro comportamento inadequado dos jovens é a recusa na realização das tarefas em sala de aula. A encarregada de educação do J5 diz ainda que é muitas vezes informada pela escola via telefone aquando destas situações de recusa, e parece questionar a gravidade desta atitude quando diz que somente por isso contactam: “É, ele chega à escola entra dentro da sala, não lhe apetece, levanta-se vai-se embora da sala de aula. Tem sido assim o comportamento dele ultimamente. Às vezes telefonam-me, pelo comportamento (...), porque não quer trabalhar (...) só!” (E5). A mesma participante considera grave que este danifique objetos da escola. A destruição de um banco da escola é para a mãe o único ato grave cometido pelo jovem no corrente ano letivo em que está retido por excesso de faltas, sobretudo disciplinares: “Asneiras, a única que ele fez grave, grave foi ter partido um banco na escola com os outros colegas” (E5).

O desrespeito pelos adultos é outro dos temas abordados quando se fala dos comportamentos inadequados dos jovens. Este desrespeito é visível no relato de situações de incumprimento de regras em contexto escolar, quer dentro da sala de aula, quer fora dela; sendo os assistentes operacionais também referidos neste contexto: “(Este ano) tem uma data de faltas disciplinares. Diz que ele é mal-educado com os professores; Há pouco tempo o psicólogo também me disse que ele tinha prometido porrada a uma contínua com uma cadeira” (E6).

Os traços de personalidade dos jovens surgem no discurso das participantes como justificação para o comportamento desadequado na escola. Por exemplo, as faltas de respeito e as retiradas da sala de aula são em E2 e E3 justificadas pelo facto de os jovens serem impulsivos e argumentativos, enquanto que em E5 são apresentadas como resultantes da forma de estar do J5, que levam o outro a interpretações erróneas, sem que esse seja o objetivo: “Certas atitudes do J5 dão a entender que seja (...) uma falta de respeito. É assim a maneira dele, mas não é ofender” (E5). Outra explicação, referida em E6, tem a ver com o facto de os adultos não terem em linha de conta a personalidade do J6 e as fragilidades relacionadas com o luto do pai, e como tal, de acordo com a participante, o filho reage mal: “Acredito que se ele tiver que se ele tiver um bocado fora dele. Se lhe baterem na tecla do pai ele vira bicho. E se forem de roda dele, não o souberem levar” (E6).

Os traços físicos são outro aspeto referido. As dificuldades de comportamento da J7 são, segundo a participante, consequência do seu tom de voz alto, que é potenciado quando a jovem não se tem as necessidades básicas satisfeitas. Ao tom de voz alto a encarregada de educação associa a personalidade forte da jovem, como se fosse a primeira fosse o lado visível do primeiro.:

Só tem é uma coisa como ela tem aquela personalidade forte (...), ela tem um vozeirão, (...) ainda por cima quando está com fome. Disseram-me que era muito bom ela ter apoio do Psicólogo por causa de ela ser aquele vozeirão. É como eu lhe digo não é a questão de ela ser, toda a gente fala bem dela felizmente (E8).

Também em E10 a participante apresenta um traço físico, neste caso a altura do J10, como parte da justificação para o seu comportamento difícil na sala de aula

E então ele é muito alto, (...) ele é um gigante ao pé dos miúdos e então para se armar. E a diretora de turma deste ano diz que isso é uma defesa que ele tem; É muito reservado, (...) não vale a pena que ele é teimoso, é muito complicado (E10).

Por fim, as aversões e antipatias dos jovens são igualmente apresentadas como parte da explicação para determinadas atitudes e comportamentos em contexto escolar. Por exemplo, a participante levanta questões sobre uma eventual justificação dos comportamentos inadequados de J2 através de uma antipatia com o professor, quando por comparação diz que o filho respeita os adultos na localidade em que vive, e onde se situa a escola onde anteriormente estudava: “Ele não é mal-educado para as pessoas daqui (de L1)” (E2). Os problemas de comportamento em contexto escolar também resultam da interação dos jovens com os pares, seja por conflito que gera violência (E9) ou por necessidade de aceitação, que justifica atentar contra a própria integridade física (E10). Num caso (E9) é descrito um episódio de violência entre pares que se passou com a J9. A participante refere que esse desentendimento teve origem em divergências de opinião sobre namorados. A discussão, da J9 com as amigas, é descrita como tendo chegado à agressão física que por um lado a participante refere, mas que logo a seguir parece desvalorizar, ao aligeirar a descrição da forma como se agrediram e a rapidez com que resolveram a situação. Descreve ainda que se preocupou com o ocorrido, e que foi importante que tivessem impedido que a cena de violência filmada fosse colocada na internet: “Os conflitos

na escola são por causa dos moços; Conseguiram apanhar esse vídeo dela à porrada com a outra. Porrada? Foi puxões de cabelos, foi um conflito e no dia a seguir já andavam aos beijos” (E9).

Os comportamentos desadequados podem resultar da necessidade do jovem se afirmar no grupo de pares, como parece ter sido o caso de J10. O jovem magoou-se com recurso à colocação de desodorizante em spray de forma incorreta, isto é, mais perto da pele e por mais tempo do que o recomendado na embalagem, para provar que conseguia resistir à dor, e que não devia ser tomado como fraco:

E outra (situação), ele apareceu com uma mancha no braço, (...). Disse (...) que foi um spray, mas que foi ele que quis pôr, experimentar, a ver se realmente doía ou não doía; E não te doeu? – Isso dói alguma coisa, isso a dor é para os fracos (E10).

Apenas uma das participantes (E4) refere a inexistência de problemas de comportamento da escola, embora também diga que a jovem tende a isolar-se.

4. Perceção familiar da escola

A perceção que as famílias têm sobre a escola comporta ideias acerca da instituição escolar e, outras distintas, sobre a vida dos jovens como alunos, pelo que se apresentam separadamente os dados recolhidos em cada um desses âmbitos.

As perceções das participantes sobre a escola focam por um lado as suas representações de escola, e por outro, a relação-escola família estabelecida. Ao nível das representações de escola as participantes valorizam a dimensão escolar da vida dos jovens e avaliam as escolas onde estes estudam. Quanto à relação escola-família as participantes focam os contactos estabelecidos entre as duas instituições e as dificuldades que sentem em ser encarregadas de educação.

As perceções das participantes sobre a vida dos jovens na escola são dadas a conhecer pelas representações que têm do início do percurso escolar dos filhos, pela descrição que fazem das atitudes, positivas e negativas, dos filhos face à instituição escolar, e por fim, através da manifestação da sua opinião sobre a escolaridade obrigatória.

4.1. Perceção familiar da instituição escolar

Quanto às perceções sobre a escola como instituição, começamos por apresentar as referências à valorização dos estudos. A maioria das participantes valorizam o facto de os jovens estudarem, o que é visível na associação entre o acréscimo de escolaridade e melhores

oportunidades no futuro. Como afirma uma das participantes: “Sem estudos não se pode fazer nada, não há hipóteses de emprego, não há hipóteses de nada!” (E12).

A valorização dos estudos passa pelo reconhecimento que a escola leva os jovens a desenvolverem-se mais, seja ao nível motor (E2) – “Porque é bom para ele para a as capacidades motoras dele também, para ele desenvolver o que sabe, as competências dele” -, na aquisição de conhecimentos ou na dimensão da relação interpessoal: “(Se estudasse mais) aprendia mais e estudava mais, conhecia mais pessoas tinha mais desenvolvimento penso eu” (E8).

No que diz respeito à perceção que possuem da escola que os filhos frequentam a escola de L1 é avaliada positivamente, enquanto que a escola de L2 é alvo tanto de referências positivas como negativas. É de salientar que as avaliações positivas dizem respeito a jovens que sempre estudaram na escola (E7, E8, E10 e E11) e os cinco registos negativos são de três participantes cujos jovens vieram de L1 (E2, E4 e E5) e uma participante cuja filha estuda em L1, nunca tendo frequentado a escola de L2 (E12).

As avaliações positivas da escola de L1 baseiam-se na descrição de um ambiente calmo e protetor, maior apoio aos alunos e regras de entrada e saída na escola com controlo efetivo na portaria.

Considerando como exemplo E12, a participante refere como aspeto que mais valoriza na escola de L1 o facto de os alunos não poderem sair do recinto escolar sem que os pais o autorizem. Há, segundo a mesma encarregada de educação, um controlo efetivo de entradas e saídas do estabelecimento de ensino, que a escola de L2 não faz:

O que eu mais gosto, é não deixarem sair os miúdos (...) tem boa segurança (...), porque na escola de L2 já não se passa isso, mesmo que não tenham autorização para sair, deixam os miúdos sair e aqui não (E12).

Quanto à avaliação que as participantes fazem da escola situada em L2, das quatro avaliações positivas, relacionam-se com a boa relação da encarregada de educação com a comunidade educativa (E7) e com o suporte dado pelos adultos da escola aos jovens (E8, E10, E11). Tendo em conta o exemplo de E7, a participante diz que, embora haja alteração do quadro de professores, considera importante e positiva a relação que tem tido com os funcionários da escola: “(Eu mantive a J7 cá na escola) até porque aqui eu conheço, conheço as coisas, conheço as pessoas ali, eu conheço; Os professores está bem que mudam, (...). Não tenho razão de queixa, por isso” (E7).

Por sua vez em E8, também a título de exemplo, é salientada a importância de uma intervenção articulada, entre técnicos e professores, para a promoção do sucesso escolar do jovem: “Olhe, presentemente posso-me dar por feliz, das pessoas que o rodeiam, tanto o psicólogo na escola, como professores, como toda a equipa, posso chamar de trabalho ou mesmo” (E8).

A escola de L2 é avaliada de forma negativa devido à distância entre casa e a escola (E2); ao ambiente escolar agitado (E2 e E4); ao elevado número de alunos com comportamentos inadequados (E4); ao desagrado dos jovens face à escola (E2, E5); à exposição dos jovens a comportamentos desviantes (E5); às más experiências vividas com filhos anteriores que frequentaram a escola (E5); ao reduzido controlo dos adultos sobre os jovens (E4) e ao o reduzido controlo de entradas e saídas dos jovens na escola (E4, E12). Como afirma uma das participantes:

Olhe sinceramente eu também não o queria lá (em L2), queria-o mais perto porque eu moro aqui; Em L2 é muita agitação e os miúdos também às vezes não ajudam, (...), ainda o provocam mais, aqui é mais calmo os professores já o conhecem praticamente todos a ele, e ele já os conhece todos e lá foi a primeira vez (E2).

Por sua vez, em E5 a participante crítica o facto de a escola de L2 não conseguir combater o uso de drogas nas imediações do estabelecimento de ensino, tendo o filho já sido exposto a consumos desde que aí estuda:

A meu ver, tem (a L2 tem de negativo) tudo, (...) está na escola vê estarem a fazer charros, estarem a fumar erva, estarem a fazer isto, aquilo mesmo à porta da escola e aqui não se vê nada disso. O J5 sabe o que é um charro, uma coisa que eu não sei (...). Muitas drogas muitas coisas ali se passam.

A relação entre a escola e a família é apresentada pelas participantes através da caracterização dos contactos estabelecidos entre ambas, das dificuldades que sentem no papel de encarregadas de educação e da participação dos progenitores dos jovens na dimensão escolar da sua educação.

Quanto a formas de contacto, embora família e escola usem muitas vezes o telefone para trocar informações de forma mais ágil e célere, os contactos presenciais são ainda centrais para tomar decisões e ajustar estratégias. Não há qualquer referência das participantes a

correspondência (física ou eletrónica), embora Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro defina situações, nomeadamente de absentismo, em que a escola tem que comunicar com a família por carta, com recurso a registo e aviso de receção.

Os contactos escola-família são na maior parte das referências iniciados pela escola e despoletados por momentos de crise, com a maioria das participantes a dizerem que vão à escola quando os professores, na figura do diretor de turma, lhes pedem que o façam para tomar conhecimento de episódios de absentismo - “É para justificar as faltas. Quando o professor me telefona é quando eu vou, mas não é frequente” (E9) - ou comportamentos difíceis dos jovens.

As reuniões agendadas pelos professores são referidas em três das 12 entrevistas como formas efetivas de contacto. Em E7 a participante diz ir, sempre que possível, a todas as reuniões empenhando-se em ser o mais assídua possível. Esta participante é desde há alguns anos a representante dos encarregados de educação, ainda que refira só se ter voluntariado para a função por sentir que nenhum dos pais o fazia: “Vou a reuniões, eu também fui a representante dos pais; Sou representante dos pais da turma, porque chega aquela hora ninguém quer. Então quase todos os anos sou eu” (E7).

Quanto aos contactos por iniciativa da família, há dois casos em são promovidos por momentos de crise. Num deles (E4) a participante articula com o diretor de turma e noutro (E10) os contactos são com o diretor de turma e com vários assistentes operacionais; esta participante numa situação de crise questiona vários assistentes operacionais da cozinha e do refeitório para obter informações sobre a postura do J10 nesses espaços. É de referir que a encarregada de educação tem uma relação de parentesco com uma dessas funcionárias o que poderá facilitar o seu acesso aos mesmos:

Porque eu não falhei nada, eu cada vez que é preciso ir à escola eu estava lá. E os professores (podem confirmar); E então fui lá saber o que é que se passava (que ele não quer comer na escola), perguntei na cozinha (E10).

Os contactos promovidos pelas participantes, em horas de atendimento a pais e encarregados de educação dos diretores de turma, são referidos em duas entrevistas. Em E8, por exemplo, os contactos telefónicos são sistemáticos e, ainda que não invalidem a comparência da mãe na escola para assinar documentos, possibilitam que a informação flua, permitindo à família repreender ou premiar atempadamente, quando for caso disso:

Gosto de ser muito presente. Por acaso agora estou um pouco desligada desde o início do ano ainda não fui à escola, mas tenho sabido porque eu de vez em quando telefono (...) seja para o bem seja para o mal gosto de ser muito presente (E8).

As dificuldades que as participantes sentem ao desempenhar o papel de encarregadas de educação são referidas por metade das participantes. Em E2, por exemplo, a encarregada de educação diz ser difícil dar suporte ao que é pedido pelas escolas dos dois filhos, nomeadamente, as idas a reuniões com as professoras. Esta participante mostra ainda preocupação em compreender o que influencia o jovem, e de que forma se poderia envolver para alterar o que não está bem e questiona se a sua postura enquanto encarregada de educação poderia ser mais efetiva:

É um bocado (difícil ser Encarregado de Educação (...)). É sair da sala da professora de um e entrar na sala da professora do outro. Depois é saber o que lhe está a influenciar, (...). O que é que eu posso fazer mais, não é?!? A gente, as mães queremos sempre o melhor para os nossos filhos (E2).

O questionamento da forma como a escola julga os jovens, enquanto alunos que têm que cumprir regras e respeitar limites, é referido por várias encarregadas de educação. As encarregadas de educação afirmam que os seus filhos são culpabilizados (E2) – “É (...) sempre o culpado, que faça que não faça é sempre o culpado” – e punidos injustamente (E6) – “Parece que já é uma perseguição porque eu às vezes eu vou ver à internet se ele tem faltas ou qualquer coisa e vejo. (...) Vou perguntar aos colegas e às vezes bate certo com o que ele diz” – e que estes só têm comportamentos desadequados porque os professores e funcionários não os tratam adequadamente: “– Quando acontecer alguma coisa conversem com ele de outras maneiras” (E10).

Quanto à participação do progenitor na vida escolar dos jovens só há uma referência expressa à ida do pai à escola (E11) em todas as entrevistas. Em E11 a participante fala de uma situação em que, como não lhe é possível ir à escola, por estar ocupada a cuidar de uma familiar idosa, delegou no marido essa tarefa: “– O teu pai vai ter, eu não tenho vagar (...), mas o teu pai (...) tem que ir ter com a professora de música para conversar” (E11).

Além da visão que a família tem da escola e das relações que consegue estabelecer com esta instituição, atrás apresentadas, o presente estudo abordou as perceções que a família tem sobre os jovens na escola, que a seguir se expõem.

4.2. Perceção familiar da vida escolar dos jovens

No que respeita à forma como as participantes veem a vida dos jovens na escola começamos por referir as representações que têm sobre o início do percurso escolar dos filhos. A maioria das participantes falam de facilidade de adaptação, interesse escolar e bom comportamento durante o 1.º CEB.

A referência a comportamentos desadequados no 1.º CEB surge em quatro situações. As primeiras retenções são referidas como o momento em que os jovens agudizaram o seu comportamento na escola. Em dois casos acontecem logo no 2.º ano e noutra caso no 4.º ano. Tomemos como exemplo E5, em que a encarregada de educação, embora diga que a adaptação do jovem à escola foi aceitável, dá a entender que o comportamento do filho se tornou difícil após a conclusão do 2.º ano de escolaridade. A participante não apresenta justificação para a alteração de postura, mas esta coincide com a primeira retenção do J5: “Foi razoável, não tive razão de queixa de J5 na Pré; na primária, logo também não, na segunda também não tive razão de queixa, só depois” (E5).

Os comportamentos difíceis, que a mãe explica pela má qualidade das relações com os pares, que não compreendiam as suas limitações de visão, resultam na dificuldade de integração do jovem na escola: “O início da escola, no 1.º ano foi um bocadinho complicado; Porque ele usava óculos, porque os miúdos ninguém tinha óculos” (E8).

Segundo metade das participantes, os jovens têm atitudes positivas face a aspetos da vida escolar em seis casos. A atitude positiva dos jovens é dirigida a atividades que não se relacionam com a componente académica. Por exemplo, o J5 gosta de estar na biblioteca da escola, após expulsão da sala de aula, porque tem acesso a um computador com internet, sem que tenha uma tarefa dirigida pelo professor. O J6 gosta de realizar atividades práticas sem objetivo académico em conjunto com um assistente operacional, mesmo que estas tarefas sejam definidas como sanção para comportamentos menos adequados.

A colaboração com os assistentes operacionais é também uma dimensão não académica que promove no J8 uma atitude positiva em relação à escola. O jovem, segundo a participante, está sempre disponível e empenha-se no apoio à realização de tarefas de manutenção do espaço escolar: “Até chegavam a tirá-lo das aulas, para ele ajudar a fazer, a pintar um armário, o J8 estava sempre lá, sempre pronto para ajudar, (...) para fazer” (E8).

Em dois casos as atitudes positivas dos jovens face à escola revelam-se no empenho em disciplinas de cariz mais prático, como o Teatro, no caso da J7, que obteve uma nota de nível

quatro no final do período letivo que antecedeu a recolha dos dados. O J10 mostra empenho em trabalhos das disciplinas de Teatro, Informática e Educação Tecnológica e procura a participação da família nessas tarefas escolares para melhorar o resultado final.

No entanto, a atitude positiva face à escola como um todo, surge unicamente numa situação (E12). A J12 gosta da escola e mostra-o ao ficar desagrada com os períodos de férias escolares, como é visível nas palavras da mãe: “Nem gosta de estar de férias quando a escola está de férias” (E12).

As atitudes negativas dos jovens face à escola são dadas a conhecer através de manifestações de desinteresse. O desinteresse é revelado através da rejeição de algumas disciplinas, de não gostarem de estudar, não gostarem do espaço-escola e de tudo que a este se associe.

Algumas disciplinas são referidas como sendo o foco do desinteresse. Por exemplo uma das mães refere que a sua filha não gosta de duas disciplinas, Matemática e História. A J12 tem no seu percurso escolar resultados que levaram a retenções repetidas e, como não se reprovava com níveis inferiores a três às duas disciplinas referidas, tal poderá indicar que a jovem terá tido resultados menos bons a outras disciplinas por desinvestimento, como a participante também refere: “Porquê... Não sei... Porque ela diz que não gosta (...) nem de matemática nem de história, diz que não percebe nada daquilo; (As retenções) foram quando ela teve aí mais... andava assim um bocadinho cabeça no ar” (E12).

Somente em duas situações o estudo é o aspeto que os jovens menos parecem gostar da sua vida escolar. Em E6, por exemplo, a participante diz que o jovem não gosta da escola, e que por isso mostra desinteresse facto associado, pela participante, ao não gostar de estudar, nem de aprender.

A desmotivação, que caracteriza a relação do jovem com a escola em E2, é apresentada como consequência da situação de retenção, por ter ultrapassado o limite de faltas, em que o J2 já se encontra a meio do ano letivo, aquando da recolha dos dados: “(Mesmo) reprovado por faltas tem ido para lá na mesma. Tem ido à escola à mesma (...) mas está um bocado desmotivado”. O facto de o jovem continuar a ir às aulas após a retenção é explicado pelas consequências do incumprimento da escolaridade obrigatória.

A obrigatoriedade escolar é referida por sete encarregadas de educação. Em quatro dessas situações (E2, E5, E10 e E12) a escolaridade obrigatória parece ser o fator determinante para que os jovens continuem a frequentar o estabelecimento de ensino, ainda que estes não gostem da escola (E2), queiram trabalhar (E6) ou prefiram não ir (E10 e E12).

Num caso (E7) a mãe diz que a jovem só ainda não saiu da escola porque a lei não o permite, já que por vontade da participante não estaria a estudar: “Por minha vontade ela até não estava na escola” (E7). Em sentido oposto, uma encarregada de educação (E8) afirma que gostava que o filho concluísse o ensino secundário porque assim teria a escolaridade obrigatória: “Gostava que ele tirasse o 12.º ano para ele ficar com a escolaridade obrigatória” (E8). É de realçar que este jovem terá que estudar além dos 18 anos para terminar o ensino secundário, uma vez que já tem no seu percurso escolar três retenções.

5. Função educativa da família

A função educativa da família é exercida através da participação e da supervisão da vida do jovem em geral, com especial enfoque no acompanhamento dimensão escolar.

Em termos gerais, a família educa o jovem através do diálogo sobre as diferentes dimensões da sua vida e da supervisão do seu quotidiano nas rotinas da manhã e da tarde, seja presencialmente, ou com recurso a novas tecnologias e à rede alargada de contactos dos pais. O acompanhamento e a supervisão dos jovens são condicionados pelos horários de trabalho alargados dos encarregados de educação, pelo grau de participação da família alargada e pelo tipo de articulação entre os progenitores. A educação familiar dos jovens é ainda definida pelas preocupações dos pais face a consumos de estupefacientes e o conseqüente estabelecimento de regras e limites, nomeadamente no que toca a saídas autónomas dos jovens.

Quanto ao suporte familiar da educação escolar dos jovens, este é caracterizado pelo grau de acompanhamento das tarefas escolares que as participantes conseguem fazer dadas as suas competências escolares, pelas estratégias de combate ao insucesso escolar dos jovens (e.g. mudança de escola e de localidade, seguir percursos semelhantes aos irmãos porque estes provaram ser eficazes).

5.1. Educação dos jovens

No sentido de caracterizar a educação dos jovens, há que ter em conta a partilha em casa, junto das mães, de sentimentos e situações vividas pelos mesmos. As encarregadas de educação valorizam que os filhos contem o que vivem na escola e nos outros contextos, assim como os sentimentos que têm acerca desses episódios, referindo que é frequente tentarem estabelecer diálogos neste âmbito, como acontece em E2. A mãe caracteriza o J2 como pouco conversador, fechado e com dificuldade em partilhar experiências, pensamentos e sentimentos escudando-se em respostas semelhantes e falsamente positivas que não deixam eu os pais saibam o que está a viver. A mãe vê esta falta de capacidade de partilhar como algo negativo:

Ele não é de falar; (Soube do conflito com a professora) por colegas que contaram ao pai, (...) que ele também não me contou; Pergunto-lhe todos os dias, como é que está correndo a escola (...). É sempre a mesma resposta: “– Está tudo bem!”. Sempre mesmo que não esteja, o que é um bocado mau (E2).

Alguns jovens são descritos como muito reservados e como não revelando o que se passa no dia-a-dia na escola, sendo que, ao serem pressionados pelas encarregadas de educação para falarem sobre aspetos da sua vida escolar:

Não lhe consigo dar a volta para ele me contar as coisas. O J6 não contava, eu é que ia sabendo por os outros colegas e hoje em dia é a mesma coisa; Perguntava-lhe: “– Então foste à explicação?”, “– Fui! Fiz isto, isto e isto.”. Acreditando nele (E6).

A pressão das participantes para que os jovens partilhem as suas vivências leva-os a dar a conhecer alguns aspetos dos seu dia-a-dia. É através destas informações que é realizado o acompanhamento familiar do percurso escolar, ainda que também tenham em conta outras fontes, como os irmãos.

Há outros jovens que falam regular e espontaneamente em casa do que se passa na escola, contudo nem todos tipos de dados são partilhados nessas conversas. A J7 e a J9 dão apenas às participantes as informações que consideram ser positivas. Em E7 a participante reforça que prefere receber da jovem todas as informações, mesmo as negativas, dizendo que reage pior quando têm que ser terceiros a contar-lhe o que a jovem fez menos bem. A referência ao facto de reagir pior quando não é a J7 a dizer o que fez pode ser vista como uma forma de levar a filha a contar à mãe para evitar consequências que prevê serem piores:

Costuma contar (o que se passa no dia a dia na escola) até porque conta aquilo que ela quer, não é?!? É o que eu desde sempre lhes disse: “– Prefiro saber por vocês do que por outra pessoa, porque para o bem e para o mal, claro está, se eu tiver que lhes dizer alguma coisa digo-lhe. Se eu souber por vocês não vou ficar tão má do que se vou saber por outra pessoa”. E então eles têm isso em conta.

Na outra situação a jovem descreve os momentos em que foi cumpridora, mas também aqueles em que sente que a sua postura incorreta pode ter consequências limite (e.g. ida para

instituição por mau comportamento). A J9 prefere ser ela a dizer em casa as situações graves, no que poderá indicar uma tentativa de obter a proteção da mãe contra quem a tentar punir: “Ela às vezes conta-me (como é que correu o dia na escola); Houve um dia que ela teve uma briga com uma rapariga. Contou. Porque pensava que ia para um colégio” (E9).

A supervisão parental das rotinas dos jovens é uma preocupação expressa pela maioria das entrevistadas, ainda que só uma mãe (E3) refira ter conseguido alterar o seu horário de trabalho para estar mais tempo com a filha.

Em três casos a supervisão das participantes à vida dos filhos é sobretudo presencial. Há a preocupação em estar presente na vida dos filhos e protegê-los. No discurso de uma participante (E11), por exemplo, os perigos (e.g. internet, saídas à noite), são referidos e o controlo parece ser o foco da supervisão: “Ela fica comigo; Com a gente anda controlada! Que eu tenho muito medo disso da internet; Se ela se atrasa um bocado (na volta com as amigas) já lá vou eu ou o pai à procura dela”

Noutros casos é através das novas tecnologias, nomeadamente telemóvel e internet, que as participantes supervisionam dos filhos, seja contactando-os diretamente ou às pessoas e instituições que colaboram na sua educação. Por exemplo, os telefonemas em E4 possibilitam que a mãe dê indicações à jovem para organizar da melhor forma a sua rotina. A supervisão de J4 é feita também através da internet, mais especificamente da página da escola, interligada com o cartão do aluno que permite à participante consultar dados como: horas de entrada e saída, carregamentos com dinheiro, valores gastos e produtos comprados no bar, sem grande investimento de tempo e sem deslocações à escola: “Eu telefono para ela e digo-lhe a ela (o que fazer); Eu vou ao site da escola e ela tem lá como tem o cartão aparece das entradas, das saídas o que eles fazem para uma pessoa ter acesso” (E4).

A supervisão dos filhos pode também ser realizada através da rede de contactos que os pais têm na comunidade, que pode ir além da família e da comunidade escolar, como se verifica em E8 e E9. Numa situação (E8), por exemplo, a mãe conhece grande parte da população de L2 e diz que por isso tem maior capacidade de gerir eventuais situações de conflito em que o filho possa estar envolvido. Através do diálogo procura resolver presencialmente e sem recurso às autoridades as situações difíceis em que o jovem se envolve. A participante permite que J8 saia sozinho na localidade onde estuda porque, pela boa comunicação que tem com o filho e com a comunidade, considera que o filho aí não corre perigos:

Mas como eu conheço tanto pais como filhos aqui de L2, (...). Uma confusão que tinha havido na escola, que eles, acho, que mexeram numas bicicletas, que eles levam as

bicicletas para a escola. (...). Um saltinho estou aqui (...) é por isso que (...) não me importo que ele venha (E8).

O suporte da família alargada na supervisão dos jovens é visto como importante por três participantes. Por exemplo, a supervisão das rotinas pela família alargada é diária em E3, já que a jovem vive com a bisavó e os tios e fica à sua guarda e cuidados enquanto a mãe vai trabalhar.

Outra condicionante da organização do quotidiano familiar é o horário alargado de trabalho dos encarregados de educação, que está presente em cinco casos. As mães referem sentir que os seus horários de trabalho não possibilitam que acompanhem como gostariam as rotinas dos filhos. Uma participante, (E6) diz que diariamente passa muito pouco tempo com o filho: “Porque eu não, eu entro às 9h da manhã, saio à 1h, depois entro às 3h e depois só saio às 7h. Está a ver que eu não tenho tempo nenhum quase com ele” (E6). Por sua vez, em E8 a participante fala sobretudo de se sentir cansada nos períodos em que finalmente está com o filho, após o dia de trabalho, e que por vezes considera que é demasiado exigente com o J8:

Custa-me mais (dar-lhe apoio) durante a semana, porque é assim, eu também venho do trabalho. Tenho horários diferentes. Eu às vezes estou na cama e penso assim: “– Isto também são moços pequenos, a pessoa também vem cansada do trabalho. Vem stressada, às vezes podia querer um bocadinho menos dos filhos ou dar mais um bocadinho.”.

As limitações impostas pelo horário de trabalho de uma participante (E12) parecem levar à impossibilidade de supervisionar os trajetos da jovem para a escola e para casa. A encarregada de educação terá decidido que a filha estudaria perto de casa para gerir esta condicionante da melhor forma, conseguindo ainda promover a autonomia da jovem: “Porque há alturas que eu estou a trabalhar, eu entro cedo, não posso vir deixá-la na escola, outras alturas eu saio mais tarde, ela sai mais cedo e eu não posso vir buscá-la”.

Uma mãe (E3) tomou a opção de trabalhar durante a noite para conseguir acompanhar as rotinas da manhã e da tarde, embora não esteja em casa quando os filhos vão dormir, período em que conta com o apoio da família alargada:

Agora neste momento eu estou a fazer noites, eu saio durante a semana às 9h da noite, janto com eles, e vou trabalhar; (...) daí a pouco tempo eles vão dormir. Quando eu chego de manhã continuam a dormir, estão a dormir. Eu passei para a noite (...) Para

mim eu acho que é melhor porque consigo estar mais tempo com eles; Porque à hora que eu durmo eles estão na escola não faz diferença porque quando estes chegaram eu estou sempre acordada, tenho mais tempo consigo estar mais tempo com eles (E3).

A articulação entre os pais é marcada pela consistência de regras e limites ainda que com contornos diferentes. Na E2 a inconsistência parece ter sido ultrapassada através do diálogo, com a imposição da participante de que o pai reconhecesse as estratégias definidas por si:

Não a mãe não diz uma coisa e o pai diz outra. (Mas) já aconteceu eu dizer para não ir e do pai deixar; (Atualmente o pai diz) não, tens que ouvir a tua mãe. Porque nós já tivemos essa conversa. Antes era eu que dizia não o pai dizia sim. E eu cheguei a um ponto e disse: “– Não tens que concordar comigo aquilo que eu disse”; Até que o pai dizia: “– Não, J2 se te portaste mal a tua mãe tem razão, tens que ouvir é a tua mãe” (E2).

A tentativa de manipulação por parte dos jovens de eventuais falhas de comunicação para quebrar regras e tornar os limites menos rígidos é referida por algumas das participantes, assim como, as reações dos pais a essas mesmas tentativas que variam entre a consistência, como no exemplo atrás referido, e a permissividade.

No que respeita à permissividade, pode-se tomar como exemplo as regras e os limites impostos pela família à J4, aparentemente definidos em conjunto pela mãe e pelo padrasto, que parecem resistir apenas quando a jovem questiona os progenitores em simultâneo. A J4 conhece as fragilidades da comunicação entre a mãe e o padrasto e por vezes realiza as perguntas separadamente, aproveitando que o casal nem sempre articula ou decide de acordo com o definido anteriormente por ambos nos diálogos que têm sobre a educação da jovem:

(Eu e o padrasto) decidimos os dois, mas ela às vezes quer uma coisa e vem-me pedir a mim, eu digo-lhe não e ela pelas costas vai pedir ao pai e o pai diz-lhe sim. Outras vezes fala com a gente os dois juntos que é para ver e aí agente apanha a jogada dela (E4).

As fragilidades de comunicação, são ainda mais evidentes em E6 e E11 onde as participantes referem que chegam a dar ordens contraditórias ao jovem na sequência de terem

dificuldade em não ceder ou tomar uma decisão conjunta com os progenitores. Como afirma uma das participantes:

Tenta (dizer o que quer a mim e ao padrasto). Às vezes ele vem ou para pedir dinheiro para comprar doces ou qualquer coisa. “– Mãe dá-me lá 1 €.”, “– Não te dou nada 1€. Já levaste o dinheiro para escola, não te dou coiso”, “– Oh F. dá-me lá 1€ que a minha mãe disse para me dares 1€!”. Quando não é um é outro; Não porque ele (o padrasto) é mais rijo, é mais “tens que fazer, é assim é assim!” Vai com as coisas até ao fim; Depois é estas discórdias que a gente tem; E às vezes o J16 diz assim: “– Vou para casa da minha avó, que ele (o padrasto) não gosta de mim!” (E6).

São vários os fatores que conduzem à demissão de um dos progenitores, normalmente o pai, da tarefa educativa. As razões da participação reduzida dos pais na educação dos jovens passam assim por: retirada da guarda do filho pelo Tribunal (E1), trabalho no estrangeiro (E5, E8 e E12), divórcio ou separação (E3, E9, E12), ausência de contacto com os filhos (E4, E9), recusa do exercício da função educativa (E3, E7, E10).

A demissão dos pais do papel de educadores está na origem, segundo algumas das participantes, de uma preferência pela figura paterna, desempenhando a mãe o papel de “má”, como é visível nas palavras de uma das entrevistadas:

E ele adora o pai. É a sério ele adora mais o pai que adora a mãe (risos). Porque eu sou mais reta sou mais dura nesse ponto!; Sou mais a meter regras, o homem já é mais aquele “– Ah vou ao café”, “– Ah pai eu quero ir contigo.”, “– Não ficas em casa!”, “– Ah pai”, “– Vá anda já com o pai” e a mãe não é assim, a mãe é: ficas em casa e ficas e ficas acabou! É por isso que ele diz “– Ah és mesmo dura, és assim, és má (E2).

Um assunto que preocupa os pais são os consumos de estupefacientes legais ou ilegais sendo um tema abordado por três participantes (E6, E8 E10. Duas mães (E6 e E10) falam com os filhos na perspetiva da prevenção, no sentido em que procuram esclarecer os filhos. A par do receio dos consumos intencionais por parte de jovem, há medo que este seja induzido por terceiros a fazê-lo, que desconheça o verdadeiro conteúdo do que lhe é oferecido:

Eu digo-lhe a ele (...): “– Toma cuidado com as bebidas e com o tabaco, não aceites nada nem bebas nada! Que eu tenho muito medo. – Eu fumo lá, eu fumo lá. – Não é que

tu fumes, basta só um dizer assim ah não és capaz toma lá para experimentares e tu vais na onda” (E10).

Situação diferente é a de E8 em que a mãe considera ser importante que o jovem lhe vá dando conhecimento dos consumos de álcool que realiza para que esta possa monitorizar e limitar, sem proibir. O consumo de álcool parece ser bem aceite pela progenitora ainda que seja proibido para jovens com menos de 18 anos como é o caso do J8.: “Às vezes já tem dito: ‘Ah bebi um shotzinho, bebi um isto, bebi um aquilo.’” (E8)

A necessidade de expressar o apoio incondicional para com os jovens está presente de forma explícita no discurso de duas mães (E5 e E7). As mães ao descreverem as conversas com os filhos mostram que precisam verbalizar sentimentos e suporte efetivo aos mesmos. Numa situação, em E5, é descrito ainda o reconhecimento do jovem do amor da mãe: “– E tu sabes que tens sempre a tua mãe que gosta muito de ti. – Está bem mãe, está bem mãe!”(E5).

No outro caso, em E7, a participante refere ser a “melhor amiga” da filha corrigindo depois para “melhor que tua amiga”, numa necessidade de tecer comparações com os pares da filha para expressar a forma como a apoia e faz parte da sua vida:

(Digo-lhe) se houver alguma coisa eu estou aqui, ajudo; Faço parte, vá lá, é isso que eu, porque para o bem e para o mal eu estou aqui, não é. E digo-lhe a ela muitas e muitas vezes a melhor tua amiga sou eu, eu sou melhor que tua amiga.

Outra dimensão da educação dos jovens é a definição de regras e limites pela família em casa, uma vez que nas 12 entrevistas há referência das participantes a normas e sanções usadas na educação dos jovens. A aplicação de sanções é uma estratégia de imposição de limites futuros. Em 11 situações há descrições de regras impostas com sucesso, ainda que por vezes, temporário.

A imposição de regras sem cedências e sem necessidade de sanções é referida por duas participantes. As mães afirmam-se como figuras de autoridade, considerando que levar os adolescentes a cumprir ordens sem recorrer a sanções ou incentivos é parte do seu papel de progenitoras e educadoras. Uma das participantes diz, nesse âmbito, que:

Eles às vezes levantam um bocadinho a crista mas baixam logo que eles já sabem como é que é. Eles também sabem que quando eu digo não, é não, portanto já não tentam mais;

Eles não gostam mas papel de mãe é isso, ele tem respeitar em casa, respeita fora também tem que respeitar na escola, respeitar os mais velhos, isso é o principal. (E2)

As dificuldades mais evidentes de imposição de regras e de definição de limites relacionam-se com falta de consistência por parte das participantes. na manutenção dos mesmos, visíveis em cedências na sequência de apelos sistemáticos e persistentes dos jovens. Tomemos como exemplo E6, em que além de manipular, o jovem não aceita o que lhe é negado e age como se nada lhe tivesse sido dito, e por outro, a participante não mantém as decisões tomadas justificando a sua incapacidade com o luto do progenitor, que mãe e filho parecem ainda viver. As regras são ignoradas e as sanções são retiradas quando o jovem pede para a mãe o fazer:

Em casa como quando ele ouve um não fica amuado em cima da cama, (...) para ele o não, não existe; Se eu disser para ele não fazer, ele vai fazer na mesma; Um exemplo um castigo, não vai até ao fim. Eu não consigo porque na minha cabeça vêm as coisas de trás, tudo o que o J6 passou e que não devia de ser (...). Ele já sabe o meu ponto fraco ele faz logo aqueles olhinhos (...). E às vezes é “– Vá, vai-te já embora, vai brincar!”.

Há ainda um caso (E1) em que as regras são desvalorizadas. A participante em E1 assume explicitamente não impor regras, cedendo sempre aos pedidos dos filhos e contradizendo o que é dito por outros familiares no sentido de definir limites. A mãe diz mesmo não gostar de ter que negar coisas aos filhos, evitando-o. Além da progenitora de J1 evitar dizer que não ao jovem, nos momentos em que inicia processos de imposição de limites tem tendência a ceder aos pedidos do filho:

Não gosto de dizer não. Ele pede-me isto: “– Oh mãe vá lá. – Agora não! - Oh mãe, vá lá um bocadinho. Então vá, vão já ver!”. À primeira vez deixo logo tudo; Sim deixo fazer o que a avó diz para ele não fazer; Deixo fazer tudo (o que a avó diz para ele não fazer).

A questão das saídas dos jovens sozinhos, enquanto dimensão específica da imposição de regras e limites, é apresentada por seis participantes). As saídas dos jovens sozinhos, para além das deslocações para a escola, não são permitidas em E4, E5 e E12, seja pela idade, porque já tiveram oportunidade de o fazer e foram além do que é permitido, ou porque os jovens não

pedem. Tomemos como exemplo uma mãe (E4) que refere a idade como principal argumento para que a J4 não saia sozinha além do trajeto casa-escola, que a jovem faz autonomamente:

Ela tenta (ir sozinha), mas não. Não tem idade para isso ainda; Se tivesse 15 ou 16 já é maiorzinha a mentalidade já é outra, mas com 13 anos acho que ainda é muito nova para sair sozinha. (Vai para a escola e) da escola vai para casa (E4).

As distâncias e os locais para onde a jovem quer sair são considerados nas regras e limites sobre as saídas autónomas (E9). Na localidade onde vive a J9 pode sair às vezes, já que a mãe conta com o facto de vários elementos da rede de suporte ali habitarem e a supervisionarem.

O horário das saídas é uma dimensão avaliada para eventual permissão das mesmas que, tal como em E12, está presente em E11. Em E11 não há um impedimento relacionado como facto de a jovem pretender sair à noite, mas sim um cuidado especial. As saídas de casa em E10 refletem as dúvidas da participante sobre a imposição de regras e limites ao jovem, pois a mãe, se por um lado considera importante promover a autonomia do J10, por outro, revela ter medo do que possa acontecer, como reflete a seguinte afirmação: “Eu quero que ele vá, mas. Ele tem que começar a ter amizades, mas é de noite e ele quer ir de bicicleta a pedal e (...) não tem luz e então tenho um certo receio” (E10).

Caso diferente é a J11 a quem as saídas já foram permitidas de forma mais fluída sendo limitadas durante o dia e proibidas à noite como forma de sanção à postura da jovem:

Saía, mas agora nunca mais e depois eu (limitei as saídas); De noite não sai; Eu digo-lhe assim: “- Ah tu não vais aquele sítio!”. Por exemplo quando ela saía. “- Ah não, não vou. – Não vais não senhora. Então experimenta ir que eu vou atrás de ti vou-te buscar!”. Mas ela não se atreve a ir (risos). (E11).

A igualdade de tratamento entre os filhos em E5 manifesta-se ao nível da regras e limites. Todos os filhos a têm que obedecer à mesma norma, que impede a saída de casa sem a supervisão do adulto. Questões sobre o ajuste das regras à idade e à personalidade do jovem parecem ser aqui ignoradas em detrimento de tratar todos da mesma forma: “Agora sozinho o J5 não sai nem ele nem nenhum (dos irmãos)” (E5).

A par da apresentação das regras e dos critérios usados na sua definição surgem as ameaças e as sanções pelo incumprimento das mesmas.

As ameaças, associados às regras e à necessidade de as fazer valer, também surgem nos dados recolhidos. Os limites do incumprimento são trabalhados em E11 através da insistência, da retirada de capacidade de escolha e em último caso com a ameaça de colocação em instituição. Esta situação limite parece assumir contornos mais reais já que a jovem se encontra à guarda de familiares que não são os progenitores, e que impediram a sua colocação institucional aos 27 dias de idade, como se tem vindo a referir. A participante tem necessidade de clarificar, em mais do que um momento, que não apresenta esta hipótese por a considerar uma efetiva possibilidade, mas com a finalidade de levar a jovem a ter medo e a ajustar a postura: “Eu aperto com ela. ‘– Tu não tens querer’. Eu sou assim, eu sou reta; A ameaça de ida para uma instituição é para lhe meter medo, não é?!? Mas ela nunca mais fez problemas” (E11).

As sanções são aplicadas através da limitação do acesso às novas tecnologias em sete casos. Em três situações (E3, E10 e E11) a sanção que as participantes apresentam aos jovens é a retirada do telemóvel temporariamente, impedido os jovens de comunicar com os pares, jogar ou partilhar dados em redes sociais. Como explica uma das entrevistadas:

Mas eu vou-lhe retirar o telemóvel e retirei. Tirei-lhe o telemóvel. Uma vez tirei uma semana, noutra vez no outro mês, portou-se mal o Sr. Dr. telefonou duas semanas. A partir daí eu disse: “– Agora tirei-te duas semanas para a próxima é um mês inteiro! Ou então para sempre!”. E a minha filha é que tinha o telemóvel, a minha C., e ela a partir daí nunca mais. Nunca mais tive um telefonema dela se portar mal, nada (E11).

As redes sociais estão também presentes no discurso das entrevistadas. Uma participante (E4) refere estar preocupada porque a filha quebrou uma regra ao ter criado um perfil sem o seu conhecimento e sem a sua autorização, e outra mãe (E9) diz condicionar o acesso da jovem ao perfil da rede social como forma de castigo. As limitações impostas não são, nestes dois casos, apenas no âmbito das redes sociais, uma vez que na primeira situação a participante diz ainda não permitir o acesso à internet sem supervisão. A J9, por sua vez, viu também limitado o seu acesso ao telefone como castigo. O acesso a estas plataformas de contacto com os pares são assim parte de regras, ou sanções, mais amplas, sendo a internet vista essencialmente como uma forma de convívio que os pais não podem controlar. Por exemplo, em E9, a participante refere que:

Às vezes dou-lhe castigos, tiro-lhe o *Facebook*, tirei-lhe o telefone que ela para falar ao telefone aquilo é uma campeã. Com uma amiga leva horas e horas com aqueles *phones* nos ouvidos. Ficou sem isso. No *Facebook*, fechei-o durante 1 mês porque eu não sei fechar mais tempo. Que é só aqueles 29 dias. Agora está um bocado de castigo até eu ver que merece. Aí dou-lhe outra vez, se não também não há (E9).

O computador é também uma plataforma usada pelos jovens, a que duas participantes limitam o acesso como sanção. Esta tecnologia de informação e comunicação parece ser um dos interesses do J5 e nessa medida é usado pela mãe como meio de o castigar. Em E6, o jovem usa o computador essencialmente para jogar, atividade lúdica que a mãe procura limitar embora revele nem sempre ter sucesso, porque o jovem não acata os limites impostos: “Um exemplo, se eu lhe tirar o computador ele vai por trás de mim vai buscar o computador para ir jogar” (E6).

As sanções na sequência de retenções surgem de forma explícita apenas numa situação, em que a participante impôs à jovem que trabalhasse durante as férias de verão no negócio da família: “Mas sempre (lhe disse que se reprovasse): ‘– Olha, então vens trabalhar comigo no verão que é para ver se gostas!’. E como era para ganhar ia de boa vontade; Foi, foi na primeira (retenção) que ela foi trabalhar.” (E7). Nas outras situações as sanções decorrem de comportamentos difíceis (e.g. recusar trabalhar nas aulas) ou de quebra de regras (e.g. sair sem autorização) e não da retenção. As decisões que vão sendo tomadas pelos jovens e que condicionam o sucesso são alvo de castigos e repreensões enquanto a retenção como resultado final só em E7 é referida como o motivo de uma sanção. Com exceção deste caso, em que a J7 passou a trabalhar, os castigos aplicados são todos de supressão de acesso a algo, não havendo qualquer outra referência à inclusão de determinada tarefa ou responsabilidade.

Além do âmbito geral da educação dos jovens, atrás descrito, recolheram-se dados sobre a forma como a família exerce a sua função educativa a nível escolar, que de seguida se apresentam.

5.2. Educação escolar dos jovens

No âmbito das tarefas escolares, duas participantes procuram sempre dar aos filhos as explicações que estes lhes pedem sobre os conteúdos escolares, ainda que sentiam dificuldades em fazê-lo. A mãe de J2 justifica as limitações com o seu nível de escolaridade, e com o facto dos conteúdos se terem complexificado: “Eu tento explicar o máximo que posso que eu também só tenho o 6.º e agora as coisas estão mais evoluídas, mas tento explicar” (E2). Em E8, a

tentativa de esclarecer o filho também é apresentada e as limitações da participante em fazê-lo são justificadas com a sua preferência por falar, em vez de escrever, e por isso não conseguir aprofundar alguns assuntos sobre os quais o filho a questiona: “Falar é comigo, agora escrever...; Ele gosta de saber tudo ao pormenor, de tentar compreender as coisas, eu às vezes também já não lhe sei explicar (...), mas tento sempre minimamente explicar aquilo que eu sei; Mas malamente” (E8).

Em metade dos casos as participantes sentem-se impossibilitadas de esclarecer os jovens quando surgem dúvidas por não terem conhecimentos que permitam ajudar nos exercícios sobre os conteúdos escolares. A participante em E1 a diz que tem conhecimentos muito limitados sobre as matérias escolares, e a mãe da J4 refere, no mesmo sentido, que os programas mudaram e que os conteúdos hoje lecionados são muito diferentes dos que aprendeu na sua vida escolar: “(Faz os trabalhos sozinha) porque há certas coisas que eu (também não sei); Há certas coisas que eles trazem da escola que eu não dei. Estar a ensinar uma coisa que eu não sei” (E4). A alteração dos programas e a sua complexificação surgem nos discursos de algumas participantes como justificação para a incapacidade de ajudar os jovens na vida escolar: “Embora agora as coisas da escola sejam diferentes daquelas que eu aprendi, a maneira de ensinar, a matéria tudo isso” (E10).

No entanto, ainda que por vezes sintam limitações no acompanhamento escolar dos jovens, as famílias não deixam de ter estratégias de combate ao insucesso escolar dos mesmos, tais como a decisão de mudar de escola. É apresentada também como estratégia de combate ao insucesso escolar a integração dos jovens em respostas curriculares semelhantes à que os irmãos seguiram. Em E7, por exemplo, a mãe considera que tal como funcionou para o irmão mais velho da J7, também as aulas práticas poderão motivar a jovem: “Porque na minha opinião aquilo (das aulas práticas) começa a dar uma luzinha como aconteceu com o irmão. E foi ganhando gosto por aquilo” (E7).

As participantes, ainda que apoiem a execução das tarefas escolares e apresentem estratégias de combate ao insucesso escolar, questionam a sua forma de agir enquanto encarregadas de educação e apresentam sentimentos de impotência quanto à alteração da atitude dos jovens face à escola. Em dois casos (E3 e E9) são descritas as ações que desenvolvem para que os jovens tenham sucesso escolar, nomeadamente: conversar com os jovens sobre a postura a ter na escola, ir a reuniões com os diretores de turma e garantir que os jovens vão às aulas. Surge como limitação o facto de não poderem ir para dentro do espaço da escola gerir o comportamento dos J3 e J9, responsabilizando os filhos e desculpabilizando-se pela inexistência das melhorias de comportamento desejadas. Por exemplo, em E9 a participante diz

que: “Eu não posso fazer nada! Tenho ido às reuniões. Não tem faltas. Mas isso agora também depende dela eu na escola não ando em cima dela” (E9).

Noutro caso (E10), a mãe diz-se incapaz de investir mais na mudança do comportamento do jovem, e justifica-se com os seus problemas de saúde:

Tenho muita pena de me sentir impotente, mas eu não posso, não consigo fazer mais talvez também pela minha saúde. Não consigo fazer mais, eu porque tenho muitos problemas de saúde; Mas para estudar não consigo, não consigo (que ele altere).

A culpabilização das participantes pelas atitudes dos jovens que comprometem o seu sucesso escolar resulta de permitirem que os jovens não alterem comportamentos, ou mesmo de promoverem comportamentos condicionantes do sucesso escolar (e.g. e inconsistência de regras e limites, atrasos e faltas que resultam de chegar tarde às aulas). Num caso, a mãe promove os comportamentos que contribuem para o insucesso escolar (e.g. as faltas por atraso às aulas da manhã): “E como sou culpada (das faltas e atrasos de manhã) não a posso castigar porque também me sinto culpada” (E7).

6. Expectativas em relação ao futuro dos jovens

Por fim, dão-se a conhecer as expectativas que as participantes têm sobre o futuro dos jovens através de projeções (e.g. desejos, medos) que surgem em todas as entrevistas.

Quanto à projeção familiar do futuro dos jovens há três casos em que as encarregadas de educação dão a conhecer de forma geral que esperam que os jovens tenham um bom futuro e desejam que os filhos tenham uma vida melhor do que a sua. A participante de E4 refere de forma genérica que gostava que a jovem atingisse o que deseja. Em E9, a encarregada de educação fala de um futuro próximo em que deseja que a jovem seja mais obediente. Em E11, a participante centra-se no futuro a longo prazo quando a jovem deixar de ter o suporte dos pais, e deseja que nessa altura a jovem se comporte de forma adequada, não roube, tenha um projeto de vida e forme família: “Então um dia a mãe depois a mãe morre e o pai e depois eu não quero que tu andes ao Deus dará. Eu quero que tu tenhas uma família. Sejas uma menina bem-comportada. Não se mexe em nada de ninguém!” (E11).

Tal como acontece em E11 a constituição de família pelo jovem no futuro é um desejo expresso pela participante em E1, tanto a nível conjugal como parental, a que surge associada

a autonomia obtida pelo trabalho: “Bom pai, quando for grande claro, não é, também?; Arranjasse uma rapariga que seja boa, arranjasse um trabalhozinho e fizesse a vida dele” (E1).

Os projetos de futuro para os jovens centrados na dimensão profissional são referidos pela maioria das participantes. Em quatro desses casos as participantes associam a continuação dos estudos à obtenção da realização profissional dos jovens no futuro. Em E3, por exemplo, a participante fala da escolaridade e da formação como promotoras de oportunidades de vida, mais especificamente de oportunidades de trabalho e de melhor remuneração:

Claro que sim (que a vida dela pode ser diferente, nomeadamente) a vida profissional dela. Estudar pode ajudá-la a conseguir fazer alguma coisa da vida dela e ter oportunidades. Oportunidades de ter um bom trabalho, de ter um bom ordenado para ela e eu ficava feliz por isso (E3).

Numa situação (E7) a encarregada de educação, além da entrada no mercado de trabalho, associa à obtenção de escolaridade a maior autonomia da jovem, através da hipótese de ter carta de condução, assim que concluir com sucesso o 3.º CEB: “Depois, assim que concluir o nono ano já se mete na (carta de condução) de carro, ver se tudo corre assim” (E7).

Na projeção do futuro dos jovens, além dos aspetos positivos que se deram atrás a conhecer, surge ainda, em dois casos (E6 e E8), o medo. Em E6 a participante refere as drogas como a sua fonte principal de preocupação, ainda que diga que este receio não tem como base o comportamento do J6, mas sim a realidade social envolvente onde conhece diversas situações de toxicodependência:

Os maus caminhos que penso são a droga; Não, o J6 nunca mostrou interesse! Não, mas tenho muito medo. Que eu ainda hoje em dia vejo moços com 16 anos que é uma desgraça; Até agora não tenho razão de queixa (no que respeita a drogas), mas daqui para a frente agente não sabe (E6).

Outra encarregada de educação (E8) fala de receio de não ser capaz de gerir as relações familiares para dar suporte ao jovem, que afirma ter uma personalidade difícil: “Mas não sei como é que vou conseguir ultrapassar isto da maneira de ser difícil do J8, daí os meus medos” (E8).

Embora em todas as entrevistas haja indicações do que as participantes desejam ou preveem para o futuro dos jovens, como atrás se referiu, há casos em que as participantes

tiveram alguma relutância em especificar o que acreditam que acontecerá na vida dos filhos e com gostariam que fosse.

Essa dificuldade de projetar o futuro dos jovens surge em quatro casos quando as participantes afirmam que não é possível saber o que vai acontecer, e que aguardam pelo que ocorra, como se nada pudessem fazer para o condicionar. Tomemos como exemplo E9, em que a par de desejar de forma geral um futuro bom para a J9, como atrás de descreveu, a participante diz não saber o que irá acontecer e esperar o que quer que a vida lhe reserve: “Não sei (o que será o futuro da minha filha). Sou-lhe muito sincera, não sei; Não sei deixa lá ver o que é que isto vai dar” (E9).

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresentaremos a relação entre os resultados obtidos e o conhecimento atual sobre: o percurso dos jovens; o contexto social; as rotinas de estudo; a visão familiar da escola; a relação escola-família; a vida escolar dos jovens; o exercício da função educativa da família na dimensão escolar; e as expectativas familiares para o futuro dos jovens.

Da análise dos dados sobre o percurso de vida pessoal dos jovens destacam-se dois aspetos: a relação entre o insucesso e a gestão familiar do investimento económico nos filhos; e a participação da família alargada na educação dos membros mais novos. A família com fracos recursos económicos parece basear o investimento (e.g. explicações, escolas fora da área de residência com outras respostas curriculares) no facto do jovem ter fraco aproveitamento e na expectativa de que não poderá suportar os custos de uma vida escolar além da escolaridade obrigatória. O facto de não haver recursos económicos reduz o investimento familiar, o que potencia o insucesso, que por sua vez reforça a manutenção do nível baixo de investimento familiar no percurso escolar e pessoal do jovem. Outro aspeto a referir é a efetiva participação da família alargada no suporte aos mesmos, ainda que tenha subjacente uma comunicação intrafamiliar nem sempre efetiva.

Nos dados recolhidos sobre o percurso escolar dos jovens revela-se a importância dada pelas participantes às respostas curriculares alternativas e ao apoio psicológico como parte da solução para o insucesso escolar. São medidas que a escola pode implementar no combate ao insucesso escolar: os apoios educativos, as propostas curriculares alternativas, os programas de intervenção - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) –; e o reforço da participação da família na vida escolar. No discurso das entrevistadas, é também nas respostas curriculares alternativas que reside parte da explicação para o insucesso, quando se considera que não contemplam as áreas de interesse dos jovens, ou só aceitam alunos com idade superior à dos jovens. Esta justificação do insucesso com as características das respostas curriculares remete-nos para a Teoria Socioinstitucional, em que a escola não consegue educar os diferentes alunos que recebe de acordo com as necessidades dos mesmos.

A aplicação das medidas educativas de combate ao insucesso implica a participação dos pais, pressupondo o conhecimento pelos mesmos do percurso escolar dos filhos, que nem sempre é efetivo. No mesmo sentido, as medidas referidas também implicam que os pais vejam na reprovação algo indesejável que interessa combater, e estes por vez expõem o insucesso escolar como algo normal e que desvalorizam. O insucesso dos jovens é justificado também

com dificuldades de aprendizagem e traços de personalidade, condicionados pela saúde física e pela instabilidade emocional. Assim, é a falta de capacidades dos alunos que justifica o seu insucesso, isto é, por recurso à Teoria dos Dotes Individuais, que embora só tenha predominado na primeira metade do século XX, persiste até hoje como explicação válida para alunos com insucesso e suas famílias (Ribeiro, 1998) As retenções são dadas a conhecer como algo objetivo a que a família não se consegue opor.

A avaliação familiar do contexto social, onde os jovens vivem e estudam, condiciona o grau de autonomia que lhes é concedido e que tende a ser maior quanto melhor é visto pelas participantes. O que se relaciona com as relações que jovem estabelece com a sociedade serem caracterizadas por uma influência recíproca indivíduo-contexto (Bronfenbrenner, 1989). A preocupação com a exposição a modelos desviantes (e.g. droga, roubos) surge na descrição como um dos aspetos negativos do contexto em os jovens vivem.

No dia-a-dia dos jovens destaca-se o facto de metade participar nas tarefas domésticas. Quanto a atividades lúdicas estruturadas, os jovens que as frequentam são assíduos e pontuais, e muitas vezes autónomos nas deslocações. Quando os jovens não participam nas atividades referidas, tal é justificado com: falta de transporte, de dinheiro ou de autonomia para se deslocar; e por incapacidade de lidar com a frustração imposta pelas relações interpessoais e pelos resultados menos conseguidos. A frequência de atividades extraescolares surge da vontade dos jovens e das famílias sem referência à intervenção do agrupamento de escolas ou das parcerias criadas projeto TEIP.

Na grande maioria dos casos há referência a uma rotina de estudo diária sobretudo centrada na realização dos trabalhos de casa, com escassas referências ao estudo de conteúdos e à preparação para os testes. Na rotina da manhã, metade dos jovens tem autonomia para acordar sozinho, e mais de metade não tem faltas ou atrasos à escola. Quanto às aulas, os jovens faltam, embora estejam na escola, sobretudo porque querem, recusando-se a ir a algumas disciplinas, distraíndo-se com os colegas além da hora de intervalo, e tendo comportamentos difíceis de que resultam retiradas da sala. O que nos remete para a atitude negativa face a escola se relacionar com um baixo autoconceito académico (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006) e com comportamentos difíceis, através da organização de uma cultura anti institucional, que valoriza o “ser mau” na escola (Nascimento & Peixoto, 2012). Apesar de se falar de comportamentos difíceis na escola em 11 casos, apenas numa situação tal é associado a falta de assiduidade e de sucesso escolar. Esses comportamentos são desvalorizados, desculpabilizados e justificados pelas encarregadas de educação com os traços físicos e a personalidade dos

jovens, as simpatias e preferência, que colocam em causa a forma como a escola avalia o que os jovens fazem.

Da perceção familiar de escola destaca-se, além do já referido questionamento do julgamento escolar dos comportamentos dos jovens, a valorização de regras de saída da escola rígidas com controlo apertado, que nem sempre coincidem com regras semelhantes impostas pela família que as reconhece como muito importantes. A escola é descrita como fonte de problemas (e.g. sinalização à CPCJ) e de preocupação a exposição a modelos de comportamento desviantes (e.g. consumo de drogas). A família espera da escola regras, supervisão e simultaneamente uma avaliação do incumprimento das regras que considere as particularidades dos jovens e da família.

Na relação escola-família a maioria dos contactos são estabelecidos na sequência de momentos de crise por iniciativa da escola, e as participantes quando procuram a escola também o fazem para tratar de situações agudas. Quando são as mães a procurar a escola, além do diretor de turma, procuram os assistentes operacionais, o que poderá ser explicado por uma maior proximidade sociocultural ou pela ideia de que estes pais procuram relações “quentes” que vão além do institucional como nos apresenta Vienne (2005), através de referência ao estudo de Jamouille. São poucas as encarregadas de educação que vão a reuniões de pais, embora a maioria refira ir com regularidade à escola. Uma das entrevistadas é mesmo a representante dos encarregados de educação da turma da jovem, ainda que metade das entrevistadas diga ter dificuldade em assumir o papel de encarregada de educação. Apenas num caso há idas à escola de progenitor masculino, e é de realçar que todos os encarregados de educação são mães (ou tia com guarda de facto) dos jovens. São sobretudo as mães e encarregadas de educação que contactam com a escola, em momentos de crise, procurando fazê-lo através de contactos menos formais e de funcionários da escola.

A família vê o jovem na escola com recurso a representações do início da escolaridade geralmente positivas, com fácil adaptação, interesse e bom comportamento. O que poderá relacionar-se com a ideia de que a desmotivação e o insucesso escolar podem promover-se mutuamente (Rosário, et al., 2005). No entanto na atualidade metade dos jovens é descrito como tendo uma boa atitude face à escola, e são exceções os jovens que manifestam apenas atitudes negativas acerca da escola. Grande parte das encarregadas de educação refere a obrigatoriedade da escola, e num caso é dito que esse é o motivo que faz com a sua filha ainda estude, contrariamente aquilo que seria a vontade da mãe. Assim, os jovens que no início do percurso gostavam da escola, desenvolveram atitudes negativas face a esta, chegando a manter-se a estudar apenas porque é obrigatório.

Revelaram-se aspetos importantes no exercício da função educativa da família: o diálogo com o jovem, muito valorizado pelas encarregadas de educação, mas com pouca partilha pelos jovens de informações pessoais e escolares importantes; a supervisão parental seja diretamente de forma presencial ou com recurso a novas tecnologias, ou através da rede de contactos com fragilidades na articulação com a família alargada e na comunicação entre os progenitores; e a definição de regras e limites, por vezes inconsistente, que os jovens cumprem ainda que temporariamente, assim como das respetivas sanções para o incumprimento. A maioria dos progenitores masculinos não participa na educação dos jovens, onde a figura central é a mãe ainda que na maioria dos casos com um estilo parental permissivo (Baumrind, 1965) e práticas parentais inconsistentes, negligentes e até interações negativas.

Na dimensão escolar a família procura exercer a sua função educativa através do acompanhamento das tarefas, condicionada pelas escassas competências escolares das encarregadas de educação. As famílias seguem estratégias de combate ao insucesso escolar nomeadamente, a mudança dos jovens de escola e a definição de um percurso escolar e de vida semelhante aos irmãos, considerando que as opções anteriormente seguidas (e.g. integrar uma resposta curricular alternativa) uma receita a aplicar também aos jovens, além da integração em explicações já referida. No entanto, as participantes questionam-se sobre se estão a tomar as melhores decisões para os filhos, e revelam sentimentos de impotência e de culpabilização por não alterarem a situação de insucesso escolar dos jovens

Em todas as entrevistas são referidas expectativas de futuro, seja através de medos (e.g. consumos de drogas) ou de desejos (e.g. constituição da vida familiar – conjugal e parental; e autonomia – habitação e trabalho), ainda que por vezes se limitem a apresentar ideia gerais (e.g. bom futuro) sem as concretizar. Somente um terço das participantes especificam que a realização profissional, de que depende a autonomia e o “bom futuro” desejados, se associa ao prosseguimento dos estudos. O que demonstra que a maioria das encarregadas de educação não vê o sucesso escolar como central para a concretização dos seus desejos de futuro para os filhos.

Conclusão

Num último momento do trabalho, tendo como ponto de partida o objetivo da investigação, expomos os aspetos que consideramos mais significativos em termos de resultados. Seguidamente, referiremos o valor acrescido que o presente estudo representou para a nossa formação pessoal e profissional, bem como os seus limites e eventual mais-valia. Por fim, deixamos expressas algumas pistas de investigação para o futuro.

A presente investigação visou conhecer as perceções familiares sobre o percurso escolar de jovens, com insucesso escolar repetido, ou seja, com duas ou mais retenções, que frequentavam escolas integradas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

A análise dos dados revela que são características comuns às famílias estudadas os baixos níveis de escolarização e os reduzidos recursos económicos, que contribuem para limitar as oportunidades escolares e não escolares destes jovens (e.g. frequência de atividades extracurriculares). As famílias avaliam em que medida o esforço económico que realizam terá contrapartidas, pelo que tendem a não investir em oportunidades para os jovens justificando-se com o insucesso escolar, o que poderá contribuir para a sua manutenção. Quanto às opções a tomar no percurso escolar dos filhos, as famílias não consideram ter o papel de decisor, atribuindo essa responsabilidade aos professores. As estratégias familiares para fazer face ao insucesso escolar passam além da frequência de explicações, condicionada pela capacidade económica da família, pela mudança de escola e por proporcionar um percurso escolar semelhante ao dos irmãos mais velhos.

As rotinas de estudo dos jovens são centradas na realização de trabalhos de casa, com escassas referências à preparação na véspera dos testes. O acompanhamento familiar do estudo é condicionado pelas fracas competências escolares que os encarregados de educação reconhecem ter, descrevendo os conteúdos escolares lecionados aos filhos como muito difíceis.

A mãe é a figura central na educação não escolar e escolar dos jovens. Na educação em casa são as mães, e uma tia-avó com guarda de facto, a definir regras e a supervisionar o seu cumprimento, assim como, são as progenitoras a determinar sanções e a aplicá-las. No entanto, tanto na dimensão normativa da educação familiar como na aplicação de sanções, as mães nem sempre são consistentes. Em termos escolares, por sua vez, destaca-se o facto de todos os encarregados de educação entrevistados serem mães ou tia-avó com guarda de facto da jovem, e de descreverem como difícil a função de representar a família junto da escola. A relação escola-família é marcada por contactos mútuos essencialmente em momentos de crise e pelo

questionamento que a família faz do julgamento escolar das atitudes e comportamentos do jovem, considerando-o desajustado. A participação efetiva do progenitor na vida escolar é inexistente. A família vê a escola, como uma “fonte de problemas”, uma vez que é: o contexto em que os jovens revelam comportamento desadequados, e a instituição que os sinaliza junto de entidades com responsabilidade em matéria de infância e juventude (e.g. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens). No cumprimento da função educativa as mães e encarregadas de educação têm sentimentos de impotência e culpabilização.

Os jovens que no início do percurso escolar gostavam da escola desenvolveram atitudes negativas face a esta, chegando mesmo a ser dito que só se mantêm a estudar porque a lei os obriga.

O insucesso escolar é justificado pelas famílias através das: características das respostas educativas, seja porque não se adequam ao perfil dos jovens, ou porque têm condições de acesso que não têm possibilitado a integração dos jovens que se mantêm em insucesso escolar no currículo regular; dificuldades de aprendizagem, que os jovens não superam com o apoio educativo; personalidades dos jovens, que a família não considera poder alterar.

Os desejos de futuro que a família tem para o jovem, são essencialmente ligados à vida familiar e profissional, e não são colocados em causa pelo insucesso escolar, que é tido como parte do percurso escolar, e não assume contornos de exceção ou de vivência indesejável. Como nos refere uma encarregada de educação: “Acho que é normal chumbar um ano, dois anos” (E7).

O presente estudo é, por sua natureza e âmbito, limitado, uma vez que se trata de um primeiro trabalho de investigação, o que lhe confere, sobretudo o caráter de experimentação processual e metodológica. Ao nível de profundidade e de representatividade investigativa, apenas incide sobre casos de um agrupamento, cujo estudo não pode estender-se no tempo, dadas as limitações de prazo para a conclusão da dissertação.

Não podemos, todavia, deixar de referir o quanto importante este trabalho foi, em termos pessoais e profissionais. A sua realização possibilitou o aprofundar de conhecimentos sobre a forma como os encarregados de educação perspetivam o insucesso repetido dos educandos. E poderá contribuir para a definição de um perfil de família do jovem com insucesso escolar repetido, assim como para lançar pistas sobre como promover o sucesso escolar destes jovens.

Em termos de futuro, consideramos que seria interessante realizar investigações semelhantes à que acabamos de concretizar noutros agrupamentos TEIP e voltar a investigar o insucesso escolar repetido neste agrupamento, de uma maneira mais aprofundada, ouvindo

outros intervenientes da comunidade educativa. Por fim, julgamos que poderia também ser proveitoso, daqui a algum tempo, realizar o mesmo tipo de estudo para obter uma perspetiva evolutiva das perceções que as famílias têm sobre os percursos escolares dos filhos.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2011a). Para uma teoria da socialização. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI (1), 121-139.
- Abrantes, P. (2011b). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, XLVI (199), 261-281.
- Abrantes, P., Mauritti, R., & Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: CIES-IUL/DGIDC-ME.
- Abreu, M. (2001). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Em M. Valente (org.), *Perfil profissional e formação de educadores e professores*, (pp. 281-291).
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. *Ativação do desenvolvimento psicológico: Actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Agrupamento de escolas. (2013-2014). *Candidatura TEIP*.
- Agrupamento de escolas. (2013-2016). *Projeto educativo*.
- Agrupamento de escolas. (2017). *Projeto educativo*.
- Afonso, J. A., & Leal, I. P. (2009). Escala de motivação: Adaptação e validação da Motivation Scale (M.S.) de Rempel, Holmes e Zanna. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2) 249-266.
- Alexievich, S. (9 de outubro de 2015). *Jornal Público*, 4.
- Almeida, L. S., Miranda, L., Rosendo, A. P., Fernandes, E., Alves, J., & Magalhães, R. (2006). Atribuições causais em contexto escolar : um novo formato de prova para a sua avaliação. *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 396-376). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, A., Martins, A., Brito, L., & Almeida, L. (2014). Impacto das variáveis sociofamiliares no desenvolvimento cognitivo da criança. *CIPsi - Comunicações* (pp. 31-37). Porto: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Amaral, S. M. (2002). *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória*. Lisboa: ISCTE.
- Ander-egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. Em K. G. Smith, & M. A. Hitt, *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.

- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP: O projecto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar . Em L. S. Almeida, *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: APPORT.
- Barros, J. H. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros, P., & Assunção, E. (2009). Orientação escolar e profissional em adolescentes do 10.º ano de escolaridade. *Actas do X congresso internacional galaico-português de psicopedagogia* (pp. 552-562). Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Barroso, J. (2003a). Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão inclusiva. Em D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e sociedade*, 24, 63-92.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3 (11), 255-272.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A escola e a sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990a). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990b). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, conceções e políticas. *Cadernos de pesquisa e intervenção*, 1, 1-40.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L., & Neves, M. C. (1992). *Do outro lado da escola* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em educação*, II (3) , 49-62.

- Bernstein, B. (1975). *Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction - Critique sociale du jugement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Em J. G. Richardson, *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Nova Iorque: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. Em S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer, *Sociologia da Educação I – Funções da escola e reprodução social* (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of child development*, 6 , 187-249.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. Paris/Bruxelas: The International Institute for Educational.
- Cabral, Á., & Nick, E. (2001). *Dicionário técnico de psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Campenhoudt, L. V. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspetiva*, 22 , 47-78.
- Caridade, M., & Vilaça, T. (2009). Concepções dos encarregados de educação de uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos sobre o papel da escola e da educação em ciências na educação sexual dos adolescentes. *Actas do X congresso internacional galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1769-1784). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools. *International Journal of Violence and School*, 9 , 57 - 78.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativoportuguês: balanço e perspectivas. *Revista Ensaio*, 13 (47), 81-216.
- Charles, D., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londres: Department for Education and Skills.
- CNE. (2015). *O estado da educação em Portugal*. Lisboa.
- CNE. (2017). *Estudos - Organização escolar: O tempo*.
- Costa, A. (2002). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Costa, A. F. (2009). *O que é a sociologia* (6.ª ed.). Lisboa: Quimera.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73 (2), 92-111.
- Derouet, J.-L. (2004). A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. *Sociologia, problemas e práticas*, 45, 131-143.
- DGE. (2016). *Regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF para o ano 2016/2017*.
- DGEstE. (27 de maio de 2017). *Cursos vocacionais do ensino básico*. Obtido de Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais/>
- Eurydice. (1995). *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- Évora, G. (2013). *Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: O caso dos alunos que ingressam no ensino superior*. Teses de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, I., Mendes, R., & Velosa, P. (2013). O que se passa que os alunos não passam. *Estado da Educação 2013*, pp. 392-407.
- Flores-Mendoza, C., Nascimento, E., & Castilho, A. (maio/agosto de 2002). A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Revista de Estudos de Psicologia*, 19 (2), 17-36.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, X (2) 17-20.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social - da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gomes, C. A. (2008). Configurações interactivas na sala de aula: Conflito versus cooperação. *Trajectos - Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 107-116.

- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1987). *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1995). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. Em A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school students. *Journal of educational psychology*, pp. 525-538.
- Gould, S. J. (1995). Curveball. Em S. Fraser(ed.), *The bell curve wars: Race, intelligence and the future of America*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 5 (1), 191-201.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Gualtieri, R., & Lugli, R. (2012). *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez Editora, .
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 15 (1), 59-82.
- Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 143-150.
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 63 (2), 122-132.
- Hannoun, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris: Les Éditions ESF.
- Hartas, D. (2008). Practices of parental participation: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 24 (2), 139-153.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. Nova Iorque: Free Press.
- Hespanha, P. (2008). Políticas sociais: novas abordagens, novos desafios. *Revista de Ciências Sociais*, 39 (1), 5-15.
- IAC. (2012). *Relatório de atividades da rede de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família 2011-2012*.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.

- James, C. (2014). Trends in the Governance and Governing of Schools in England. *Local Government Studies*, 40 (6), 893-909.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Lacasa, P. (2004). Ambiente familiar e educação escolar: a interceção de dois cenários educacionais. Em C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palácios (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32 (5/6), 567-606.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology*, 56 (X), 485-516.
- Leandro, M. (2004). *Sociologia da Família nas Sociedades Modernas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 58 (3), 825-855.
- Lessard- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (janeiro-junho de 2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar em Revista*, 17 (17), 153-176.
- Lila, T. F. (2009). *Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase final da adolescência*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marchesi, A., & Pérez, E. (2004). A Compreensão do fracasso escolar. Em A. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (pp. 17-32). Porto Alegre: Editorial Artmed.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Marjoribanks, K. (2005). Correlations among family environment, academic achievement and academic attainment in a large sample of young Australian adults. *Psychological Reports*, X (X), 639-644.
- Martinelli, S. C., & Genari, C. H. (janeiro-abril de 2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), 13-21.
- Martinez, F. W., & Tozetto, S. S. (jullho-dezembro de 2016). Pierre Bourdieu e o desvelamento da articulação do mundo social. *Revista Estudos de Sociologia*, 21 (41), 449-463.
- Martins, A., & Parchão, Y. (2000). *A Legitimação psicológica do insucesso e a (des)responsabilização dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mauger, G. (2012). *A "Teoria da Reprodução" posta à prova da "massificação do ensino"*. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Melo, M. B. (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. Em J. T. Lopes (coord.), *Escolas singulares – Estudos locais comparativos* (pp. 71-81). Porto: Edições Afrontamento.
- Metcalf, O., Weare, K., Wijnsma, P., Williams, T., Williams, M., & Young, I. (1999). *Promover a saúde da juventude europeia. Educação para a saúde nas escolas. Manual de formação para professores e outros profissionais que trabalham com jovens*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais dos alunos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (1), 127-143.
- Montandon, C. (2001). O Desenvolvimento das relações família-escola. Problemas e perspectivas. Em C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra - Educação e Formação*, X (1), 43-56.
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (outubro de 2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), 421-434.
- Neiva, C., Ferreira, M. J., & Seabra, F. (2017). Perspectivas sobre a equidade e inclusão: atores e contextos. *II Congresso internacional direitos humanos e escola inclusiva: Múltiplos olhares* (pp. 285-299). Faro: Universidade do Algarve.
- Neves, D. A. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva: Um contributo para o esboço do seu perfil*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Nogaro, A., Ecco, I., & Rigo, L. (julho/dezembro de 2014). Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Espaço pedagógico*, 21 (2), 419-434.
- Nogueira, C., & Nogueira, M. A. (abr. de 2012). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, pp. 15-36.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, B., M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 121-128.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes, *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Pereira, F., & Martins, M. A. (1978). O insucesso escolar e as suas explicações: Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, II (1), 33-56.
- Pereira, P., & Costa, B. (2010). O Bullying na Escola: A Prevalência e o Sucesso Escolar. *Atas do I Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1810-1821). Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: Uma incapacidade mesclada de cansaço. Em J. Duarte, *Igualdade e diferença: Numa escola para todos* (pp. 17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Quaresma, L., & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspetiva de pais e alunos. *Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141-157 .
- Quaresma, M. L., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 25-43.
- Queirós, J. (2012). Dinâmicas recentes da relação das famílias com a escola em contextos urbanos material e simbolicamente depreciados: relato de uma aproximação, no terreno, ao ponto de vista dos professores. *Revista Sentos*, 1, 59-68.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, A. P., & Ramalho, J. G. (8 de julho de 2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, X (8), 219-230.
- Ream, R. K., & Palardy, G. J. (Junho de 2008). Reexamining social class differences in the availability and the educational utility of parental social capital. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 238-273.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Departamento de didática en la lengua y literatura.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: perspetiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.

- Righetto, G., Steinmeier, M., & Andrade, R. (2012). *Testes de inteligência mantêm popularidade, apesar das controvérsias*. Obtido de Revista eletrônica de jornalismo científico:
<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=84&id=1035>
- Observatório das Desigualdades. (2010). *Risco de Pobreza: Forte Incidência nas Famílias Monoparentais e de Grande Dimensão*. Obtido de: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=43>
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Roazzi, A., Spinillo, A. G., & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: limites e perspectivas. Em L. S. Almeida, *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 4-26). Porto: Associação do Psicólogos Portugueses.
- Rodrigues, D. (2003a). Educação inclusiva: As boas e as más notícias. Em D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003b). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Santos, A. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: Colibri.
- Rosário, P., Mourão, I. R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., . . . Gonzalez-Pienda, J. A. (Sep./Dec. de 2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Comprometer-se se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedida, S.A.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Roska, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84 (4), 299-321 .
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2009). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, M. F., & Dias, M. (2015). Das políticas à ação local: Estratégias e fatores de contingência. Em M. Dias (org.), *Educação e diversidade no Século XXI: Políticas e atores* (pp. 77-116). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Santos, A., Kuhne, R., & Nélio, T. (2016). Aprendizagem e comportamento social: Uma análise diante dos conflitos inerentes a fase da adolescência. *Revista Diálogos*, 4 (2), 138-155.

- Santos, P. L. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15 (31), 217-226.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 208-213.
- Saraceno, C., & Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *educação & sociedade*, 23 (78), 265-283.
- Sarmiento, M. J., Parente, C., Matos, P., & Silva, O. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de ação educativa concreta. *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da ação educativa*. Lisboa: IIE/ME.
- Sawhill, I., & Chadwick, L. (1999). Children in cities: Uncertain futures. *The Brookings Institution Series*.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Secord, P. F., & Backman, C. W. (1964). *Social psychology*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 267-276.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La muralla.
- Síl, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: Perceções, estratégias e opiniões dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103 (1), 28-39.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2001). The rise of performance as a cultural of learning: mapping out the debate. *Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education*. Bristol: University of Bristol.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno: Novas cidadanias e educação. Em D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 14-24). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, E. (2010). Percursos singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 375-393.
- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G., & Diniz, J. A. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (4), 747-756.

- Torres, A., Serra, F., Tavares, L., Assunção, F., Brites, R., Carvalho, D., . . . Ramos, E. (2014). Género, educação e trabalho: Diferenças e similitudes nas trajetórias de rapazes e raparigas entre os 13 e os 21 anos. *Atas do VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracias: Progressos, contradições e perspectivas* (pp. 2-19). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*, (pp. 1-17). Salamanca.
- Veiga, F. H., & Moura, H. (1993). Disrupção escolar e autoconceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11 (2) 15-21.
- Vienne, P. (2005). Socialização e ressocialização: As políticas da educação para as classes populares. *Análise Social*, XL (176), 633-64.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

- Decreto-Lei 190/91. (17 de maio de 1991). *Diário da República – 1.ª série - A - n.º113 - 17 de maio de 1991*, pp. 2665-2668.
- Decreto-Lei n.º 139/2012. (5 de julho de 2012). *Diário da República – 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012*, pp. 3476-3491.
- Decreto-Lei n.º 139/2012. (5 de julho de 2012). *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012*, pp. 3476-3491.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90. (28 de abril de 1990). *Diário da República, 1.ª série — N.º98 — 28 de abril de 1990*, pp. 2040(2)-20140(10).
- Decreto-Lei n.º 176/2014. (12 de dezembro de 2014). *Diário da República, 1.ª série — N.º 240 — 12 de dezembro de 2014*, pp. 6064-6068.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (7 de janeiro de 2008). *Diário da República – 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008*, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (10 de julho de 2013). *Diário da República - 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013*, pp. 4013-4015.
- Decreto-Lei n.º137. (2 de julho de 2012). *Diário da República – 1.ª série N.º 126*, pp. 3340-3364.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. (18 de janeiro de 2001). *Diário da República, 1.ª série-A – N.º15 – 18 de janeiro de 2001*, pp. 258-265.
- Despacho conjunto n.º 453/2004. (27 de julho de 2004). *Diário da República – 2.ª série – N.º 175 - 27 de Julho de 2004*, pp. 11296-11307.
- Despacho conjunto n.º 948/2003. (26 de setembro de 2003). *Diário da República – 2.ª série - N.º 223 – de 26 de setembro de 2003*, pp. 14618-14619.
- Despacho Conjunto n.º105/97. (1 de julho de 1997). *Diário da República, 2.ª série - N.º 149 II – de 1 de julho de 1997*, p. 7544.
- Despacho conjunto n.º882/99. (15 de outubro de 1999). *Diário da República – 2.ª série - N.º241, de 15 de outubro de 1999*, pp. 15427-15428.
- Despacho n.º 10563-A/2015. (22 de setembro de 2015). *Diário da República, 2.ª série - N.º 185 - 22 de setembro de 2015*, pp. 27380-(2)-27380-(10) .
- Despacho n.º 8452-A/2015. (31 de julho de 2015). *Diário da República, 2.ª série -N.º 148 – de 31 de julho de 2015*, pp. 22-27.
- Despacho n.º 147-B/ME/96. (1 de agosto de 1996). *Diário da República n.º 177 – 2.º série – de 1 de agosto de 1996*, p. 10719.
- Despacho normativo n.º 1/2006. (6 de janeiro de 2006). *Diário da República – 1.ª sérieB - N.º 5 – de 6 de janeiro de 2006*, pp. 156-160.
- Despacho normativo n.º 10-A/2015. (19 de junho de 2015). *Diário da República, 2.ª série — N.º 118 — de 19 de junho de 2015*, pp. 16564-(6)-16564-(13) .

- Despacho normativo n.º 17-A/2015. (22 de setembro de 2015). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 185 — de 22 de setembro de 2015, pp. 27380-(2)-27380-(10).
- Despacho normativo n.º 4-A/2016. (16 de junho de 2016). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 114 — de 16 de junho de 2016, pp. 18966-(2)-18966-(6).
- Despacho normativo n.º 55/2008. (23 de outubro de 2008). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 206 — 23 de outubro de 2008, pp. 43128-43130.
- Lei n.º 12-A/2008. (27 de fevereiro de 2008). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 41 — de 27 de fevereiro de 2008, pp. 2-27.
- Lei n.º 147/99. (1 de setembro de 1999). *Diário da República* — 1.ª série A - N.º 204 — de 1 de setembro de 1999, pp. 6115-6132.
- Lei n.º 46/86. (14 de outubro de 1986). *Diário da República* — série 237, pp. 3067-3081, alterada pelas Leis n.º 115/A/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.
- Lei n.º 51/2012. (5 de setembro de 2012). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012, pp. 5103-5119.
- Lei n.º 65/2015. (03 de julho de 2015). *Diário da República* n.º 128/2015 – 1.ª série de 2015-07-03, pp. 4572-4572, Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Portaria n.º 1049-A/2008. (16 de setembro de 2008). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 179 — 16 de setembro de 2008, pp. 2-3.
- Portaria n.º 272/2012. (4 de setembro de 2012). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 171 — 4 de setembro de 2012, pp. 5092-5099.
- Portaria n.º 29/2015. (12 de 02 de 2015). *Diário da República* n.º 30/2015, 1.ª série de 2015-02-12, pp. 841-842.

Anexos

Anexo 1- Guião de entrevista a encarregados de educação de jovens com insucesso escolar repetido

- 1) O que é um bom futuro para o seu filho/ a sua filha?
 - (a) profissional;
 - (b) Autonomia;
 - (c) Realização pessoal.

- 2) Que papel tem a escola nesse futuro?
 - (a) Saber falar;
 - (b) Saber escrever;
 - (c) Saber procurar emprego;
 - (d) Curriculum vitae;
 - (e) Qualidade de vida.

- 3) Como é que tem sido a escola do seu filho/ a sua filha?
 - (a) Pré-escolar;
 - (b) 1.º Ciclo;
 - (c) Respostas da escola (Percurso Curricular Alternativo, Curso Vocacional);
 - (d) Reprovações.

- 4) Qual foi o papel da família no percurso escolar do seu filho/ a sua filha?
 - (a) Participação nos atendimentos do PTT/DT – Espontâneo ou após contacto da escola?;
 - (b) Participação nas Reuniões de EE;
 - (c) Pontualidade;
 - (d) Assiduidade;
 - (e) Apoio nos TPC;
 - (f) Horários para as tarefas escolares? /ATL?;
 - (g) Respeito pelos Professores e Assistentes Operacionais;
 - (h) Desistência;
 - (i) Reprovação;
 - (j) Articulação entre os progenitores.

- 5) Porquê que o seu filho/ a sua filha estuda nesta escola?
- (a) O que pensa da escola do seu filho/ da sua filha?;
 - (b) Características de uma boa escola;
 - (c) O que pensa da vila onde vive?;
 - (d) Características de um bom sítio para os jovens viverem.

Adaptado de (Évora, 2013, p. 372)