Departamento de Sociologia

Licenciados do "Gueto" – Percursos escolares de contratendência

Admir Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Cristina Roldão, Investigadora

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2017

Agradecimentos

Embora a realização desta dissertação tenha sido uma escolha a nível pessoal, não posso deixar de reconhecer e agradecer a todas as pessoas que foram o meu suporte ao longo das várias etapas da minha vida, e de forma direta e/ou indiretamente contribuíram para resultado final.

Começo assim por agradecer aos meus familiares, que estiveram na base da minha educação e sempre me orientaram da melhor forma durante o meu percurso académico. À minha mãe, Idel Carvalho; avó, Fabriciana Silva; falecido avô, Armando Carvalho; tia, Magda Carvalho; tio, Hélio Carvalho; um muito obrigado.

Um especial e carinhoso obrigado aos meus amigos, Quesnay Aguiar, Dércio Khimji, Ângela Fortes, Jéssica Mendes, por todo o apoio moral e académico dado.

Um agradecimento enorme aos meus amigos/colegas de trabalho, Sónia Brás, José Guerreiro, Carmo Fernandes, João Queirós, com quem colaborei, que inspiraram-me, acompanharam-me e motivaram-me a seguir a via universitária.

Às minhas orientadoras, numa primeira fase Teresa Seabra, e a incansável Cristina Roldão pela paciência, partilha de conhecimento e orientação, um bem-haja.

Ao primeiro (2016) e segundo grupo (2017) de entrevistados/amigos que dedicaram algumas horas do seu tempo para participar nesta investigação, obrigado.

Agradeço também aos meus colegas de curso, Educação e Sociedade 9ª edição, pela troca de conhecimento/experiencias, realização de trabalhos de grupo e debates dentro e fora da sala de aula.

E por fim agradeço as instituições, Fundação Aga Khan, Centro Social 6 de Maio e Junta de Freguesia do Lumiar, que me possibilitarem conciliar o trabalho com os estudos.

Lisboa, 31 de Outubro de 2017

Resumo

A presente investigação vem dar a conhecer os trajetos académicos bem-sucedidos de pessoas dos chamados "guetos" e oriundas das classes populares. O senso comum mostra que há uma ideia socialmente generalizada de que estes indivíduos tendem a não ser bem-sucedidos, em várias áreas, pelas suas ligações territoriais (estigma) e/ou pelas suas baixas condições socioeconómicas, ou seja, tendem a reproduzir exatamente os mesmos estilos de vida, costumes e posições sociais dos seus progenitores. A sociologia mostra-nos que, não só nesses contextos existe uma grande variabilidade interna, como a nossa construção social também é, mas não só, produzida por várias influências exteriores ao seio familiar e aos territórios de residência, que podem funcionar como "rampas de lançamento" para novas experiências/vivências diferenciadas da realidade conhecida.

A partir dessas ideias, foram entrevistadas nove pessoas residentes na Alta de Lisboa que, provindo de contextos marginalizados, foram academicamente bem-sucedidas, para assim compreender os seus percursos até a conclusão da licenciatura.

Palavras-chave – Trajetos de contratendência, sucesso escolar, "gueto", estratégias e estilos educativos, condições de existência.

Abstract

The present investigation shares information regarding successful academic trajectories, from people raised in the called "ghetto" and from popular classes. Common sense shows the existence of a social generalization that these individuals tend not to succeed, in different areas, due to their territorial connections (stigma) and/ or due to their low socio-economic conditions, meaning, they tend to reproduce exactly the same life styles, habits and social positions of their parents. Sociology shows that, not only these contexts possess great internal variety, as our social construction is also, but not only, produced by several external influences to the family and residency territories, which can work as "launch pads" to new experiences apart from the know reality.

Based on these ideas, nine people residing in Alta de Lisboa were interviewed who, derived from marginalized contexts became academically successful, to comprehend their pathways until the bachelor's degree conclusion.

Keywords: Unexpected trajectories, academic success, "ghetto", strategies and educational styles, existing conditions.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

Capítulo 1 - QUADRO TEÓRICO **3**

1.1 Trajetos de contratendência, sucesso escolar e reprodução social 3

1.2 As Estratégias e estilos educativos na construção
do sucesso escolar nas classes desfavorecidas 11

1.3 Condições de existência: condições económicas, capital cultural e cultura escrita 14

1.4 Contributo de Loic Wacquant para a definição do conceito de gueto 19

Capítulo 2 – METODOLOGIA **23**

2.1 Questão de partida e respetiva fundamentação 23

2.2 Metodologia da pesquisa empírica 24

2.3 Caracterização dos entrevistados 25

Capítulo 3 – RESULTADOS **29**

3.1 Análise das entrevistas 29

3.1.1 Estratégias e estilos educativos na construção
do sucesso escolar das classes desfavorecidas 29

3.1.2 Condições de existência 31

3.1.3 Experiência escolar 34

3.2 Tipologia de fatores possibilitadores de trajetos de contratendência 36

3.2.1 "Condições materiais de vida estáveis ao longo do percurso escolar"
E1, E3, E6, E8, e E9 36

3.2.2 "Trajetos educativos por afinidade de terceiros" E5 40

3.2.3 "Contextos e apoios extrafamiliares" E7 e E2 41

3.2.4 "projetos de reascensão social" E4 43

CONSIDERAÇÕES FINAIS **45**

BIBLIOGRAFIA **47**

ANEXOS **49**

A - Guião de entrevista; 51

B – Quadro População total residente; 52

C – Curriculum Vitae 53

Introdução

Este trabalho nasce a partir da minha própria história de vida e mais concretamente do meu percurso académico. Ao longo da minha formação fui ouvindo palavras de motivação de pessoas próximas para a valorização escolar, nomeadamente amigos, familiares, técnicos de desenvolvimento comunitário, etc. Estes incentivos morais aliados a um forte controlo familiar e acompanhado por pessoas com cursos superiores, foram determinantes nas minhas decisões de não abandono escolar, e mais ainda, no prosseguimento dos estudos. Com base nestas experiências, tive curiosidade de perceber se no meio de onde eu vim (bairros classificados pelo senso comum como "guetos" e de uma família de classe popular), existiriam outras pessoas que ingressaram e concluíram o ensino superior com sucesso. Percebi que, embora sendo a minoria, existem vários indivíduos que fazem trajetos de contratendência face as suas condições socioeconómicas, e fazem-no a partir de condições distintas que se lhes colocam. E sem ter pensado nisso anteriormente, acabei por perceber que as maiorias das minhas amizades eram compostas por aquilo que chamei "licenciados do gueto". E foi esta a grande inspiração para o arranque desta labuta, que apresenta como principal objetivo: conhecer as condições e os processos relacionados com o sucesso escolar dos jovens provenientes de "gueto".

O trabalho começará pela discussão do quadro teórico, no qual apresentarei a produção de alguns autores que já estudaram casos relacionados com trajetos de contratendência, como a incontornável obra de Bernard Lahire (2008), "O sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável", mas também todo o debate sobre as estratégias e estilos educativos parentais. Ainda dentro do quadro teórico apresentarei as teorias de Pierre Bourdieu (2010; 1970) relativas as obras "A Reprodução" e "A Distinção" ligando-os ao conceito de Capital desenvolvido pelo mesmo, assim como discuto a definição de "gueto" de Loic Wacquant (2004; 2006; 2010), contributos relevantes para pensar as "condições de existência". Relativamente à metodologia aplicada, será intensiva-qualitativa - esta estratégia permite uma análise em profundidade das características, opiniões, uma problemática, segundo vários ângulos e pontos de vista. Serão entrevistados sete "licenciados do gueto" e dois licenciados com condições socioeconómicas desfavorecidas, mas que durante o seu percurso escolar não habitaram no "gueto". O resultado principal desta pesquisa é a construção de uma tipologia de trajetos de contratendência, a partir de três dimensões discutidas no quadro teórico e que emergiram nas entrevistas como relevantes.

Por fim, a conclusão procura dar um panorama geral das principais ideias sobre o estudo desenvolvido.

Capítulo 1 - Quadro Teórico

1.1 Trajetos de Contratendência, Sucesso Escolar e Reprodução Social

Existem vários autores que apresentam estudos sobre trajetos escolares bem-sucedidos de pessoas de meios desfavorecidos, o que alguns deles têm chamado trajetos escolares de contratendência ou inesperados (Costa e Lopes, 2008; Roldão, 2015; Lahire, 2008), objeto de estudo desta dissertação. Interessa portanto, referenciar e explorar alguns desses trabalhos, destacando as suas principais conclusões e pistas para a pesquisa que aqui se inicia. Comecemos então por explorar a obra de Bernard Lahire (2008) "o Sucesso Escolar em Meios Populares. As Razões do Improvável".

Neste estudo o autor alega que se a família e a escola podem ser consideradas como "redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais especifica", então o "fracasso" ou "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição a cinco níveis:

- As formas familiares da cultura e da escrita; os meios populares distinguem-se entre si na sua relação com a escrita desde: diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura; diferentes modalidades do uso da escrita e de leitura; diferentes modos de representação dos atos de escrita e leitura; e diferentes sociabilidades em torno do texto escrito. Segundo Lahire (2008), a relação que a família estabelece com a leitura e a escrita pode ser grande importância para o "sucesso" escolar da criança. O facto de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros, faz com que a crianças desenvolva as mesmas ações por imitação (a ideia que a criança naturalmente desenvolve de "quando for grande, quero ser como o meu pai/mãe"). Esta ação/reprodução irá fazer com que a criança acabe por dar ao texto escrito uma maior importância, até mesmo dentro do espaço escolar. Mas o que faz estabelecer a ligação com a escrita não é somente a relação com a leitura e escrita mas se a vivência com esse contexto é positiva ou negativa, ou seja, se há um estimulo na sua prática ou não. Igualmente importante é o facto de os pais escreverem com ou sem erros. Isto irá pesar no desempenho escolar da criança. Outro exemplo para o estreitamento da relação escolar é a leitura em alta voz desde os primeiros anos de vida e ofertas de livros por parte dos pais a uma criança, pois isso faz com que a mesma sinta uma relação indissociável entre o afeto e os livros. O autor alega ainda que algumas práticas domésticas também desempenham um papel importante na organização escolar como por exemplo o calendário e a agenda no planeamento de atividades, cumprimentos de horários, marcação de provas, etc. Ou seja, existe uma gestão mais racional, calculada e menos imediata, improvisada. Para Bernard Lahire (2008), as

práticas comuns de escrita constituem atos de rutura em relação ao sentido prático; *"Mantém uma relação negativa com a memória pratica do habitus e torna possível um controlo simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização"* (Lahire, 2008:23). Assim, estas incorporações familiares ligam-se e dois pontos: condições e as disposições económicas, por um lado; ordem moral e domestica, de outro;

- Condições e disposições económicas; é preciso ter condições económicas especificas para a transmissão e desenvolvimento de uma cultura escrita familiar. Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego podem fragilizar uma situação económica e provocar ruturas em relação a uma economia doméstica estável. Mas apesar destas condições económicas/materiais serem uma mais-valia, de nada servem sem o desenvolvimento intelectual apropriado;
- A ordem moral doméstica; as famílias das classes populares dão maior importância ao comportamento do filho na escola e ao respeito que o mesmo tem pelo professor na sala de aula, pelo facto de possuírem pouco capital cultural e por conseguinte não conseguirem ajudar os filhos nos trabalhos escolares. As tarefas parentais baseiam-se no controlo exterior escolar de forma direta e indireta como sancionar as notas baixas e maus comportamentos escolares, verificar se as tarefas foram realizadas, restringir o tempo de tv, limitar as saídas, etc. Assim, o autor afirma que *"uma configuração relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao êxito"* (Lahire, 2008: 26). A relação de proximidade que a criança estabelece com os pais (através do apoio moral ou afetivo, acompanhamento escolar) no ensino primário é fundamental para a obtenção do êxito, pois o *Ethos* familiar são parecidos com o *Ethos* escolar;
- As formas de autoridade familiar; a escola introduz nos alunos as suas regras e comportamento. A interiorização desses comportamentos são vistos como a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa (autonomia). As diferentes dinâmicas de autoridade familiar dão pouca importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento. Isto provoca um choque entre excesso de liberdade vs sanção e futuro. *"Portanto, é importante estar atento ao fenómeno de dupla coerção em alguns alunos. Eles poderão estar a ser submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferente ou opostos"* (Lahire, 2008: 28);
- As formas familiares de investimento pedagógico; Lahire (2008) afirma que alguns pais podem fazer da escolaridade um objetivo a atingir a "a qualquer custo" tanto para eles como para as crianças, ou seja, um forte investimento escolar e pedagógico em vários aspetos, como por exemplo um reforço positivo, ou seja, caso os filhos

tenham boas notas são presenteados com algo de que gostem muito ou então os pais permitirem os filhos fazerem o que quiserem desde sejam aplicados na escola. Este investimento dos pais em relação aos filhos é para que os mesmos cheguem academicamente mais longe que os progenitores e para que saiam da condição socioeconómica em que vivem, ou seja, é através do capital cultural que se consegue a mobilidade social.

Consoante as famílias das classes populares se posicionem face a estes aspetos, a sua relação com a escola pode ser de maior continuidade e consonância, ou pelo contrário, mais desconexa e contrastante apesar de ao longo do seu percurso poderem estar sujeitas a ligeiras alterações.

A instituição escolar é um dos locais onde mais se trabalha a questão do processo porque é munida de variadas dinâmicas (famílias, professores, curriculum, etc.) ao longo dos anos de sua frequência. Neste sentido faz todo sentido trazer a discussão François Dubet e Danilo Martucceli (1996). Os autores defendem que a experiência escolar não pode ser analisada de forma isolada em si mesma, pois ela traz antecedentes pré-escolares que podem condicionar/influenciar o desempenho da criança. Dentro do seio escolar o aluno tem de obedecer as regras em conformidade o que faz estes entrem num *"processo de restauração da sua personalidade",* o que demonstra ao aluno que eles nunca são membros de pleno direito. Através da escola define-se uma modelo/padrão de aluno e tenta-se fazer uma uniformização da criança através de uma construção de "carácter social". Este "modus operandi" é mais visível na primaria porque funciona dentro de uma lógica de mercado, e é para combater esta visão que os colégios privados surgem para fazer oposição. Segundo os autores, a articulação da mobilidade social e o desempenho académico entre estudante de meios desfavorecidos chocam, ou seja, refletem a desintegração da experiência pessoal e impossibilita a formação de qualquer projeto escolar para estudantes do ensino básico, principalmente sobre os que reprovaram. Os objetivos de um projeto escolar é fazer crescer e reforçar o domínio das estratégias académicas ou acentuar o instrumentalismo escolar mas o aluno do ensino básico enfrenta a necessidade de desenvolver uma motivação académica autónoma; a sua vida pessoal muitas vezes é desviada pelas exigências educacionais a que é muitas vezes sujeito. Assim, a experiência escolar é dominada pela distancia entre a socialização e subjetividade. Ou seja, a construção do sujeito, com base nas posições académicas dos alunos, varia muito até se transformar em alienação.

Como já podemos verificar acima, mesmo que nas famílias em que os pais têm um baixo capital cultural ou não possuem qualquer tipo de capital cultural, o comportamento e troca de dialogo dos mesmos com as crianças são importantes, pois possibilita uma troca de experiências e faz com que a criança não se sinta só nesse processo. Nessa troca de

experiências é importante os pais não terem vivido um género de “trauma” escolar, ou seja, más experiências ao longo do percurso académico que os tenha feito “detestar” ou abandonar precocemente a escola, porque são esses “negativismos” que poderão transmitir as crianças.

Outro estudo a incluir é o de Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago, (2000) “Família e Escola, trajetórias de escolarização em camadas médias e populares”. Neste estudo os autores observam que na maioria das famílias das classes populares, as crianças não têm o seu dia organizado em relação às atividades escolares, nomeadamente, um acompanhamento regular dos trabalhos de casa, outras atividade extracurriculares que permitam um reforço e maior rentabilidade escolar, como têm as famílias de classe média. Nas classes populares os percursos escolares são marcados pelas taxas de reprovação o que faz com que este tipo população concorra de forma oposta ao "ideal tipo", ou seja, a partir de uma certa faixa etária, normalmente a idade destas crianças não corresponde ao nível de ensino que deviriam estar a frequentar. Estes fenómenos de "fragmentação escolar" são reproduzidos e são semelhantes aos dos pais, tanto em relação a escola como em relação ao trabalho. Relativamente ao abandono escolar, os autores destacam que as famílias encontram-se em *"situação de grande vulnerabilidade material e social"*. O trabalho irregular e a instabilidade trazem dificuldades na *"satisfação de necessidades básicas",* o que afeta o investimento escolar. Neste sentido, a primeira preocupação familiar é voltada para a sobrevivência no qual a participação de todos os membros do agregado familiar é importante, por exemplo: nas longas ausências dos pais (porque têm horários de trabalho pesados, vivem longe do centro e dependem de uma rede de transportes públicos deficitária) as meninas são quem, muitas vezes, tem de arrumar a casa e fazer o jantar; o rapaz é quem tem de ir buscar o irmão mais pequeno ao jardim infantil e fazer as compras lá de casa. Outro dos motivos que levam ao abandono escolar dos jovens de classes desfavorecidas relaciona-se com o facto de os mesmos estarem numa fase da vida em que ostentam ter bens de consumo típicos dessa faixa etária como por exemplo, calçados e roupas de marca - e o facto de a família não conseguir satisfazer esta *"necessidade juvenil",* faz com que os mesmos pensem em trabalhar para que possam adquirir os seus próprios bens. A dificuldade de conciliação entre o trabalho (muitas vezes precoce) e o tempo de estudos é prejudicial na trajetória escolar dos jovens de classes populares. Quanto ao sucesso dos jovens de classes populares estudados, segundo os autores, foram construídos por alguns processos importantes como: bom aproveitamento e possibilidade de estudar em escolas com boa qualidade de ensino; êxito escolar regular; ambicionar ter uma melhor profissão que a dos progenitores; amizades feitas com grupo de amigos de classe média; "autorização" familiar para se emanciparem em relação às suas origens; uma sistemática e forte presença da mãe, inspiração em outros familiares com "traços distintivos em relação ao seu meio social"; emancipação da vida rural.

Em suma, o estudo conclui que as famílias de classes populares têm participações diferenciadas na construção do sucesso escolar dos filhos, muitas vezes não tendo isso como um objetivo explícito. Por outro lado, o papel do aluno, nomeadamente a sua autodeterminação e o seu próprio investimento pessoal também se revela fundamental na construção do seu sucesso escolar, embora para que essa autodeterminação possa sortir efeito seja necessário que no contexto doméstico familiar estejam garantidas algumas das condições que temos vindo a discutir. Finalmente, uma escola dinâmica (aberta à comunidade) com propostas curriculares (Cursos de Educação e Formação - CEF's), procedimentos metodológicos (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP's), critérios de avaliação e relação professor/aluno (atribuição de responsabilidades e tarefas e contratação de professores com sensibilidade e experiência para trabalhar com alunos de classes populares) são fundamentais numa visão de bastidores. Este ponto pode ser lido a partir de dois prismas. Por um lado uma escola dinâmica com propostas curriculares e procedimentos metrológicos são importantes mas tem de se ter algum cuidado na sua implementação porque no caso português as escolas CEF's e TEIP's de certa forma podem descriminalizar um certo território e população, perpetuar a "guetização" e acentuar as clivagens sociais já existentes.

Cristina Roldão (2015), argumenta na sua tese de doutoramento "Fatores e Perfis de Sucesso Escolar Inesperado: Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana " que a democratização escolar permitiu um acesso generalizado a população, do qual inicialmente só tinham acesso as elites e famílias com boas condições económicas. Estes processos possibilitaram a construção de trajetos de "contratendência" por parte de alguns alunos. Mas mesmo dentro desses trajetos, existem diferenças de intra-classe popular que originam trajetos escolares diferentes, como, por exemplo: a segurança profissional ou a "vulnerabilidade ao desemprego" pois esta está *"diretamente ligada à estabilidade material dos contextos doméstico familiares",* e que é importante na construção do sucesso escolar. As grandes deslocações casa/trabalho, dias ausentes de casa devido a atividade profissional intensa e em horários irregulares e os baixos salários do agregado familiar (para compra de matérias escolares, transportes e outras despesas), que muitas das vezes fazem com que os pais tenham de arranjar dois trabalhos, dificulta/impossibilita o acompanhamento dos filhos na vida académica. Quando existe uma situação de maior contenção financeira em casa e os alunos já estão em idade para trabalhar, a sua capacidade de trabalho pode constituir-se enquanto resposta às necessidades económicas familiares. Do ponto de vista das estratégias das famílias, a autora encontra casos de famílias que, logo nas primeiras etapas, realizam intencionalmente investimentos no acompanhamento escolar (reuniões escolares, participação em atividades escolares, explicações, cursos suplementares, vigilância e intervenção nas escolhas escolares, etc.). Mas nem todos os casos de

contratendência são assim. Existem famílias que desenvolvem estratégias "Delegativas", ou seja, conferem a outras pessoas, com as quais têm proximidade afetiva, a função de acompanhar o percurso escolar dos alunos, especialmente durante a infância. Também fica evidente nas suas entrevistas que em alguns trajetos de contratendência, especialmente naqueles onde os percursos foram menos lineares, o acompanhamento familiar ou de outros na esfera escolar esteve menos presente, na maior parte dos casos por impossibilidades várias das famílias. Mesmo em situações em que as estratégias estão muito bem definidas e implementadas para que as suas crianças obtenham sucesso escolar, todo o projeto pode ser posto em causa por fatores que não são/estão sobre seu controlo, como por exemplo o despedimento ou a morte de um membro do agregado familiar que seja um pilar do orçamento familiar. Outro aspeto que Roldão (2015) alega ser decisivo na trajetória escolar, são as primeiras experiências escolares, designadamente no que diz respeito à experiência de retenções no 1º e 2º cíclo e de processos segregativos por escola ou por turma, que poderá ser uma etapa de vinculação ou desvinculação à escola. As experiências escolares mais ou menos "positivas" resultam, em parte, da forma como as instituições de ensino organizam os alunos, os professores com/sem o perfil adequado para trabalhar com esta de população e até do próprio plano curricular e pedagógico. Entre os trajetos de contratendência analisados pela autora, é muito raro que o sucesso escolar seja construído em contextos escolares profundamente marginalizados.

Com base nas suas entrevistas, Roldão (2015) dá conta de 5 perfis de trajetos de contratendência tendo em conta os fatores e razões que estiveram na base da sua possibilidade:

- Trajetos e projetos de reascensão social; marcados por "condições materiais dos contextos domestico-familiares", "recursos e orientações culturais presentes nos seus contextos de origem" e "Estratégias e estilos educativos das famílias"; pensam e agem como classe média; pretendem seguir os estudos de forma natural;
- Trajetos de socialização inicial de dupla referenciação; as diferenças familiares são marcadas por trajetórias sociais estacionárias e descendentes (níveis de escolaridade e experiência escolar dos pais, irmão, etc.), e pela qualificação profissional das ocupações desempenhadas por estes; são "apadrinhados/amadrinhados" por alguém durante o percurso escolar;
- Estratégias de evitamento da exclusão; através da via socioprofissional em trabalhos mais estáveis e melhor remunerados das classes populares, mas com recursos e experiências escolares pouco rentáveis para que venham a constitui-se uma vantagem

para os seus descendentes; Famílias com poucos recursos mas que os pais são muito controladores do quotidiano dos filhos;

- Trajetos "construção tardia de um sentido para a vida na escola"; onde se constata que as condições materiais de vida foram, durante muito tempo, bastante precárias e sofreram muitas alterações; criam resistência com a escola, reprovam/abandonam e que mais tarde voltam para frequentar instituição noutro registo;
- Ruptura biográfica e reconstrução "desencantada" do projeto escolar; casos em que havia um ótimo desempenho escolar e por um motivo de força maior, o jovem teve de abandonar a escola e mais tarde retoma mas sem o encantamento inicial.

Outra autora importante abordar neste capítulo é Teresa Seabra (2010). No seu livro Adaptação e Adversidade, a autora contraria a ideia do senso comum que os descendentes de imigrantes têm trajetórias escolares menos bem conseguidas do que os alunos autóctones. É importante trazer à mesa esta discussão visto que o meu objeto de estudo aborda na sua maioria filhos de imigrantes nascidos em Portugal ou imigrantes que vieram para o território nacional ainda crianças e fizeram em Portugal todo e/ou a maioria do seu percurso escolar. Segundo a autora, os alunos descendentes de imigrantes não têm trajetórias escolares menos bem-sucedidas do que as dos alunos autóctones e em relação a homogeneização dos níveis socioprofissionais e socioeducativos das famílias, em todos os casos das famílias que têm um menor volume de capitais, o desempenho dos alunos de famílias de origem imigrante é superior aos seus homólogos autóctones. A relação entre as condições sociais das famílias dos alunos e o desempenho escolar é mais forte do que a relação entre a condição étnico nacional dos alunos e os resultados escolares que obtêm. Mesmo com condições sociais idênticas, as crianças de origem indiana têm maior sucesso escolar do que as crianças cabo-verdianas. O modo de vida e a cultura indiana são decisivos para o sucesso escolar. A presença e controlo dos pais (em tempos extraescolares, intracomunitário, trabalhos de casa e a importância que dão aos resultados escolares) e o papel da família no presente e no futuro, cria necessidade, por parte dos filhos, de não defraudar as expectativas familiares. As *"forças comunitárias"* (conceito de Alejandro Portes, 1996), autoidentificação como sendo indiano torna as famílias menos vulneráveis à discriminação e exclusão nos contextos da sociedade de acolhimento. No caso dos alunos cabo-verdianos para além de historicamente subordinados e discriminados, dadas as relações coloniais passadas entre país de acolhimento e de origem, a inserção no mercado de trabalho dificultarem o encontro (o controlo) sobre os descendentes, pelos horários a que se sujeitam, acresce o sentimento de impotência em alterar as adversidades que enfrentam, e isto faz com que as crianças limitem as suas aspirações académicas. Além disso existem outras adversidades como: maiores dificuldades com os colegas e professores; menor expectativas por parte destes e inserção em turmas com maior presença de alunos com

insucesso escolar. Algumas das adversidades mencionadas são comuns, não só aos cabo-verdianos, mas à maioria dos PALOP's devido às heranças históricas como demonstram as entrevistas realizadas.

Mas se o sucesso escolar (seja em trajetos de contratendência ou outros) pode decorrer, como vimos, das estratégias e estilos educativos das famílias, assim como das experiências escolares dos jovens, ele é também um parâmetro estabelecido institucionalmente. Philippe Perrenoud (2003) sustenta que, o sucesso ou o fracasso escolar são definidos pelo sistema educacional, É um processo que segue padrões e normas "excelência escolar", previamente propostas por um currículo e do qual as avaliações fazem parte. *"Em nenhum sistema as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado"* (Perrenoud, 2003:15). Quanto às desigualdades e ao fracasso escolar, Perrenoud (2003) argumenta que é necessário e urgente debater critérios de sucesso e sua relação com as estratégias mais promissoras a partir de três pontos:

- Critérios de sucessos que favoreçam pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas e uma avaliação formativa;
- Debater constantemente os critérios de sucesso;
- Não se consegue atingir os objetivos de formação em relação a todos os alunos;

Em suma, a escola é uma instituição tem o objetivo de instruir, segundo programas e planos curriculares, os indivíduos ao longo da sua idade formativa. A educação escolar é a transmissão de conhecimento e saberes entre gerações (de professor para o aluno) através da instrução direta e institucionalizada. Segundo Philippe Perrenoud (2003) o sucesso escolar mede-se pela capacidade da obtenção do êxito do aluno (transição de ano) satisfazendo as normas de excelência escolar institucionalmente definidas.

Para Pierre Bourdieu e Passeron (1970) existe uma relação entre o insucesso escolar e as famílias de classes populares, isto porque estas apresentam uma grande ausência de capital cultural e tende a ser reproduzido/transmitido aos seus descendentes. Mas o que esse autor sublinha, sobretudo, é que os parâmetros de sucesso escolar definidos pela instituição escolar privilegiam os grupos dominantes e excluem as referências das classes mais desfavorecidas. Em "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apresentam uma perspetiva analítica que permite compreender os mecanismos através dos quais a educação, mais concretamente, a escola contribui para a produção e reprodução de uma sociedade de classes, mas também do

insucesso escolar nas classes populares. Segundo Bourdieu e Passeron (1970), espera-se que a ação pedagógica seja exercida por membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); membros do grupo familiar (educação familiar), por uma instituição educativa (educação institucionalizada) e reproduza o arbítrio cultural das classes dominantes ou dominadas.

Seja reprovação, classificações baixas, abandono escolar, saída antecipada, desistência de curso, etc. essas modalidades de sanção e classificação social escolar são formas de insucesso escolar que, no geral, é o resultado da diferença entre o que é expectável a nível institucional e o que se considera que o aluno concretizou.

1.2 As estratégias e estilos educativos na construção do sucesso escolar nas classes desfavorecidas

Neste ponto discute-se alguns contributos teóricos que mostram como o capital, nomeadamente o cultural e/ou económico, e o acompanhamento parental/familiar escolar das crianças é importante para o seu desenvolvimento e o seu sucesso. Mas não é só o controlo académico por si mesmo que faz os resultados emergirem. Como discutido noutro capítulo, os educadores precisam de ter ferramentas, nomeadamente capital cultural e capital económico (Bourdieu, 1970) - para facilitarem aos educandos um melhor desempenho escolar. Mas o seu sucesso também está intrinsecamente ligada a forma como são produzidas as transmissões de conhecimento e a forma como esse acompanhamento é feito.

O trabalho de Seabra (1997), tendo em conta aspetos como a classe social e a origem étnica das famílias, analisa as estratégias familiares a partir das seguintes dimensões:

Quadro 1: Dimensionamento das estratégias educativas

Estratégias	Objectivos	Métodos	Coordenação com outras instâncias socializadoras[12]
"contratualista"	*personalização*	*relação*	*cooperação*
"estatutária"	*acomodação*	*disciplina*	*participação distanciada*

Embora esse padrão de estratégias, segundo a classe social sejam observados em inúmeras pesquisas, autores como Lahire (2008) mostra como, ainda assim, entre as famílias das classes populares existem elementos diferenciadores.

Bernard Lahire (2008) fala-nos das diferentes modalidades da transmissão, ou seja, as famílias com as mesmas condições de existências podem proporcionar diferentes contextos de socialização às crianças no seio escolar, pois as suas oportunidades de acompanhamento não são idênticas e não são compreendidos/empreendidos da mesma forma. Uma presença assídua

na educação da criança pode ser fundamental para o seu desempenho escolar, pois elas ao longo do seu percurso académico vão tendo dúvidas, no qual o acompanhamento de uma pessoa capacitada academicamente poderá ir esclarecendo/explicando, tornando assim a relação escolar com a criança mais próxima. Assim Lahire (2008) defende que não deve existir "um património cultural morto". Ou seja, o fato dos pais terem um elevado capital cultural e de possuírem e oferecerem livros aos seus filhos, não é por si só suficiente se os mesmos não estabelecerem uma ponte entre estes, ou seja, tem de haver um frequente acompanhamento nas leituras e descobertas. Esse acompanhamento é necessário e pertinente porque como as crianças não possuem um vocabulário alargado, vão sempre surgindo dúvidas nas descobertas das palavras, e é esse fenómeno o autor define como um "*Património cultural morto, não apropriado e inapropriado*" (Lahire, 2008: 343). Ainda sobre a transmissão, Lahire (2008) alega que as praticas de leitura dos pais transmitem uma aproximação "natural" aos livros, por imitação e afeição, às crianças.

É importante ainda referenciar neste capítulo que as estratégias e estilos educativos, são conceitos diferentes entre si. Quando falamos de estratégias, estamos a falar de algo pensado/planificado com antecedência, ou seja, existe por de trás uma intencionalidade, um propósito em que se segue um determinado caminho/esquema para a obtenção de um determinado resultado/objetivo.

Ao falarmos de estilos, este conceito remete-nos para uma ação automática (*habitus*)/não intencional de determinado processo. Esta "ação automática/não intencional" que me refiro acima, é o grande fator diferenciador dos acompanhamentos escolares, ela "*é o produto do sentido prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância participando nas atividades sociais (...) [e que] supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações infinitamente variadas*" (Bourdieu, 1987:79). Por exemplo, uma família de classe media/alta oferece um livro naturalmente porque sempre teve uma relação/proximidade/contacto direto com este tipo de objeto, logo este tipo de "comportamento" torna-se espontâneo (estilo), enquanto uma família de classe popular tem o mesmo tipo de ação porque procura intencionalmente que a criança estabeleça uma relação próxima com a escola (estratégia).

Roldão (2015) no seu estudo fala sobre trajetos escolares de estudantes universitários de origens populares apresentado por Laurens (1992), a partir de três formas de estratégias familiares que explicam trajetos de contratendência:

- "Laboriosas" – Estratégias familiares educativas bem definidas e organizadas pelos pais, (normalmente a mãe) que acompanham, orientam e supervisionam diretamente

todo o trajeto escolar porque existe um conhecimento profundo sobre a escola e os seus processos;

- "*Détaché*" - Estratégia no qual a presença maternal é maior que a paternal no acompanhamento e orientação escolar, e que para além das recomendações escolares a progenitora alerta para uma certa postura a adotar no contexto escolar;
- "Delegativas" – em que não existe participação e acompanhamento dos pais no trajeto escolar dos filhos, delegando a terceiros, por considerarem serem "mais capazes", a responsabilidade de os auxiliar ao longo do seu percurso escolar.

Os estilos educativos, como já referi acima, remetem-nos para o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2010). São estas forma de "fazer as coisas" que "sem querer" acabam por ir construindo uma relação de proximidade das crianças com a escola e que aumentam as probabilidades de sucesso escolar.

No livro *Estratégias Educativas das Famílias*, os autores Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon (1991), mostram-nos através de uma "cluster analysis" que existem três grandes estilos educativos:

- **Maternalista** - marcada por uma forte acentuação sobre a acomodação. Os outros valores (autorregulação e sensibilidade), eram muito retraídos. As suas técnicas de influência, colocam em jogo um estilo de autoridade frequentemente coerciva e uma importante utilização do controlo vetorial (métodos que possibilitem reduzir a incidência de uma situação negativa, como por exemplo o relacionamento próximo com os jovens problemáticos do bairro). Existe uma diferenciação de papéis por parte dos pais, mais expressivos por parte da mãe, mais instrumentais por parte do pai, que não reconhecem uma missão específica dos agentes externos de socialização. As atividades da mãe com o filho são muito frequentes e autoridade e o calor emocional estão frequentemente presentes e são orientados para a acomodação da criança no mundo exterior;
- **Estatutário** – que tem algumas semelhanças com o estilo "Maternalista", nomeadamente o calor emocional, a autoridade coerciva, empatia. Mas distingue-se pela intensidade da comunicação que é limitada. As atividades da mãe com o filho são mais raras e o mesmo acontece com o pai. Estas famílias não apreciam a possível "intrusão" de terceiros e mantêm, ao mesmo tempo, as fronteiras internas sobre os papéis familiares de cada um suficientemente rígidas;

  Contratualista – distingue-se do estilo "Maternalista" exatamente pela sua autorregulação e sensibilidade. O uso da estimulação extracurricular é muito comum.

As suas técnicas de influência são caracterizadas por uma utilização importante do vetor relação, ou seja, a capacidade de transmitir de forma ativa ou passiva "bons costumes", e apresenta uma maior acentuação pela empatia do que a estabilidade normativa. Existe uma certa indiferenciação dos recursos femininos e masculinos mas também pelas fracas atividades em conjunto entre mãe e filho. Este conceito é o mais aberto dos três, pois ele reconhece uma grande missão na escola, na TV e nos amigos que são bem-vindos.

Em suma, este capitulo mostra-nos o quão ténues são as fronteiras das estratégias e estilos educativos, podendo-nos levar muitas vezes a uma reflexão aprofundada para perceber onde se insere determinada ideia e o que é a "intencionalidade". Muitas das pesquisas sobre trajetos escolares de contratendência têm mostrado como as estratégias, mais racionais ou com menor pendor intencional, e os estilos educativos não são idênticos dentro das classes populares e como isso pode explicar que alguns alunos, apesar dos obstáculos de partida, consigam desenvolver trajetos escolares de sucesso.

1.3 Condições de Existência: Condições económicas, capital cultural e cultura escrita

Como já foi estudado anteriormente, as condições e disposições económicas familiares são bases importantes para o sucesso escolar. Uma instabilidade profissional e/ou conjugal pode "deitar abaixo" todo um processo, isto porque o salário garantido de um agregado familiar, mesmo que seja baixo/pouco, é importante para a gestão doméstica, ou seja, saber que existe um montante mensal seguro, possibilita a estas famílias gerirem de forma mais previsível as suas despesas caseiras. São precisas condições económicas específicas para que entre as classes populares possa emergir o sucesso escolar. Ainda que as condições económicas/materiais sejam uma mais-valia, são também importantes as técnicas intelectuais apropriadas, ou seja, conhecimento/capital cultural. As formas familiares da cultura escrita, que se pode entender como uma forma de capital cultural, desde quando nascemos, podem funcionar como um mote/estímulo para uma relação de proximidade com os livros. Os vocabulários utilizados nas histórias, e mais tarde em crianças, nos jornais, livros, etc., fazem com que as palavras se tornem familiares e que já saibamos o significado das mesmas, sem que estas causem estranheza, dentro do seio escolar. Isto permite, à partida, uma maior/melhor compreensão, adaptação/ligação ao mundo académico, tanto por parte dos alunos como por parte dos docentes. Assim, a familiaridade com as letras e/ou números podem produzir práticas para a criança importantes para o sucesso escolar, como por exemplo as leituras em alta voz. A oferta de um livro a uma criança como prenda por parte dos pais,

faz com que a mesma sinta uma relação indissociável entre o afeto e o livro. O simples facto de a criança observar frequentemente os pais a lerem, muito provavelmente fará com que a mesma adquira esses hábitos pela via da identidade social construída através desse estímulo. Mas o que faz estabelecer a ligação com a escrita não é somente a relação com a leitura e escrita mas se a vivência com esse contexto é positiva ou negativa, ou seja, se há um incentivo na sua prática ou não. Algumas práticas domésticas também desempenham um papel importante na organização escolar como por exemplo o calendário e a agenda no planeamento de atividades, cumprimentos de horários, marcação de provas, etc. Ou seja, existe uma gestão mais racional, calculada e menos imediata, improvisada.

Nestas formas de transmissão podemos acrescentar que as famílias de classe média/alta, ao contrário das classes populares, transmitem dentro do seu seio familiar um tipo de vocabulário que permite os seus filhos estarem mais integrados e familiarizados com a escola, o que remete-nos para os códigos linguísticos de Basil Bernstein (1975)

O autor observou que a exposição oral das crianças das classes trabalhadoras ou baixas remetia para um **código restrito**, ou seja, o tipo de discurso que estas produziam era ligado ao seu contexto cultural específico. A forma de comunicar das crianças das classes populares resultam de aprendizagens de palavras menos elaboradas por parte dos seus progenitores e isso torna-se ainda mais evidente quando uma família tem um nível de capital cultural baixo. A capacidade de ter um discurso fluido e corrente é baixa. Em relação às crianças de classes sociais médias, Bernstein alega que o desenvolvimento da linguagem envolve a aquisição de um **código elaborado**, ou seja, um estilo de linguagem em que os significados tendem a ser mais abstratos. As crianças que dominam este código têm uma maior capacidade de elaborar um discurso e conseguem facilmente descodificar a linguagem escolar, o que permite melhor adaptação. Neste sentido, para o autor as crianças que adquirem códigos elaborados de discurso, têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que são limitadas a códigos restritos. Assim, a forma como uma criança de classe baixa usa a fala, colide com a cultura académica da escola, enquanto as que dominam códigos elaborados enquadram-se melhor no ambiente escolar

Em suma, os primeiros anos académicos podem ser cruciais para o desenvolvimento escolar e consequentemente a obtenção de sucesso escolar, isto porque as regras do estabelecimento de ensino no início são muito semelhantes ao contexto familiar, ou seja, é baseada sobretudo na assimilação de regras e autoridade do professor. Mas também a relação com a leitura, livros, palavras, diálogos entre pais e filhos, jogos de palavras, transmissão se saberes, esclarecimento de dúvidas etc., mesmo ainda antes de a criança frequentar a escola,

vai permitir que a mesma se sinta mais e melhor adaptada ao seio escolar porque já leva consigo uma "bagagem" de vocabulários que lhe serão facilmente decifráveis.

Por condições de existência entende-se ponto de partida, ou seja, os recursos que cada família possui no nascimento e desenvolvimento de uma criança. A esses recursos Pierre Bourdieu na sua obra "The Forms of Capital" (1986) designa por capital ou capitais, que pode ser cultural, económico, social e simbólico. O autor defende que a combinação de diferentes tipos e volumes de capital colocam os indivíduos e grupos num determinado lugar, por relação a outros, do espaço social. O espaço social é uma representação abstrata de um sistema de posições sociais relativas, em que cada uma dessas posições se define na relação que estabelece com os outros, é um sistema externo de estratificação social.

Comecemos por compreender o conceito de **capital cultural** à luz de Bourdieu. Este autor utiliza o conceito de capital cultural para explicar como a cultura se transforma em "moeda", numa sociedade dividida em classes e que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças, sendo esta um instrumento de dominação. A esta dominação de uma cultura sobre outra, o autor chama de arbitrário cultural dominante. Os autores defendem que o sucesso escolar não é uma questão de "dom", mas sim do capital cultural da família de origem (Bourdieu; Passeron,1964, p. 26). Este capital dará mais vantagens aos alunos que os possuírem porque permitirá o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando através da escola, um "património" familiar transmitido entre famílias de classes favorecidas. Assim, a igualdade de oportunidades que aparentemente existe, faz com que a escola coloque todas as aparências de legitimidade ao serviço da legitimação de privilégios, facilitando deste modo os estudantes com condições sociais mais favorecidas porque dominam as regras do jogo.

Mas o capital cultural não é todo igual, apresenta várias formas (estados) de serem adquiridos e transmitidos, e dentro destes modelos é dado também diferentes valores/importâncias aos mesmos. Assim, segundo Bourdieu e Passeron (1964), existem três formas no qual o capital cultural pode apresentar:

- **Estado incorporado**, sob a forma de disposições duráveis do organismo este capital. Este capital funciona como um investimento pessoal, ou seja, um trabalho do sujeito sobre si mesmo que não pode ser transmitido instantaneamente. Pode ser adquirido dissimulada e inconsciente mas é marcada pelas condições primitivas da sua aquisição;
- **Estado Objetivado**, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumento, maquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de criticas dessas teorias, de problemáticas, etc. Ao contrário do primeiro estado, este é transmissível em sua materialidade, mas o que é transmissível é a sua propriedade

jurídica e/ou não necessariamente o que constitui a condição de apropriação especifica, ou seja, o usufruto de um determinado bem enquanto capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão;

- **Estado Institucionalizado**, sob forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque confere ao capital cultural - de que é supostamente a garantia - propriedade inteiramente originais. O diploma confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido em relação a cultura. Socialmente produz uma forma de capital cultural que apresenta uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, num dado momento histórico. O certificado escolar permite a comparação entre diplomados, fazendo com que haja um jogo de substituições e permite também haver uma conversão de capital cultural para capital económico e vice-versa.

Passemos agora por compreender um outro tipo de capital que o autor designa de **económico**. Pierre Bourdieu, (1986) define este tipo de capital como a posse de meios de produção (terras, fabricas, trabalho) e de um conjunto de bens económicos (dinheiro, património, bens materiais) que é reproduzido e ampliado estrategicamente para a obtenção de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo.

O **capital social,** é composto segundo Bourdieu (1980) pelos seguintes aspetos: os elementos constituintes; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante a sua participação em grupos ou redes sociais; as formas de reprodução desde tipo de capital. As redes de relações sociais permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos e membros do grupo ou da rede. Assim, as relações dentro do grupo não são apenas de partilha objetiva ou do mesmo espaço económico e social, mas também de trocas materiais e simbólicas em que a sua longevidade supõe um reconhecimento dessa proximidade e que dão ao individuo um sentimento de pertença como por ex., Família, clube, escola etc. A vantagem deste capital é que pode ser transformado em **capital económico** ou mesmo em **capital cultural.**

Por último, Bourdieu (1986) apresenta-nos um capital que descreve como **simbólico.** Para o autor este capital confere legitimidade da ação sobre os outros agentes do campo. É a espécie de capital que traduz as propriedades que um certo agente pode ter, mas com o devido reconhecimento por parte dos outros agentes do campo. Dos agentes dominantes detentores desse poder, diz-se muitas vezes que esse poder lhes é inato, reconhecendo-lhes genialidade. Os dominantes de um determinado campo são aqueles que dispõe dos meios para fazer prevalecer a sua visão do mundo. O funcionamento do campo não dispensa o relacionamento do capital específico do campo. A vida social fervilha no interior do campo. O poder dentro

do campo, torna-se inoperante sempre que esse poder não seja reconhecido pelos restantes indivíduos - dominados. Parte da vida dos campos também assenta no processo através do qual cada agente procura induzir nos outros agentes o poder do capital que o primeiro possui. Qualidades reconhecidas no interior do campo são legitimadas pelos outros agentes. Não se pode conceptualizar a legitimação sobre uma relação de força. As operações de legitimação não são atos deliberados explícitos sobre os dominados; relaciona-se mais com a inculcação de valores do próprio campo – reconhecimento das regras da transfiguração da legitimidade – é objetivamente uma **violência simbólica.**

Já o habitus, é um sistema incorporado da estrutura do espaço social através da experiência, em que os limites das possibilidades e impossibilidades económicas tende a reproduzir-se, naturalizar-se, ajustando-se assim às regularidades inerentes de uma condição.

Assim, o *habitus* é simultaneamente um principio gerador de praticas objetivamente classificáveis a ao mesmo tempo sistema de classificação dessas práticas. É a partir da relação entre estas duas capacidades que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. Estes estilos de vida produzem-se de formas diferenciadas, o que consequentemente criam habitus diferentes e as suas práticas provocam sistemas de desvios diferenciados. O *habitus* apreende as diferenças de condição e tende a reproduzi-las como naturais; concebe continuamente transposições sistemáticas impostas pelas condições particulares da sua colocação em prática. O *habitus* são sistemas de disposições duráveis e transponíveis: as disposições traduzem-se em propensões/inclinações para pensar/agir/etc. De determinada forma tendencialmente inconsciente, consequências das condições objetivas que os indivíduos estão sujeitos e também devido à sua trajetória social – passado, presente e futuro; são duráveis porque embora as disposições se constituam experiência, de algum modo as posições, uma vez constituídas, servem como fator de resistência à mudança e também como critica; transponíveis porque as experiências/disposições adquiridas no decurso de experiências – na primeira infância – transpõe-se para ouras esferas de ação – esfera profissional; e por fim são um sistema porque estas definições tendem a tornar-se congruentes entre elas. Percebendo que os capitais e o habitus são condições que podem influenciar o desempenho escolar de uma criança, porque estes limitam ou possibilitam ter mais capacidade ou não de investimento, interessa assim caracterizar cada um deles para se conseguir perceber com clareza quais foram os que mais contribuíram para o objeto de pesquisa. Em "A distinção", Pierre Bourdieu (2010) defende que as praticas só se explicam percebendo os efeitos que estão na sua base e isso faz desaparecer a estrutura do estilo de vida de um agente ou de uma classe de agentes: (habitus) (capital) + campo = prática, igualmente faz desaparecer a *"estrutura do espaço simbólico desenhado pelo conjunto dessas práticas*

estruturadas". (Bourdieu, 2010:176) Isto permite trazer a "verdade ao de cima" no conhecimento comum.

1.4 Contributos de Loïc Wacquant para a definição do conceito de Gueto

Este trabalho visa compreender de forma aprofundada os percursos escolares dos entrevistados, analisando diferentes variáveis relativas às condições de partida que encontraram nas suas vidas e percursos académicos. As condições de existência, também devem ser vista enquanto questões habitacionais e zona onde vivem, pontos fundamentais nesta pesquisa pois permite perceber melhor as dificuldades e as estratégias familiares para a superação desses mesmos obstáculos em territórios que se podem designar de "guetos". Assim, é pertinente investigar o conceito "Gueto" a partir dos contributos de Loic Wacquant (2004). Segundo o autor, define-se "gueto" por territórios estigmatizados, colocados abaixo num sistema hierárquico de lugares que compõem a metrópole. Esses distritos estão localizados normalmente nos arredores das grandes cidades onde reúnem problemas sociais e que com o passar do tempo vão ganhando um olhar negativo por parte dos média, políticos e população que não reside nesses territórios. Os indivíduos que lá habitam, muitas vezes por uma questão de sobrevivência recorrem a atividades clandestinas, criando um círculo de perigo e medo. O desprezo externo aflige os seus habitantes; a mistura variada de famílias sem posses, minorias desonradas e imigrantes desprivilegiados é o típico retrato visto de cima e de longe em tons sombrios. Por efeito de "contágio" as escolas inseridas nestes territórios acabam por espelhar as características dessas zonas apresentando maior insucesso escolar por parte dos alunos, menor preparação e interesse dos professores para trabalhar nestes contextos, degradação dos equipamentos, questões de indisciplina e incumprimento das regras, menor capacidade dos encarregados de educação em acompanhar os percursos dos alunos, ambiente escolar mais segregado, etc. Apesar desta definição generalizada de "Gueto", Wacquant defende que há diferenças significativas entre o "Gueto" dos EUA e a formação de "Gueto" na Europa alegando que na sociedade norte-americana o "Gueto" era usado para caracterizar as concentrações residenciais de judeus europeus (Wacquant, 2004). Após a II Guerra mundial este conceito sofreu modificações e passou a referir-se às migrações que os afro-americanos faziam para os centros industriais do norte dos EUA e isso provocou contrastes.

"Os EUA adicionaram ao conceito de Gueto a restrição das pessoas a uma área especifica e a limitação da sua liberdade de escolha com base na sua cor. As paredes invisíveis do gueto escuro foram erguidas pela sociedade branca, por aqueles que têm o poder" (Kenneth Clark, 1965 in Wacquant, 2004:11).

Na década de 90, o termo Gueto voltou a ser redefinido, classificando assim qualquer grupo de pobreza extrema, independentemente da sua característica populacional ou institucional.

No artigo "Black Belt, Red Belt" Loic Wacquant (2008) compara diretamente o "Gueto" dos EUA e o "Gueto" francês e evidencia de forma clara algumas características comuns como o "estigma territorial", locais ideais para manter a população economicamente desfavorecida, lugares "opressivos e sombrios" e "socialmente desorganizados". Mas apesar destas semelhanças, existem também algumas diferenças entre eles, como por exemplo, os guetos americanos são muito maiores e têm uma maior densidade populacional, os guetos franceses apresentam um menor índice de desempregados, os rendimentos são muito diferentes, assim como a segregação racial, ou seja, os níveis de segregação para os Afro-americanos são muito mais elevados nos guetos americanos do que os grupos étnicos minoritários em França. Os guetos americanos são constituídos a partir do legado da escravatura, ou seja, são mais homogéneos. Contrariamente, os guetos europeus, nomeadamente em França e no Reino Unido são constituídos por uma variedade de grupos étnicos (contudo, normalmente seus ex-súbditos coloniais). Todas estas diferenças, mais a falta do Estado-providência nos EUA, faz com que os guetos desse país sejam mais complexos e "problemáticos" do que os guetos franceses.

Tendo em conta o tema desta tese interessa mobilizar a discussão destes conceitos para a análise do que se pode chamar "gueto português" e as suas particularidades. Embora não se chame gueto, existem em Portugal territórios com algumas das características de guetização, concentrando populações pobres migrantes do espaço rural para o urbano e populações ciganas durante o grande fluxo de migração da década de 60. Contudo, as grandes mudanças nas zonas metropolitanas começam a partir do final dos anos 70 e durante toda a década de 80, principalmente a partir de duas vias: imigração dos países ex-colonizados por Portugal e pelo desenvolvimento das cidades "tendencialmente globais" como por exemplo Lisboa e Porto. No início dos anos 90, surge a política de habitação Programa Especial de Realojamento (PER), e com ela várias investigações sobre os "Guetos" nacionais. Luís Capucha (1990) apresenta um estudo onde denomina os bairros de habitação social como "contentores institucionais de pobreza" porque neles se incidem pessoas com determinadas características socioeconómicas (neste caso baixas), que tendem a reproduzir esse mesmo estado ao longo dos tempos. Os problemas que o autor observa são:

- Insuficiência de recursos económicos das famílias, devido a um membro da família que contribui para o orçamento familiar estar desempregado, ter fraca qualificação profissional e /ou ter um emprego que não tenha recursos regulares, com maiores agravantes para as famílias numerosas;

- Insucesso escolar, abandono, e analfabetismo;
- Desintegração cultural, conflitualidade interna, marginalidade, identidade negativa e segregação no meio;
- Degradação urbanística, má construção das casas, gestão de prédios e habitações, e ausência de equipamentos e infraestruturas coletivas;

Para além de Capucha (1990), Jorge Malheiros e Francisco Vala (2004) no artigo "A problemática da segregação residencial de base étnica – questões conceptuais e limites à operacionalização: o caso da Área Metropolitana de Lisboa" alega que há vários autores que defendem que a concentração espacial de imigrantes e minorias étnicas em determinadas zonas condicionam muito a participação na sociedade na medida em que limita o contacto com os autóctones, assim como também torna desvantajoso o acesso ao mercado de trabalho, sucesso escolar dos descendentes de imigrantes, ou seja, contributos que poderiam ser úteis para reforçar trajetórias de ascensão social geracional.

Apesar desta perspetiva, os bairros predominantemente étnicos são locais importantes para os imigrantes e minorias pois neles satisfazem necessidades sociais e culturais, para além de tirarem partido de redes de solidariedade. Para Malheiro e Vala (2004), os bairros étnicos europeus são uma mistura de autóctones, alóctones e diversos grupos minoritários de origem imigrante, ou seja, há heterogeneidade. Quanto à delimitação do ambiente sócio espacial os bairros são constituídos por espaços verdes, creche, escola primária, posto de correio, "café", área de comércio, centro de desporto, centro de desenvolvimento comunitário.

No que diz respeito à Área Metropolitana de Lisboa (dados do Censos 2001), os autores mostram que os diferentes grupos de imigrantes estão maioritariamente concentrados em "comunidades da sociedade de acolhimentos (não isoladas), onde o grupo minoritário tem uma percentagem muito baixa o que significaria baixos índices de segregação. É preciso ter em conta que esses resultados têm, pelo menos duas fragilidades: uma prende-se com o facto de ser utilizado o indicador nacionalidade, o que significa que muitos descendentes de imigrantes que têm nacionalidade portuguesa não são abrangidos na análise; a segunda remete para o facto de se impor à realidade lisboeta uma tipologia quantitativa concebida para a realidade norte-americana (com base no trabalho de Otis Dudley Duncan e Beverly Duncan "A Methodological Analysis of Segregation Indexes"[1]).

[1] 1) Enclaves de associação assimilação-pluralismo – o grupo da sociedade de acolhimento representa 30 a 50% da população residente e um ou mais grupos
minoritários representam pelo menos 20% da população total, sendo que nenhum deles ultrapassa os 60%;
2) Enclaves com mil étnico - partilhados por 2 ou mais grupos minoritários sem que haja polarização, e com fraca presença da população da sociedade de acolhimento;
3) Enclaves polarizados – com um grupo minoritário destacado, representando 60% ou mais da população total;

São constituídos de diversas formas: Enclaves (de associação assimilação-pluralismo; de mix étnico e polarizados), em que há presença notória de grupos minoritários, mas estes nunca chegam a ser maioria; Guetos, em que os residentes dos grupos minoritários são mais de 60%;

4) Gueto - corresponde a enclaves polarizado, mas onde o grupo minoritário principal, para além de representar mais de 60% da população residente, representa também 30% ou mais da população total do grupo residente no contexto territorial em análise.
5) Comunidades da sociedade de acolhimento (isoladas e não isoladas) – o grupo da sociedade de acolhimento representa mais de 50% da população total residente na área e a presença dos grupos minoritários é bastante reduzida.

Capítulo 2 - Metodologia

2.1 Questão de partida e respetiva fundamentação

A sociologia da educação tem mostrado sistematicamente que as pessoas de contextos mais desfavorecidos tendem a aceder menos ao ensino superior. O senso comum diz-nos que jovens de condições mais desfavorecidas conseguem entrar se quiserem, como se decorresse apenas do esforço e da dedicação, do "querer". A presente pesquisa nasce com a com o objetivo de esclarecer essa (errada) ideia tentando mostrar que por de traz do sucesso existiram condições de base que foram criadas para a sua obtenção. Apesar de não haver dados estatísticos nacionais que comprovem esta tese, existem varias obras que mostram trajetos de contratendência e do qual foram fundamentais as suas leituras para o desenvolvimento desta labuta como Lahire (2008), Seabra (2010), Roldão (2015), entre outros. Entretanto, como definimos "sucesso" os jovens de classes populares que concluíram o ensino superior, estamos automaticamente a falar processos de longevidade escolar. Neste sentido importa referenciar e explorar a obra de Maria José Braga Viana (2005), "As Práticas Socializadoras Familiares como Locus de Construção de Disposições Facilitadoras de Longevidade Escolar em Meios Populares". A autora nesta tese defende que as pesquisas empíricas de Laurens (1992) e Zeroulou (1988), e por outro lado Lahire (1997) apresentam processos diferentes nos seus resultados. Os primeiros defendem que *"a mobilização escolar familiar"* é o grande fator que constitui o sucesso, ou seja, as famílias com condições socioeconómicas desfavorecidas vêm o "sacrifício" como um fator indispensável para obtenção do êxito escolar dos filhos, enquanto o segundo alega que a essa mobilização tende a constituir uma relação de interdependência no qual o investimento dos pais pode gerar efeitos contraditórios. Apesar da pesquisa de Lahire (1997) não ser considerada um estudo de longevidade porque centra-se apenas nos primeiros anos de escolaridade, o autor sustenta que é precisamente nessa altura que se define uma relação positiva e/ou negativa com a escola dependendo do sucesso e/ou insucesso que as crianças estabelecem com a mesma. É essa relação que parte como base para o bom e/ou mau desempenho escolar no futuro.

A partir destas duas referencias, interessa assim perceber através da seguinte pergunta de partida: **Que condições sociais contribuem para que alguns jovens de contextos desfavorecidos tenham sucesso escolar e alcancem o ensino superior?**

2.2 Metodologia da pesquisa empírica

A metodologia, não é nada mais do que um instrumento de trabalho do qual se recorrer para se dar a conhecer uma determinada realidade. A pesquisa tem como objetivo e ao mesmo tempo permite aprofundar uma demarcada realidade do qual ela muitas vezes não se altera mas a procura constante faz submergir outros/diferentes olhares/realidades o que pode fazer repensar variadas vezes a pergunta de partida devido a um conjunto de teorias e conceções sobre o mundo (Almeida e Pinto, 1987). Do processo da pesquisa científica fazem parte o conjunto de mecanismos teóricos, conceptuais, metodológicos e técnicos que procuram constantemente dar resposta a pergunta de partida. É através da metodologia da pesquisa empírica que a pergunta inicial começa a ser transformada em questões, logo, em hipóteses mais precisas. A pesquisa deve ser um processo reflexivo, isto é, que trata sobretudo de refletir a cada passo sobre os diferentes momentos e decisões tomadas e nunca de aplicar mecanicamente um procedimento ou uma técnica, ou seja, ela de ver dinâmica e deve adaptar-se aos contextos.

"(...) São as próprias práticas críticas de investigação (...) o método seleciona as técnicas adequadas, controla a sua utilização e integra os resultados parciais obtidos" **(**Almeida e Pinto 1976 p. 84).

Quanto a estratégia de investigação o que melhor se enquadra para melhor desenvolvimento e compreensão do trabalho é a **Intensiva – Qualitativa**. Esta estratégia permite uma análise em profundidade as características, opiniões, uma problemática, segundo vários ângulos e pontos de vista.

Segundo Almeida e Pinto (1987), as técnicas de recolha e tratamento de informação empírica são instrumentos operatórios precisos e transmissíveis, que podem ser usados a partir da especificidade do objeto ou das hipóteses de uma investigação particular. Assim, como recolha se informação o que mais se adequa são as **entrevistas em profundidade semi-diretivas** porque estas permitem analisar as opiniões dos indivíduos sobre diferentes dimensões de vida social consideradas pertinentes para a pesquisa.

Com o objetivo de perceber melhor e captar todas as dimensões que compõem os percursos e processos académicos dos jovens de classes populares em estudo, foi construído um modelo de análise baseado no quadro teórico, apresentado em três grupos:

- Estratégias e estilos educativos: acompanhamento familiar e extrafamiliar nos trabalhos de casa; intervenção dos pais na escolha das escolas; explicações; prendas/ofertas relacionadas com escola (livros/jogos de leitura, contas); expectativas dos pais em relação aos estudos e reação dos pais caso não se licenciassem; formas de

controlo parental sobre o quotidiano, sociabilidades, trabalho escolar e tarefas domésticas;

- Condições de existência: origem dos pais e avós; grau académico dos pais, avós e irmãos e práticas e representações sobre a leitura em casa; propriedades e profissão dos pais e avós; coabitação e numero de irmãos durante o percurso escolar; estabilidade profissional e desemprego dos pais durante o percurso escolar; instituições locais frequentadas; caracterização do Bairro e mudança de habitação durante o percurso escolar;
- Experiência escolar: sucesso escolar (reprovações, desistências, disciplinas com melhores e piores notas); caracterização das escolas frequentadas a nível de sucesso e condições socioeconómicas dos alunos, localização no bairro; zonas habitacionais dos amigos; caracterização dos amigos do bairro e da escola (aspirações académicas, classe social, local de origem, onde estão hoje); professores que marcaram e inspiraram; caracterização das turmas e influencia destas no sucesso; faculdade enquanto objetivo; escolha do curso e participação dos pais na escolha.

2.3 Caracterização dos entrevistados

No presente trabalho as entrevistas biográficas tiveram um importante papel na recolha de informação, pois permitiram explorar ao máximo todas as questões tendo conseguido extrair assim o máximo de informação possível. Foram entrevistadas nove pessoas de famílias de classes populares o mais heterogéneo possível para conseguir, dentro do contexto de famílias com condições socioeconómicas desfavorecidas, ter uma maior variedade de respostas e experiências. A escolha do número total de entrevistados deve-se ao facto de haver pouco tempo disponível para contactar mais pessoas com o perfil necessário para a realização das mesmas. Já a seleção do território da Alta de Lisboa deveu-se ao fato de o investigador ter aí contactos privilegiados, indispensáveis à realização de uma pesquisa deste género e ao fato de ser um território que, em certa medida, tem características do que se pode chamar um "gueto". O bairro foi sinalizado pelo Estado enquanto "Bairro Crítico", cujos agrupamentos de escolas são classificados como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e existiu ainda no território um projeto Escolhas e inúmeros centros de apoio geridos por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), fundações e outras instituições (Santa Casa da Misericórdia, Fundação Aga Khan, Instituto de Solidariedade Universitária, etc.). Todas estas iniciativas são reveladoras dos processos de exclusão de que o bairro é alvo.

Esta zona é caracterizada por uma mistura habitacional de realojamento de moradores dos antigos bairros existentes com condições socioeconómicas desfavorecidas (bairro da Mugueira, bairro da Quinta Grande, etc.) e novos habitantes de classe média. Este território, em relação aos PALOP's, concentra na sua maioria população Cabo-Verdiana e descendentes de Cabo-Verdianos, daí a seleção de entrevistados ter sido maioritariamente desta origem. O território tem ainda uma forte presença da comunidade cigana.

Em 2010, a Alta de Lisboa tinha uma percentagem de 2,9% de moradores com curso superior (enquanto em Portugal essa percentagem era de 11,8% em 2010 e no concelho de Lisboa 31,1%) e 47,6% tem o 1º ciclo ou menos (em Portugal correspondem a 39,4% e no município de Lisboa 27,1%), como podemos verificar no relatório "Alta de Lisboa – inquérito em painel dos agregados familiares, Cedru/K'cidade (2010; ver anexo população total residente).

Foram entrevistadas sete pessoas da Alta de Lisboa (grupo 1) e duas pessoas de fora da Alta de Lisboa (grupo 2) (entrevistados 8 e 9), mas com condições socioeconómicas e étnico-nacionais semelhantes. Enquanto o primeiro grupo decorreu de contactos de redes de sociabilidade e de instituições de base local, os segundos contactos estabeleceram-se por efeito bola de neve a partir dos entrevistados do grupo 1. Pretende-se comparar e perceber se as famílias que têm as mesmas e/ou parecidas condições socioeconómicas apresentam dificuldades semelhantes no percurso escolar, consoante vivam ou não num território socialmente excluído. Do total de entrevistados (nove), seis são do sexo feminino e três do sexo masculino, distribuição que em termos proporcionais não está longe do que se passa a nível nacional quanto às taxas de diplomação.

Quanto a origem dos entrevistados, optou-se por abranger os descendentes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) que nasceram em Portugal e os filhos de PALOP's que, por um lado, tendo nascido em África fizeram todo o percurso escolar em território nacional e, por outro, jovens que nasceram em África e fizeram parte do seu percurso escolar no seu país de origem. Um dos entrevistados é de origem portuguesa. Na procura de pessoas com estes perfis e devido ao pouco tempo disponível para a realização das entrevistas, não foi possível abordar alguém de origem Guineense.

Existem estudos que comprovam que logo a partida, a seleção e a frequência dos cursos do ensino superior é feita consoante a classe social, ou seja, mesmo de base, se verificarmos as estatísticas e o ranking nacional das escolas, percebe-se que as que as que apresentam alunos com melhores notas académicas a nível nacional são as do ensino privado, que são escolas pagas pelas famílias de classe média e/ou alta por terem capacidades financeiras para tal. Por terem melhores classificações académicas, logo estas famílias vão ascender aos cursos com melhor posição social, como por exemplo a medicina, engenharia, arquitetura etc. Pelo contrário, as escolas públicas com baixo ranking nacional, escolas

"guetizadas", que são frequentadas na sua maioria por famílias de classes populares, pelo facto de os jovens não obterem classificações elevadas que lhes permita ter acesso aos chamados "cursos de elite", acabam por frequentar cursos do qual a média para a sua admissão é mais acessível. Isto, de certa forma responde ao facto de haver uma sobre representação dos cursos de ciências sócias e humanísticas nos entrevistados.

Ao contrário dos doze primeiros anos de ensino, em que as escolas privadas, segundo o ranking nacional, apresentam melhores classificações seja a nível institucional e/ou de aproveitamento escolar, no panorama das universidades esse papel inverte-se sendo as públicas as melhores cotadas e as que exigem médias mais altas para a sua admissão, enquanto as privadas ficam para segundo plano por serem uma via alternativa/facilitadora, através de elevadas propinas, no sentido de dar resposta aos alunos que não conseguem obter as classificações exigidas para frequentar o ensino superior público. De uma forma geral, os entrevistados optaram pela via pública no ensino superior havendo apenas três casos, que pelo que já foi acima mencionado, tiveram que recorrer ao ensino superior privado. Num outro panorama geral, um dado interessante de se observar é que na sua maioria, os entrevistados tiveram acesso à bolsa estudo e/ou foram trabalhadores-estudantes, não constando nenhum caso em que não tivesses bolsa e que não estivessem empregados. Estes dados justificam a fracas condições económicas dos jovens, do qual sem esses suportes financeiros seria muito difícil concluírem os estudos. Isto também explica o facto de todos terem frequentados universidades em Lisboa. Quanto ao tempo de demora na conclusão da licenciatura, houve um equilíbrio entre os que concluíram nos anos previstos (cinco) e os que finalizaram fora do prazo (quatro). Dentro deste último, três finalizaram um ano depois do previsto, e um, dois anos depois do expectável.

Capítulo 3 – Resultados

3.1 Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas permitiram compreender que cada entrevistado teve momentos-chave particulares que lhes permitiram ingressar e concluir o ensino superior. Mas para que esse sucesso fosse possível existiram algumas bases comuns, na maioria, que permitiu arquitetar, consciente e inconscientemente, um caminho que lhes permitisse ter condições para pelo menos terem em vista a ida para a faculdade como uma hipótese.
Em certa medida, as dimensões de análise exploradas em seguida remetem para conceitos trabalhados no quadro teórico, como estratégias e estilos educativos; condições de existência e experiência escolar.

3.1.1 Estratégias e estilos educativos na construção do sucesso escolar nas classes desfavorecidas

Ao olharmos para o acompanhamento familiar e/ou extrafamiliar nos trabalhos de casa verificamos que houve pouca homogeneidade nas respostas obtidas. O E2, E6 e E9 mencionaram que normalmente faziam os trabalhos de casa sozinhos, sem ou com pouquíssimos acompanhamentos dos pais. Em relação ao E3, E4, e E8 argumentaram que não tinham muitas dificuldades escolares mas sempre que tinham dúvidas os familiares estavam presentes para esclarecer as mesmas. Quanto ao E1 e E7 responderam ter acompanhamentos frequentes de familiares próximos (irmãos mais velhos, tios, mãe).
Relativamente a presença extrafamiliar nas ajudas dessas mesmas tarefas nunca usufruíram dessa condição, ao contrário do E7 que beneficiou de ambos os acompanhamentos e o E5 que não tendo tido igualmente a mesma orientação a nível familiar foi altamente acompanhada no Centro Social que frequentou.

As escolhas das escolas muitas vezes são feitas de forma estratégica como uma forma de evitar o "contágio" dos jovens problemáticos do bairro que também frequentam as mesmas instituições de ensino. Assim quanto a intervenção dos pais na escolha das escolas, quase todos argumentaram que estudaram nas escolas do bairro, pelo menos numa fase inicial, devido a proximidade habitacional (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9) e para que não houvesse aumento das despesas económicas familiares (E6), e os que mais tarde fizeram um percurso fora das escolas do bairro, foi pelo motivo de não existir resposta escolar dentro da zona que habitavam (E2, E3, E4, E7) e/ou por questão estratégica, no sentido de o afastar das escolas do bairro (E3), e/ou para "ter mais liberdade e independência" (E8). O E8 acrescenta que estudou numas das melhores escolas de Cabo-Verde e a E5 descreve que *"a minha mãe*

trabalhava para uma professora e essa professora queria que nos tivéssemos um bom desempenho académico, então ela queria que nos estivéssemos na escola perto da casa dela para no ir buscar, para conhecer as professoras, para podermos ir almoçar a casa dela etc."
Em relação às explicações, a maioria dos entrevistados menciona que nunca necessitou do mesmo porque nunca apresentaram dificuldades escolares que justificassem tal recurso (E3, E4, E5, E6 E8, E9) - exceto a E2 que apresentava algumas dificuldades escolares mas recorria as redes de vizinhança como solução - mas caso fosse necessário ter explicações, os familiares não teriam condições financeiras para suportar os custos (E5) ou teriam que fazer um esforço financeiro suplementar e/ou abdicar de algo (sacrifício/altruísmo) para possibilitarem aos filhos tais ajudas (E4, E8). O E1 e o E7 assumiram ter tido explicações mas somente a partir do secundário.

As prendas/ofertas relacionadas com a escola podem ser "catapultas" para a relação que as crianças estabelecem as letras, números, línguas etc. Quanto a este ponto, obteve-se apenas três respostas: os que receberam livro enquanto criança e/ou durante os primeiros anos escolares (E1, E3, E8, E9), o que raramente recebia (E2) e os que nunca receberam ofertas relacionadas com a escola (E4, E5, E6, E7).

As expectativas dos pais em relação aos estudos, por norma são elevadas enquanto graus académicos de "respeito" na sociedade. Tirando o caso do E6, que por causa do irmão mais velho ter abandonado a escola no ensino preparatório o pai não tinha expectativas que este chegasse ao ensino superior, os progenitores de todos os outros entrevistados tiveram sempre a expectativa que os seus filhos frequentassem e concluíssem o ensino superior por variadas razões: pelo facto das expectativas em casa serem mais elevadas em relação aos membros do sexo feminino do que em relação ao sexo masculino (E1, E3); pelo facto de ser imigrante e ter vindo de um país africano menos desenvolvido do que Portugal (E2); por ter tido sempre um percurso escolar com boas classificações (E4); por os pais quererem que a filha fosse "doutora" (E5, E8); para que o filho tivesse "melhor qualidade de vida do que eles tiveram" (E9).

Relativamente às formas de controlo parental sobre o quotidiano, as respostas foram praticamente todas parecidas quanto ao numero de horas diárias dedicadas ao estudo, cerca de uma hora (E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9), enquanto o E6 fazia os trabalhos de casa na escola para não ter que estudar em casa e o E7 estudava esporadicamente duas horas porque apreendia bem a matéria na escola. Na infância os tempos livres apresentaram dois tipos de resposta: os que tinham mais liberdade e brincavam na rua com os amigos do bairro (E2, E4, E6, E7, E8, E9) e os que permaneciam em casa como a E1 que ficava a ler e a ver tv, a E3 que dizia ser *"por uma questão de proteção, por eu ser menina ou então brincávamos à porta de casa"* e a E5 que *"em termos de sociabilidade praticamente não tinha, passava a maioria do tempo em casa a tomar conta da mãe porque a ela tem uma doença que precisa sempre de*

alguém por perto". Na fase da adolescência alguns dos entrevistados deixaram de passar tanto tempo no bairro porque descobriram e tiveram acesso a outros interesses, nomeadamente desporto, tanto nas coletividades locais e/ou clubes extraterritoriais (E2, E8), em instituições sociais (E4, E5) e acompanhar e ajudar a mãe no trabalho (E9). Quanto à organização doméstica, todos os entrevistados assumiram papéis em casa, alguns mais direcionados para a leitura e escrita: (E1) *"organizava as consultas e a medicação para o meu irmão que tinha epilepsia",* (E4) *"em Cabo-Verde ajudava nas tarefas logísticas porque tínhamos uma loja",* (E5) *"aos 11 anos assumi as responsabilidades das tarefas domésticas: ir as compras, pagar as contas etc.",* (E9) *"nas tarefas domésticas eu ajudava o meu pai no mapa dos horários dos empregados, quantas horas fizeram etc., eu fazia isso tudo";* enquanto os restantes entrevistados realizavam tarefas de ordem mais práticas como por exemplo arrumar a casa, ir as compras, etc.

De uma forma geral, algumas destas famílias apresentaram estratégias bem definidas para que as expectativas dos seus descendentes chegarem a faculdade fosse concretizada. Percebe-se que essas estratégias foram ainda mais acentuadas/vincadas nas famílias que tinham raparigas, pois as expectativas eram ainda maiores. Entre as estratégias aplicadas pode-se observar que as mais comuns foram as Laboriosas e as Delegativas. Quanto ao estilo, verificou-se que os mais adotados foram o Estatuário e o Contratualista

3.1.2 Condições de existência

As famílias com condições socioeconómicas desfavorecidas muitas vezes apresentam contextos habitacionais e condições profissionais pouco estáveis ocasionados, por vezes pela falta de capital cultural e de igualdade de oportunidades. Alguns imigrantes, que nos seus países de origem têm boas condições de vida e até são de classe média, por vezes, nos primeiros anos no pais estrangeiro, acabam por habitar em bairros sociais mas sabem desde cedo que não pertencem a aquele meio, que aquela situação é temporária e procuram rapidamente recuperar o seu estatuto.

Quanto à origem dos pais e avós, praticamente todos têm no agregado familiar alguém de ascendência PALOP's, nomeadamente de Cabo-Verde, como é o caso de E1, E4, E6, E7, E8 e E9.. E2 apresenta ascendentes (pais e avós) de origem angolana e de São-tomé, E3 avós moçambicanos e portugueses e pais moçambicanos, E5 pais e avós portugueses, E8 pais angolanos, E9 mãe salvadorenha.

Em relação ao grau académico do agregado familiar a maioria dos entrevistados respondeu que os pais e/ou os avós não frequentaram a instituição escolar ou que no máximo possuíam o 4º ano de escolaridade (E1, E2, E5, E6, E8, E9). No entanto o E1 e o E2 tinham

irmãs mais velhas que com o grau de licenciatura e secundário, assim como o E4 e o apresentou o pai como licenciado e mãe com 12º ano, e o E2 o pai com o 12º ano de escolaridade, respetivamente. O E7 mencionou que mãe concluiu o ensino básico.

Relativamente as práticas e representações de leitura em casa, quase todos os entrevistados descreverem que tinham coleções, enciclopédias, jornais, livros, livros de receitas banda desenhada, revistas, o novo testamento, e havia um hábito regular de leitura por parte dos pais ou dos entrevistados por estimulo de alguém do agregado familiar. A única exceção foi a E5 que em casa não havia hábito de leitura e escrita. *"o interesse pelos livros surgiu porque a patroa da minha mãe era professora e despertou em nós esse interesse pela leitura. Tinha uma relação muito próxima connosco. Foi ela que nos arranjou escola primaria, foi ela que quis que fossemos para uma escola primaria fora do gueto, então nós fomos para uma escola primária em Alvalade para estarmos próximos dela e da minha mãe e para estarmos num ambiente dito seguro".*

A profissão dos ascendentes é um tópico importante pois dá-nos uma ideia do orçamento familiar e da estabilidade material, lembrando que é parte relevante para que haja sucesso escolar. Assim das respostas obtidas, sete alegaram que os pais e/ou avós tinham trabalhos precários ou de remuneração baixa ou de subsistência como por exemplo empregado metalúrgico, cozinheiro, camionista, vendedor ambulante, empregada doméstica, moleiro, agricultor, assistente de geriatria, mecânico, auxiliar de apoio domiciliário e encarregado de construção civil. Quanto aos pais/avós dos entrevistados E3, E4, E8, apresentam profissões socialmente e "remuneratóriamente" melhores classificados como por exemplo administração e bancário, direção da policia municipal e técnica de arquivo, negocio próprio (empresa de construção civil), respetivamente. Quanto às propriedades familiares, os entrevistados de uma forma geral alegam que nos países de origem e/ou em Portugal os pais e/ou avós possuem propriedades para uso próprio/familiar e/ou de subsistência como casas, terrenos, cafés, lojas, automóveis, etc. Apenas o E5 e o E6 afirmaram que durante o seu percurso escolar os seus familiares diretos não possuíram nem nunca tiveram qualquer tipo de propriedade.

A estabilidade profissional e o desemprego dos pais podem comprometer toda uma estrutura familiar, pois as ruturas orçamentais nestas populações podem destabilizar completamente o equilíbrio doméstico. De uma forma geral todos os entrevistados responderam que os pais sempre tiveram estabilidade profissional e mantiveram o emprego durante todo o percurso escolar, e mesmo as mudanças de emprego ou as situações de desemprego que ocorreram foram sempre de curta duração e por isso nunca meteu em causa a estabilidade familiar. Em algumas situações, nomeadamente no ensino superior alguns entrevistados já trabalhavam e qualquer que fosse a rutura económica doméstica, não punha em causa a continuidade dos estudos. A E5 foi a única que alegou ter sido vitima da

instabilidade familiar provocada pela doença da mãe que teve que pedir a reforma as 35 anos por invalidez, na altura a mesma tinha apenas 9 anos de idade. *"Isso provocou uma instabilidade familiar. Deixou de ter o dinheiro dela e passou a ter de depender de uma pequena reforma, passou a estar também dependente de cuidados. Consegui que os meus estudos não fossem afetados mas os do meu irmão afetou bastante porque passou a estar sob minha guarda. Ou seja o responsável por ele era eu. Era eu que o levava para a escola e o trazia. Muitas vezes ele fugia da escola e eu tinha de ir a reunião. O meu pai não se apresentava como encarregado de educação, quem se apresentava era eu. Afetou-me um pouco porque o tempo que eu poderia estar a aproveitar para estudar, tinha que andar tomar conta dele. Tinha de o ensinar. Não houve propriamente uma reunião, automaticamente ficou estipulado: o pai vai trabalhar e mete a comida na mesa e eu fiquei encarregue em tomar conta da casa, fazer o jantar, levar e ir buscar o meu irmão".*

Em relação à coabitação durante o percurso escolar observou-se dois tipos de agregados familiares: o que podemos definir como família numerosa (5 ou mais elementos), E1, E2 , E4, E7, E8, onde os rendimentos dos pais tinham que ser repartidos por um maior número de dependentes; e os restantes entrevistados que habitaram dentro de uma lógica de família pequena (até 4 elementos), isto é, com agregados mais pequenos o que possibilitava em média maiores recursos para cada elemento da família.

As instituições nestes territórios são muitas vezes um complemento familiar e alternativas próximas de acesso a vários tipos de atividades. Por outro lado, pode de certa forma estar perpetuar um fechamento territorial, ou seja, maior "guetização", como já estudamos no quadro teórico através do contributo de Loic Wacquant . Todos os entrevistados afirmaram terem frequentado instituições de varias naturezas existentes no bairro e/ou extraterritorial (E1, E2 E6) como por exemplo religiosas desportivas, recreativas, culturais e sociais. O E1, E2, E5, E6, E8, e E9 responderam terem frequentado estas instituições desde pequeno enquanto o E3, E4, E7 integraram as mesmas já na adolescência.

A caracterização do bairro é importante para perceber a esfericidade e as dinâmicas dos mesmos. Sobre este ponto, a maioria dos entrevistados alegou que os nos bairros onde viviam os prédios eram de realojamento (E3, E4, E6), bairro de aluguer a estudantes (E7) e bairros clandestinos (E1, E6,) onde os moradores eram maioritariamente dos PALOP´s. A E2 e a E5 moravam igualmente num bairro clandestino mas com características populacionais diferentes dos acima mencionados: com origens mistas (PALOP's, ciganos, portugueses) e autóctones, respetivamente. Uma resposta que todos estes entrevistados deram em comum foi que a vizinhança apresentava condições socioeconómicas baixas. O E9 ao contrário de todos os outros entrevistados morou no centro de Lisboa e a população do bairro era autóctone de origem portuguesa e de classe media/alta. Em relação a mudança de habitação para alguns entrevistados houve uma melhoria significativa das condições de vida (E1, E2); outros

reponderam que mudaram mas isso em nada afetou a estabilidade familiar (E4, E7, E8, E9); a E5 alega que a mudança habitacional provocou mudanças a nível da organização familiar pois teve que haver uma reorganização a nível dos transportes.

De uma forma geral, as condições de existência dos entrevistados contrastam com as do seu contexto de origem ou do que socialmente seria esperado quando se alega que provêm do "gueto". Apesar de em alguns casos não ter havido estabilidade profissional, no geral os seus percursos foram marcados pela estabilidade financeira familiar durante todo o percurso escolar, o que possibilitou que não houvesse grandes interferências de forma a pôr em causa todas as estratégias acima explicadas.

3.1.3 Experiência escolar

A experiência escolar é parte importante neste ponto pois é marcada por sucesso/insucesso, abandono/retorno. Relativamente ao sucesso escolar, a maioria dos entrevistados afirmaram nunca terem reprovado. Existiram somente três retenções, uma no 4º ano por motivos de saúde (E9) e duas no 10º ano por dificuldades de adaptação ao ensino português (E2,E7), sendo que uma dessas situações (E2) ficou retida duas vezes no mesmo ano. Para ultrapassarem a desilusão de terem reprovado estes entrevistados alegaram: *"sempre fui das melhores alunas e como não foi por demérito meu reprovar, foi fácil seguir em frente"* (E9)

"Consegui ultrapassar isso porque percebi que estava noutro nível de ensino, mais exigente e tive de estudar mais. Tive aulas de apoio" (E7)

"Deus foi a fonte motivadora para que eu conseguisse superar essa fase que foi muito difícil, que eu própria achava que não iria sair daquele buraco. Mas deus, é deus do impossível" (E2)

Nas disciplinas em que obtinham melhores classificações, grande parte dos entrevistados responderam ser o português e história, mas também havia outras aulas em que tiravam boas notas como filosofia, ciências, educação física, geografia, matemática, inglês, e francês. Em relação a caracterização das escolas frequentadas, na primária, todos os elementos responderam que a taxa de sucesso era bastante elevada na fase da primaria. Quanto as condições socioeconómicas na mesma fase, a maioria dos entrevistados respondeu que era muito homogénea, ou seja, baixa (exceto a E9 que era mista), e os alunos que frequentavam a escola eram de variadas origens. Houve três entrevistados que dentro dos mesmos parâmetros afirmaram que as condições socioeconómicas eram diferentes dos acima mencionados nos primeiros anos escolares, mistos (E4) e de classe media (E5, E8).

Já no ensino preparatório/básico as respostas dividiram-se entre os casos das escolas e/ou turmas que tinham maioritariamente sucesso (E2, E5, E7, E8, E9), 50/50 (E1, E3) e os que maioritariamente não transitavam (E4, E6). Quanto às condições socioeconómicas as respostas obtidas foram baixa (E2, E4, E6), mista (E1, E3, E7, E9), média (E8) e alta (E5).Em relação às origens dos colegas apenas a E5 respondeu serem a maioria de origem portuguesa enquanto os restantes elementos alegaram serem mistas.

No secundário, em relação as condições socioeconómicas, as respostas obtidas pela maioria foram mistas e somente duas responderam que eram médias (E2) e alta (E8). Quanto ao sucesso, a maioria dos entrevistados alegou que quase toda a turma transitava, exceto dois que afirmam que a maioria da turma no secundário não transitava pelo mesmo motivo, os alunos eram muito conflituosos (E1, E6). Quanto ao tipo de ensino o E2 foi o único que seguiu a via profissional de técnico de animação e psicossocial e o seu acesso a faculdade ocorreu através dos "maiores de 23". Todos os outros entrevistados frequentaram o ensino regular escolhendo as seguintes áreas, humanidades (E3, E6, E8, E9), científico natural (E1, E5, E7), economia (E4) e quanto a acesso ao ensino universitário todos entraram na primeira opção de curso exceto o E3 que entrou na terceira opção.

Em relação à rede se amizades escolares a maior parte dos entrevistados mencionaram que na primária/preparatória os amigos eram do bairro e no básico/secundário era um misto, ou seja, tanto do bairro como de outros locais. As únicas exceções foram a E9 que sempre teve amigos mistos (de vários locais) durante todo o percurso escolar e a E5 que afirmou que os amigos não eram do bairro porque sempre frequentou escolas fora da zona onde habitava. Já na universidade todos os entrevistados alegaram que nenhum colega era do bairro. Em relação às aspirações académicas desses amigos os resultados foram equilibrados entre os que ambicionavam ir para o ensino superior, que normalmente acontecia já na fase do secundário (E1, E3, E4) e os que queriam apenas terminar o 12º ano (E2, E6, E7). O E8 afirmou que era 50/50 e o E5 disse que a ambição dos colegas de turma desde cedo sempre foi *"ser grande economista, grande engenheiro... Aspirações académicas elevadas. Normalmente era engenharia ou um curso bem classificado".* Relativamente a professores que marcaram e inspiraram o sucesso, grande parte alegou ter sido a professora primária a que mais influenciou/inspirou devido ao numero de anos que passaram juntos e pela relação de proximidade que tinham com a mesma. Apenas o E1 e o E8 afirmaram que foi já no secundário que os professores influenciaram nas escolhas dos cursos superiores pela forma como davam a aula e como comunicavam com os alunos. Em relação a caracterização das turmas e a influência destas no sucesso a maior parte dos entrevistados responderam positivamente, sendo que três alegaram não terem sentido que as turmas tenham tido qualquer tipo de influencia no sucesso escolar destes (E1, E6, E7). Em relação à faculdade quanto objetivo, a maior parte dos entrevistados respondeu que sempre tiveram essa ideia em mente.

Foi incutida pelos pais desde pequenos e ou tiverem desde bem cedo contacto com pessoas e familiares que eram licenciadas e as inspirou/acompanhou neste processo. Os entrevistados que nunca tiveram essa ideia acabaram por ingressar no ensino superior através da influência/insistência dos amigos (E2, E5) e por conselho de professores (E8). Quanto à participação dos pais nas escolhas dos cursos, na maioria das respostas obtidas, os entrevistados afirmaram que foi uma escolha pessoal, ou seja, houve conversa com os progenitores mas manteve-se a opção, e verificou-se que praticamente todos acabaram por seguir cursos diferentes do que aqueles que os pais queriam que os filhos seguissem, nomeadamente medicina, jornalismo e economia.

Em suma, o que distingue a experiência escolar destes jovens daquela que são a experiência de muitos jovens dos bairros, é o facto de desde cedo ter sido criada a expectativa de irem para a faculdade e fazerem todo o percurso escolar com essa ideia. Podemos perceber que facto de frequentarem escolas fora do bairro e conhecerem colegas de outros contextos também podem abrir novas perspetivas ou estimular o facto de dar continuidade aos estudos.

3.2 Tipologia de fatores possibilitadores de trajetos de contratendência

Neste capítulo propõe-se uma tipologia de trajetos de contratendência que resulta da análise das entrevistas a partir de dimensões que se revelaram centrais como as condições de vida e as estratégias educativas familiares. Em seguida apresentam-se os 4 perfis desta tipologia, caracterizando-se os elementos diferenciadores de cada um deles e apresentando para cada um as respetivas fichas biográficas dos entrevistados.

3.2.1 "Condições materiais de vida estáveis ao longo do percurso escolar"E1, E3, E6, E8 e E9

Este perfil remete para os entrevistados que apresentam trajetos escolares mais lineares, ou seja, sem grandes oscilações, reprovações, ou interrupções do percurso ou dos seus projetos escolares. Desde cedo, os seus percursos escolares foram marcados, alguns por uma estratégia (algo pensado/planificado com antecedência, ou seja, existe por de trás uma intencionalidade, um propósito em que se segue um determinado caminho/esquema para a obtenção de um determinado resultado/objetivo) e outros por um estilo educativo (ação automática (*habitus*)/não intencional de determinado processo), como já foi estudado no quadro teórico, e isso foi o que serviu de base para cria as condições necessárias para ter um bom desempenho e o sucesso escolar que nesta tese se tratou. A juntar a estratégia e aos estilos educativos acima referidos, a os capitais, nomeadamente o cultural e o económico, as

formas familiares da cultura e da escrita, as condições e disposições económicas, a ordem moral domestica, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico que Lahire (2008) define e que foram estudados e desenvolvidos no quadro teórico, está também o facto de ter sempre havido a nível do orçamento familiar uma estabilidade ao longo do percurso escolar (apesar das oscilações profissionais), que permitiu a familiar ter uma previsão mais acertada sobre a gestão financeira. Todas estas componentes em conjugação acabam por refletir-se na experiência escolar a vários níveis, como por exemplo nas classificações. *"Tive explicações de matemática no 12º na casa de um amigo da irmã que era professor, colega da minha irmã. O pagamento era simbólico. As explicações não me impediriam de concluir o secundário mas queria ter uma media alta para entrar no curso pretendido"*. (E1); *"na primária a escolha da escola foi pelo facto de ser perto de casa. Na preparatória não havia escola no gueto. No básico e secundário foi estratégico por parte dos meus pais estudar fora do bairro*" (E3); *"o meu pai disse-me sempre para estudar. Se eu quisesse ser alguém tinha de estudar, tinha que me desenrascar"* (E6); "*quando era pequena recebia Livros e jogos didáticos"*. (E8, E9)

Entrevistado 1

Sexo feminino, 31 anos de idade, de origem cabo-verdiana, nascida em Portugal, concluiu o curso superior de enfermagem em 4 anos (dentro do tempo regular), em 2008, numa faculdade pública em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e usufruiu de bolsa de estudo durante toda a frequência académica. As estratégias estavam bem delineadas e organizadas a nível familiar, desde o acompanhamento nos trabalhos de casa pelos irmãos mais velhos, ter tido explicações, receber livros enquanto prendas, estudas pelo menos 1h por dia, passar os tempos livres em casa a ler e ver tv, até ao facto de organizar tarefas domesticas ligadas a leitura e escrita como a preparação e organização dos remédios do irmão que sofria e epilepsia. "*As expectativas sempre foram que eu me licenciasse. Havia uma maior expectativa e insistência para com as raparigas para se licenciarem de que com os rapazes"*. As condições de existência apresentavam uma família que sempre teve estabilidade profissional, com praticas e representações de leitura, uma irmã licenciada em educação, mudança de habitação que possibilitou a melhoria de vida e a frequência de instituições religiosas. Em relação a experiência escolar, nunca reprovou, frequentou sempre as escolas do bairro, no secundário teve professores inspiradores que a motivaram a ir para a faculdade apesar de sempre ter tido a ideia de frequentar o ensino superior. Não teve dificuldades em concluir o ensino superior.

Entrevistado 3

Sexo feminino, 27 anos de idade, nascida em Portugal, de origem moçambicana, concluiu o curso superior de História em 4 anos (duração 3 anos), em 2012, numa faculdade pública em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e não usufruiu de bolsa de estudo. Quanto às estratégias foram muito bem delineadas e organizadas. *"Era mais uma divisão de tarefas, enquanto a minha mãe estava a fazer o jantar, o meu pai estava connosco a ajudar nos trabalhos de casa, mas tentando sempre que nós criássemos autonomia. o meu pai dizia: vai fazendo e se tiveres alguma duvida chama*". Teve acompanhamento escolar em casa por parte dos pais, nunca teve explicações porque não tinha dificuldades na aprendizagem, recebia livros com alguma regularidade, dedicava menos de 1 hora de estudo por dia, nunca brincou no bairro por ordem dos pais; realizava tarefas domésticas relacionadas com a leitura e escrita. Nas condições de existência, apresentava o pai com 12º ano e caixa num banco como profissão, havia práticas de leitura, a família sempre teve estabilidade financeira, frequentou um grupo de jovens na adolescência, mais concretamente um centro social a partir dos 16 anos e até aos 18 anos de idade. Relativamente à experiência escolar, nunca reprovou, foi sempre das melhores alunas da turma, os colegas de turma sempre quiseram ir para a faculdade, a professora de história no ensino básico inspirou-a a tirar o curso. Não teve dificuldades em concluir o ensino superior. Demorou mais um ano a finalizar o curso porque "*desleixei-me, andava em festas*".

Entrevistado 6

Sexo masculino, 38 anos de idade, de origem cabo-verdiana, concluiu a licenciatura em informática de gestão em 5 anos (duração do curso 4 anos), em 2004, numa faculdade privada em Lisboa. Foi trabalhador-estudante e recebeu bolsa de estudo durante todo o percurso académico. Nos estilos educativos observou-se que não teve a presença da mãe durante doto o percurso escolar, não teve acompanhamento nos trabalhos escolares porque realizava os mesmos na escola com os colegas, frequentou sempre as escolas do bairro, nunca teve explicações porque percebia as coisas com facilidade, não recebia prendas ligadas a leitura e escrita, o pai não tinha grandes expectativas em relação aos estudos devido ao irmão ter abandonado a escola no 7º ano, realizava as tarefas escolares na escola, passava a maior parte do tempo com os primos e no bairro, era o responsável pelas tarefas domesticas relacionadas com a leitura e escrita. Nas condições de existência apresentou, pai com 4º ano e empregado num ferro-velho, mãe com 1º ano empregada em geriatria no estrangeiro, apesar de o pai não ter práticas de leitura, o entrevistado lia livros de banda desenhada, sempre houve estabilidade financeira em casa, frequentou uma instituição social, desportiva e

religiosa durante o percurso escolar, sempre morou no mesmo bairro. Em relação à experiência escolar nunca reprovou, no secundário a maioria dos colegas não transitaram, as aspirações dos amigos eram concluir o 12º ano, não houve professores que o inspiraram, as turmas não tiveram influencia no sucesso, sempre teve a ideia de ir para a faculdade, escolheu o curso porque gostava de computadores e os pais não participaram nas escolhas do curso. Não teve dificuldades em concluir o curso superior, demorou mais 1 anos porque foi para o estrangeiro.

Entrevistado 8

Sexo feminino, 30 anos de idade, de origem cabo-verdiana, concluiu a licenciatura em ciências da educação em 3 anos (dentro do tempo regular), em 2009, numa faculdade pública em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e não recebeu bolsa de estudo. Quanto ao estilo educativo o entrevistado não teve acompanhamento nos trabalhos de casa, mas os pais tiravam duvidas. Na primária andou nas escolas do bairro, no secundário escolheu por uma decisão pessoal uma escola em Alvalade, nunca teve explicações porque sempre foi boa aluna, recebia livros e jogos didáticos como prenda, dedicava menos de 1h ao estudo até ao secundário inclusive, brincava com os amigos do bairro, em adolescente praticou basquete e futebol na escola; fazia tarefas domesticas relacionadas com a leitura e escrita. *"Ela fazia uma lista e eu ia ao supermercado e comprava. Quando estava no secundário e saia a 1h da tarde, em vez de ir para casa, ia ter com ela ao trabalho para a ajudar para se despachar e sair mais cedo"*. As suas condições de existência mostraram pais com o 4º ano de escolaridade, o pai tem uma empresa de construção civil do qual é gerente, e a mãe trabalhava como repositora num supermercado, em casa havia o hábito regular de ler revistas e jornais, houve sempre estabilidade financeira durante o percurso escolar; frequentou instituição religiosa, mudou de habitação no secundário para outro bairro com as mesas características socioeconómicas do anterior mas melhorou as condições de vida. Na sua experiência escolar nunca reprovou, juntou-se sempre aos grupos de alunos que gostavam de estudar, ou seja, que tinham o mesmo objetivo. Inicialmente não tinha o objetivo de seguir para o ensino superior, foi por insistência dos professores que a convenceram a "dar o passo". A escolha do curso era porque queria ser professora, os pais queriam que fosse para medicina. Não teve dificuldades em concluir o curso superior.

Entrevistado 9

Sexo feminino, 26 anos de idade, de origem cabo-verdiana e salvadorenha, concluiu a licenciatura em educação de infância em 4 anos (dentro do tempo regular), em 2014, numa

faculdade privada em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e recebeu bolsa de estudo durante todo o percurso académico. Este entrevistado apresentou uma estratégia familiar bem organizada. Não teve acompanhamento familiar nos trabalhos de casa porque era boa aluna, frequentou as escolas do bairro, não teve explicações, mas teve apoios na escola, recebia livros como prenda, brincava na rua quando pequena e na adolescência ia com a mãe para o trabalho, estudava menos de 1 hora por dia, na primária e no básico, mas no secundário mais de 1 hora diariamente, nas tarefas domésticas ajudava o pai no mapa dos horários dos empregados, ou seja, tarefas domésticas relacionadas com a leitura e escrita. Em relação às suas condições de existência observou-se que o grau académico dos pais era o 4º ano, a profissão da mãe era empregada doméstica e o pai encarregado na construção civil, havia hábitos frequentes de leituras de revistas e jornais, sempre tiveram estabilidade financeira e fez catequese durante o percurso escolar. Quanto à experiência escolar, reprovou no 4 ano por questões de saúde, em todas as escolas que frequentou os alunos tinham condições socioeconómicas mistas e eram maioritariamente autóctones, as aspirações dos colegas não era irem para a faculdade, as turmas do básico e do secundário eram um misto de expectativas de comportamentos e em nada influenciou no seu sucesso, sempre teve a ideia de ir para o ensino superior; escolheu o curso porque sempre teve contacto com crianças desde cedo; a mãe apoiou na escolha do curso, o pai queria que fosse para jornalismo. Não teve dificuldades em concluir o curso superior.

3.2.2 "Trajetos educativos por afinidade de terceiros" E5

Este é um perfil em que a ajuda extrafamiliar de terceiros foi o elemento central na construção do sucesso escolar. Num contexto familiar de condições socioeconómicas baixas, com estratégias pouco definidas e instabilidade financeira, alguém apercebe-se desse facto estabelece uma ligação muito próxima com a criança e responsabiliza-se pela sua educação, permitindo à mesma uma conjuntura favorável ao seu sucesso escolar. Esta "madrinha" tem uma noção muito clara das dificuldades familiares e percebe que tem melhores condições em vários aspetos (capital cultural, económico e social) e que a sua ação (responsabilizar-se pela educação da entrevistada) pode ter a capacidade de transformar/facilitar uma vida de alguém que em principio teria dificuldades acrescidas. *"A minha mãe trabalhava para uma professora e essa professora queria que nós tivéssemos um bom desempenho académico, então ela queria que nos estivéssemos na escola perto da casa dela para no ir buscar, para conhecer as professoras, para podermos ir almoçar a casa dela etc."* (E5)

Entrevistado 5

Sexo feminino, 30 anos de idade, autóctone, concluiu a licenciatura em ciências da educação em 3 anos (dentro do tempo regular), em 2010, numa faculdade pública em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e recebeu bolsa de estudo durante todo o percurso académico. As suas estratégias educativas foram partilhadas entre a família e a patroa da mãe que ficou responsável pela sua educação durante todo o percurso escolar. A "patroa da mãe" escolheu sempre as escolas que a entrevistada frequentou. Esta "madrinha" possuía capital cultural (professora universitária de psicologia educacional e educação intercultural) e económico. Para além disso, realizava os trabalhos de casa no ATL, nunca teve explicações porque "apanhava as coisas rapidamente", nunca teve prendas relacionadas com a leitura e escrita, dedicava 1h diária ao estudo, não brincava na rua porque ficava em casa a tomar conta da mãe, organizava tarefas ligadas a leitura e escrita. *"Aos 11 assumi as responsabilidades das tarefas domesticas: ir as compras, pagar as contas etc."*. Em relação às condições de existência, os pais tinham o 4º ano, a profissão da mãe era empregada doméstica e o pai coveiro, não havia práticas de leitura em casa, mas o pai lia jornais desportivos com alguma regularidade, aos 11 anos de idade a mãe teve problemas de saúde e abandonou o emprego e isso provocou uma grande instabilidade familiar. Frequentou uma instituição de caris social durante a escola, aos 14 anos mudou para uma habitação de realojamento e as condições de vida melhoraram mas tiveram que se reorganizar a nível de transportes. Quanto à experiência escolar, nunca reprovou, estudou sempre nas escolas fora do bairro de classes socioeconómicas medias/altas, os amigos eram todos fora do bairro, ou seja, da escola, as aspirações desses amigos eram sempre altas, a turma do 12º ano influenciou a sua ida para a faculdade, escolheu o curso por influencia dos amigos não houve participação dos pais na escolha do curso "porque não possuíam conhecimento dos cursos universitários". Não teve dificuldades em concluir o curso superior.

3.2.3 "Contextos e apoios extrafamiliares" E7 e E2

Este perfil mostra-nos trajetos que, como o nome indica, o seu sucesso teve um grande contributo de contextos onde estiveram inseridos e por apoios extrafamiliares. Ou seja, quando se fala em contextos, fala-se de relações com outras pessoas com as quais se lida diariamente e que incentivam através de palavras moralizadoras a progredir para além do que se pensava ser capaz. Estas "boas influências", pelas diferenciadas experiências de vida, têm a capacidade observar que existe algo mais para ser explorado para além do que é aparentemente exibido e tentam fazer compreender isso mesmo à pessoa em questão. *"Eu nunca tive a ideia de ir para a faculdade. Só a partir de 2010 é que tive essa vontade porque*

eu sempre achei que não tinha capacidade de ir para a faculdade, sempre achei que não tinha inteligência suficiente para tal. O ter amigos na igreja que já estavam na faculdade, o passar mais tempo com eles, ver o exemplo e a vontade deles em quererem ir para a faculdade, criou impacto em mim" (E2). Já os apoios extrafamiliares são todos os suportes que se tem e que se procura para a concretização de um determinado objetivo. *"Quando cheguei a Portugal tive algumas dificuldades em adaptar. Consegui ultrapassar isso porque percebi que estava noutro nível de ensino, mais exigente e estive de estudar mais. Na altura pedi apoio na escola, era hábito os professores marcarem aulas de apoio para o período em que não havia aulas. Para além disso tive explicações particulares através de um apoio que havia na altura para imigrantes. Eram mais baratas".* (E7) Nestes trajetos, por comparação ao perfil anterior, o trajeto escolar tende a ser menos linear e o projeto de frequência do ensino superior tende a surgir mais tardiamente.

Entrevistado 2

Sexo feminino, 31 anos de idade, nascida em Angola, fez todo o percurso académico em Portugal, concluiu o curso superior de Serviço Social em 5 anos (duração 3 anos), em 2016, numa faculdade privada em Lisboa. Foi trabalhadora-estudante e não usufruiu de bolsa de estudo. Este entrevistado apresentou uma fraca estratégia a nível familiar pois não teve acompanhamento familiar nem explicações apesar de ter tido dificuldades escolares, frequentou as escolas do bairro até ao básico e no secundário foi para um estabelecimento de ensino na Graça por ser a única instituição que tinha o curso pretendido, muito raramente recebia prendas ligadas a leitura e escrita, ajudava nas tarefas domesticas não relacionadas com a leitura e escrita, mas apesar disso os pais sempre tiveram a expectativa que fosse para a faculdade pelo facto de estar a residir em Portugal. Quanto as suas condições de existência, não havia práticas nem representações de leitura em casa mas a família sempre teve estabilidade financeira, o pai tem o 4 ano e tinha como profissão camionista e a mãe era vendedora ambulante e analfabeta. Durante o percurso escolar sempre frequentou instituições desportivas, religiosas e culturais. A mudança para uma habitação de realojamento no ano 2000 permitiu melhorar as condições de vida. Relativamente a experiência escolar, as turmas que frequentou ajudaram-na a progredir, escolheu serviço social porque como vinha de um bairro social gostaria de ajudar as pessoas com as mesmas dificuldades, mas apesar disso nunca pensou em ir para a faculdade. Ingressou o ensino superior por influência dos amigos da igreja que estavam na faculdade. Teve algumas dificuldades em concluir o ensino superior por ter dificuldades financeiras para pagamento das propinas e por ser trabalhadora-estudante.

Entrevistado 7

Sexo masculino, 34 anos de idade, natural de Cabo-Verde, frequentou o ensino português a partir do ensino secundário inclusive, concluiu a licenciatura em engenharia mecânica em 4 anos (duração do curso 5 e com Bolonha passou para 3), em 2009, numa faculdade pública em Lisboa. Não foi trabalhador-estudante e recebeu bolsa de estudo durante todo o percurso académico. Relativamente aos estilos educativos teve acompanhamento nos trabalhos de casa por tios, vizinhos e colegas, sempre frequentou as escolas do bairro e no secundário a área que escolheu só havia fora das escolas da zona onde morava, teve explicações no secundário através do apoio ao imigrante, não recebia prendas relacionadas leitura e escrita, apenas estudava antes dos testes, porque aprendia com facilidade, brincava com os amigos do bairro, passava cerca de 2 horas a estudar diariamente e sempre ajudou nas tarefas de casa mas nenhuma relacionada com leitura e escrita. Do ponto de vista das condições de existência, a mãe com quem morava tinha o 9º ano e a sua profissão era ajudante de apoio domiciliário, sobre a representações e praticas de leitura a mãe tinha livros de receitas, houve sempre estabilidade financeira a nível familiar, frequentou instituições de apoio social e de apoio ao imigrante e a mudança para Portugal em nada afetaram a estabilidade familiar. Quanto a experiência escolar, reprovou 1 vez no 10º ano, as aspirações dos amigos era concluir o ensino secundário, as turmas em nada influenciaram a ida para a faculdade, sempre teve a intenção de ir para a faculdade. *"Em Cabo-Verde, desde miúdos sempre tive tios que os vi formar. A minha mãe dizia sempre que tinha de estudar para seres como os teus tios eles foram para Portugal tirar o curso. Então cresci com vontade de querer fazer a mesma coisa".* Seguiu engenharia porque sempre foi "engenhocas" mas os pais queriam que seguisse medicina. Não teve dificuldades em concluir o curso superior, demorou mais 1 anos porque apanhou a fase de transição de Bolonha.

3.2.4 "Projetos de reascensão social" E4

Este perfil, semelhante a um dos encontrados por Roldão (2015), mostra casos de famílias que no seu contexto de origem pertencem a classe media/alta mas por causa de terem imigrado e porque se encontram em dificuldades que as permitam manter o seu estatuto no pais de destino, veem-se "obrigados" a ir habitar num bairro/zona com menos condições, normalmente num bairro social. Essas famílias têm perfeita consciência que não pertencem e nem se identificam com aquele contexto e definem para si própria que aquela situação é temporária, tentando ao longo dos tempos recuperar o seu "estatuto". Não conseguindo, estas famílias detêm capital cultural suficiente e planeiam estratégias muito vincadas para poderem proporcionar aos filhos as condições necessárias para recuperar a posição social que detinham

anteriormente. *"Aqui não, vivemos numa casa de habitação social, mas em Cabo-Verde temos 3 casas, alguns terrenos, carros, tínhamos uma condição média, para o estilo de vida que se vê em Cabo-Verde, penso que muito boa mesmo. Sempre tive condições, nunca tive necessidades. Tanto o meu pai como a minha mãe tinham um bom trabalho. Pelo motivo do meu irmão ter nascido com problemas de saúde a minha mãe teve de vir para Portugal. O meu pai não veio porque tem uma boa profissão"* (E4). Os trajetos escolares tendem a ser lineares e o projeto de conclusão do ensino superior surge como algo natural e precoce.

Entrevistado 4

Sexo masculino, 25 anos de idade, natural de Cabo-Verde, frequentou o ensino português a partir do ensino básico inclusive (7º ano), concluiu a licenciatura em finanças empresariais em 3 anos (dentro do tempo regular), em 2014, numa faculdade pública em Lisboa. Não foi trabalhador-estudante e recebeu bolsa de estudo durante todo o percurso académico. No estilo educativo desta família verificou-se que os pais e a tia que era professora tiravam dúvidas sempre que necessitava, estudou nas melhores escolas em Cabo-Verde, teve explicações, mas nunca recebeu livros com prenda, dedicava 1 hora ao estudo diariamente e realizou tarefas logísticas relacionadas com leitura e escrita. *"Em Cabo-Verde ajudava nas tarefas logísticas porque tinham uma loja"*. No secundário frequentava instituições sociais e ficava em casa por não se identificar com os jovens do bairro. *"Desde miúdo sempre tive boas notas e uma boa relação com os professores. Sempre fui um aluno dedicado". "A minha mãe sempre quis que eu estudá-se. Houve uma vez que eu estava no 12º e surgiu uma oportunidade para eu trabalhar, um parte-time num call centre, ela não quis, disse que eu tinha que me concentrar nos estudos e acabar os meus estudos"*(E4). Em relação às condições de existência o pai era licenciado e tem como profissão diretor da policia municipal, a mãe o 12º ano e técnica de arquivo. Sempre houve estabilidade financeira. Em termos de experiência escolar nunca reprovou, os colegas no secundário tinham as aspirações de ir para a faculdade e contribuíram para o seu sucesso académico, sempre teve o objetivo de ir para a faculdade porque sempre gostou de números e porque tem tios formados em economia. Não teve dificuldades em concluir o curso superior.

Capítulo 4 - Considerações finais

Este trabalho, começando pelo quadro teórico, permitiu estudar aprofundadamente e compreender inúmeras obras que já tinham abordado e explorado o assunto do sucesso escolar nos meios populares. Em todos esses trabalhos já desenvolvidos, percebe-se que o sucesso, sobretudo nestes meios, é um processo que vem sendo construído ao longo dos anos através de duas formas: estratégias ou estilos educativos familiares. As estratégias são planeamentos intencionais para alcançar determinados objetivos, ou se preferirmos, "meios para chegar a um fim". Os estilos prendem-se com o que Bourdieu e Passeron (2010) definem de *habitus*, ou seja, disposições naturais de ações. A diferença entre estes conceitos é que as estratégias, neste caso para a obtenção de sucesso escolar, necessita para a sua concretização, outro conceito desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1970), de capitais. Estes capitais podem ser culturais, económicos, e sociais sendo que os dois primeiros são os mais importantes para responder à pergunta de partida: Que condições permitem a construção de trajetos escolares de contratendência no "gueto"? Já os estilos podem ser Maternalista, Estutário, Contratualista, Laboriosas, Delegativas e "Detaché. A reprodução social, segundo Lahire 2008, é um conjunto de ações familiares que são concretizados, consciente e/ou inconscientemente, e que contribuem para um desenvolvimento da criança que beneficiará no contexto escolar nos primeiros anos, e para o autor esses primeiros anos escolares que são determinantes para o sucesso.

Através das respostas obtidas pelos entrevistados, constatou-se que estes, de uma forma geral, são privilegiados em relação a maioria das famílias dos contexto onde vivem pois os seus agregados possuem ou adquiriram ao longo dos tempos uma série de "conjunturas" que lhes permitiram criar condições base para um melhor desempenho escolar dos filhos, nomeadamente estabilidade financeira, capital cultural, meios para definir e implementar estratégias. Os perfis apresentados na tipologia (condições materiais de vida estáveis ao longo do percurso escolar, trajetos educativos por afinidades, contextos e apoios extrafamiliares, projetos de reascensão social) dão-nos conta disso mesmo, ou seja, como é que de diferentes formas foram construídos os percursos até a conclusão do ensino superior.

Na seleção do entrevistados, foram escolhidos estrategicamente dois elementos que não sendo do "gueto" (E8, E9) partilhavam as mesmas condições socioeconómicas, isto porque procurava-se comparar e perceber se o fator "gueto" tem ou não influencia no sucesso. A conclusão a que se chegou foi que no contexto familiar e nas condições de existência, as famílias, umas com menos e outra com mais dificuldades, (intra-classes) tendem de procurar e encontrar constantemente formas (através de estratégias) para contornar todas as dificuldades inerentes aos contextos onde estão inseridas. A experiência escolar é uma

dimensão que mereceria ser desenvolvida neste estudo mas devido a falta de tempo e ao limite de páginas não foi possível explorar.

O estudo permite perceber os percursos escolares que os jovens provenientes dos "guetos" fizeram para conseguirem concluir o ensino superior. Pôde-se compreender que este percurso não se faz sozinho e que é preciso bases/referências que vão (re)direcionando constantemente as crianças para que não se perca o foco de atingir o objetivo final. Muitas vezes é feito intencionalmente (estratégias), outras vezes é produto de uma rotina domestica organizada sem qualquer intencionalidade diretamente escolar (estilos) e outras decorrem da influência de contextos extrafamiliares.

Bibliografia

Almeida, João Ferreira de (1995), *Introdução à Sociologia,* Universidade Aberta, pp. 193 – 213.

Antunes, Sónia (2008), *Construir o que não é herdado: casos de sucesso escolar na minoria cigana,* Tese de mestrado.

Barrère, Anne e Nícolas Sembel (2006), *Sociologia da escola*, Loyola, pp. 52-68

Bourdieu, Pierre (1997), *A ilusão Biográfica, Razões práticas sobre a teoria da acção. Lisboa: Celta,* pp. *182-191*

Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Vega, pp. 99-142

Cachado, Rita Ávila e João Baía (2012) *Politicas de Habitação e Construção Informal, Editora Mundos Sociais.*

Capucha, Luís (1990), *Ativismo e modos de vida num bairro de habitação social,* CIES-ISCTE / CELTA.

Centro de investigação e estudos de sociologia - departamento de sociologia ISCTE (1997), Sociologia Problemas e Práticas.

Cunha, Maria Amália de Almeida (2007), *O Conceito de Capital Cultural em Pierre Bourdieu e a Herança Etnográfica,* Perspectiva Florianópolis, v.25, n. 2, 503-524, jul/dez. 2007.

Curto, Diogo Ramada, Nuno Domingos, Miguel Bandeira Jerónimo (2010), *A distinção. Uma critica social da faculdade do juízo,* Edições 70, pp. 173-175.

Dubet, François, Danilo Martuccelli (1996) *À l'école, Sociologie de L'experience Scolaire* Seuil, pp. 23-70

Durão, Susana (2008), *O Corpo, o Gueto e o Estado Penal: Entrevista com Loic Wacquant,* CRIA.

Giddens, Anthony (2009) *Sociologia, Fundação Calouste Gulbenkian,* pp. 514

Kellerhals, Jean et Cléopâtre Montandon (1991) *Les Stratégies Éducatives Des Familles,* Delachaux et Niestle, pp. 201-209.

Lahire, Bernard (2008), *Sucesso Escolar nos Meios Populares - As razões do improvável,* Editora ática, pp. 20-28; 334-352.

Malheiros, Jorge e Francisco Vala (2004), *A Problemática da segregação residencial de base étnica - questões conceptuais e limites à operacionalização: o caso da área metropolitana de Lisboa*, Revista de Estudos Demográficos nº36, pp. 89-109.

Malheiros, Jorge Macaísta, Manuel Mendes, Carlos Elias Barbosa, Sandra Brito Silva, Aline Schiltz, Francisco Vala (2007), *Espaços e expressões de conflito e tensões entre autóctones, minorias migrantes e não migrantes na área metropolitana de Lisbo*a, pp. 61-100.

Malheiros, Jorge Macaísta (1998), *Minorias Étnicas e Segregação nas cidades- uma aproximação ao caso de Lisboa, nos contexto da europa mediterrânica,* pp. 91-118

Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (2000), Família e Escola, trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, Editora Vozes, pp. 17-44; 150-152.

Perrenoud, Philippe (2003), Caderno de pesquisa , n. 119, Julho/2003, pp. 9-27

Portes, Alejandro (2000), Sociologia Problemas e Praticas nº 33 Oeiras.

Roldão, Cristina (2015), *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "inesperado",* Tese de Doutoramento, pp. 38-40; 48-49; 58-67; 88-89; 290-293.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade - O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Instituto de Ciências Sociais, pp. 21- 108; 255-253.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias - Etnicidade e classes sociais*, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-36

Silva, Augusto Santos e José Madureira Pinto (1987), Metodologias das ciências sociais, 2ªediçao, Edições Afrontamento, pp. 216-246.

Vianna, Maria José Braga (2005), *As práticas socializadoras familiares como locus de construção de disposições facilitadoras de longevidade em meios populares,* Centro de Estudos Educação e Sociedade brasil, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, pp. 107-125.

Wacquant, Loic (1993) *Urban Outcasts, Stigma and Division in the Black American Ghetto and the French Urban Periphery.* International Journal of Urban and Regional Research 17-3 (September 1993), pp. 366-383.

Wacquant, Loic (2006), A estigmatização Territorial na idade da marginalidade avançada, pp. 27-39.

Wacquant, Loic 2010, *Black Belt - Red Belt.*

Wacquant, Loic (2004) *Que é Gueto? Construindo um conceito sociológico,* Revista de sociologia e política nº23, pp. 155-164;

ANEXOS

Guião de entrevista em profundidade semi-diretivas "licenciados do gueto"

Estratégias e estilos educativos

Lugar na fratria familiar?

Havia hábitos de leitura e escrita em casa?

Tinha acompanhamento familiar nos trabalhos de casa? Se sim, quem fazia esse acompanhamento?

Os seus pais participavam nas reuniões escolares?

Houve alguém extrafamiliar que acompanhou o teu percurso escolar?

Teve explicações?

Recebia prendas relacionadas com a escola? Por exemplo livros, jogos de matemática?

Nos seus tempos livres onde é que passava a maior parte do tempo?

Quais eram as expectativas dos seus pais em relação aos seus estudos?

Sente que os investimentos dos seus pais nos estudos foram iguais para todos os irmãos?

Como é que os seus pais reagiriam se não tivesse o projeto de se licenciar?

Condições de existência

Os seus pais, avós possuem/possuíam algum tipo de propriedade? Terrenos, casas, etc?

Origem dos seus pais e avós?

Grau académico dos seus pais e avós?

Profissão dos seus pais e avós?

Morou com quem durante o seu percurso escolar?

Os seus pais sempre mantiveram o mesmo emprego durante o teu percurso escolar?

Durante o teu percurso escolar alguém em casa ficou desempregado? Se sim, como é que se reorganizaram para que continuasses a estudar?

Os seus pais sempre moraram na mesma casa durante o seu percurso escolar?

Ajudava a mãe/pai na organização de tarefas caseiras como por exemplo lista de compras, receitas, etc.?

Relação com o bairro

Na escola os seus amigos eram do bairro ou de outros locais?

Quais eram as aspirações académicas dos seus amigos?

Frequentou alguma instituição local ou extraterritorial?

Experiência escolar

O seu percurso académico até a faculdade foi sempre nas escolas do bairro? Porquê?

Alguma vez reprovou?

Se sim...

Quantas vezes? Em que ano/s?

Quais foram os motivos que o/a fizeram reprovar?

Como conseguiu superar o facto de ter reprovado?

A que disciplinas tinha melhores classificações?

Existiram professores particularmente relevantes no seu sucesso escolar?

Como é que as turmas que frequentou contribuíram para o seu sucesso?

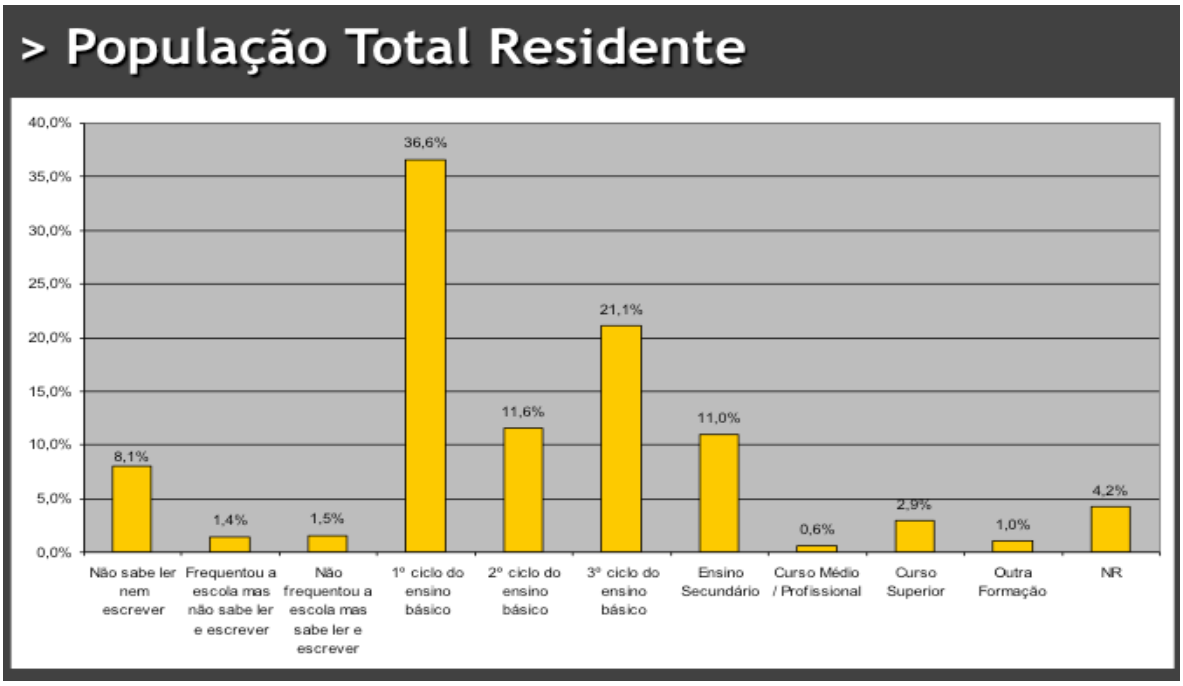
Como caracteriza cada uma das escolas que frequentou em termos de sucesso escolar e condições socioeconómicas dos seus alunos?

Sempre teve a ideia em ir para a faculdade/o que o/a fez ir para a faculdade? Porquê?

Qual o motivo da escolha do seu curso?

Os seus pais participaram nessas escolhas?

Quadro população total residente.



DADOS PESSOAIS

Admir Rodrigues Bento de Carvalho

Morada: Loures

Data de Nascimento: 21/02/1984

Estado Civil: Solteiro

Telemóvel: 961317794

E-mail: admirabc@gmail.com

FORMAÇÃO ACADÉMICA

2011-2012:

Licenciatura em Sociologia; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

2013-2014:

Pós-graduação em Educação e Sociedade; ISCTE.

2014-2015:

Especialização em Políticas de Saúde e Saberes Médicos; ISCTE

2017:

Elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade; ISCTE

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Junho de 1998 a Junho de 2004:

Monitor OTL, Centro de Artes e Formação da Junta de Freguesia do Lumiar e ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária; Instituto Português da Juventude.

Julho 2002, 2003, 2004, 2007 e 2008:

Monitor Praia – Campo, Junta de Freguesia do Lumiar, Ameixoeira; S. Domingos Benfica e Charneca.

Julho de 2002 a Maio de 2004:

Bolseiro equipa de rua do Bairro da Cruz Vermelha; Programa Escolhas.

Agosto de 2009 e 2010:

Coordenador Praia – Campo; Junta de Freguesia de Benfica.

Setembro de 2009 e 2010:

Monitor Praia – Campo Sénior; Junta de Freguesia de Benfica.

Junho de 2006 a Junho de2012:

Monitor da Área Digital e Mobilizador Comunitário com trabalho de intervenção direta com a Comunidade da Alta De Lisboa, Freguesias do Lumiar, Charneca do Lumiar e Casal da Mira, Amadora. Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano – K'CIDADE; Fundação Aga Khan Portugal.

Junho de 2012 a Junho de 2014:

Técnico/Educador de rua no projeto "Nes lado di linha" com intervenção direta na comunidade do Bairro 6 de Maio e Estrela D'Africa, Damaia; Centro Social 6 de Maio.

Desde Setembro 2014:

Monitor de crianças no CAF (Componente de Apoio à Família) na escola Básica São Vicente em Telheiras; Junta de Freguesia do Lumiar.

OUTROS CONHECIMENTOS E FORMAÇÕES

Conhecimentos excelentes de informática de DJ, Organização de Eventos, Xadrez, Desporto, Dança e Teatro.

Janeiro de 2001:

Ação de formação de jornalismo, 72 horas; DREL (Direção Regional de Educação de Lisboa).

Entre Outubro de 2003 e Outubro de 2004:

CAOJ – Ação de Formação em Educação pelos Pares na Promoção e Educação para a Saúde; Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a Sida" no NID – Núcleo de Intervenção em Dependências da Câmara Municipal de Lisboa.

Novembro de 2008:

Workshop, 4 horas; Grupo Teatro do Oprimido.

Setembro de 2009:

Formação de Gestão de Programas de Voluntariado, 25 horas; ISU.

Fevereiro de 2011:

Formação de Voluntariado, 12 horas; ISU.

Novembro e Dezembro de 2011:

Curso Europeu de Primeiros Socorros, 12 horas; Escola de Socorrismo da Cruz Vermelha Portuguesa.

Março de 2013

Workshop de Psicologia do Luto, 4horas; Associação Mãos do Mundo.

31/10/2017