

Departamento de Sociologia

Percursos de “contratendência” ascendentes nos
trajetos escolares

Helena Mendes Marinho Canilho Pereira

Dissertação submetida para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

Agradecimentos

Agradeço às pessoas sem as quais não teria conseguido realizar este trabalho.

Aos meus entrevistados que, gentilmente, se disponibilizaram, gastando o seu tempo e cedendo-me informações pessoais a seu respeito. Sem eles a realização deste trabalho não teria sido possível.

À minha orientadora, Prof. Doutora Teresa Seabra, por toda a sua orientação.

Aos meus pais, Eng^a. Conceição Pereira e Eng. Paulo Pereira, pelo seu apoio moral e por terem criado condições facilitadoras à realização deste trabalho.

Aos meus colegas, pelo apoio moral que me foram dando durante a realização da dissertação.

Resumo

No presente trabalho, quisemos investigar que fatores mais contribuem para o sucesso escolar de pessoas que realizaram trajetos escolares longos, e cujos pais fizeram um percurso escolar muito mais curto, ou seja, pessoas que realizaram trajetos de contratendência ascendente. Com este objetivo, entrevistámos 10 pessoas que detêm um curso superior e cujos pais completaram uma escolaridade inferior ao 9º ano atual. Recolhemos dos entrevistados informações sobre fatores relacionados com o trajeto escolar, o contexto familiar e as redes de sociabilidade dos entrevistados. Concluimos que alguns dos fatores mais importantes são as relações positivas com professores, funcionários e colegas. Concluimos também que foram muito importantes as práticas familiares que favorecem o sucesso escolar, principalmente as práticas de leitura e escrita, e também o incentivo à leitura por parte dos pais. Tiveram igualmente importância a participação em atividades extracurriculares e as redes de sociabilidade dos estudantes, que incluíram pessoas de famílias mais favorecidas socialmente, desempenhando o papel de apoio ou de fontes de informação relevantes.

Palavras-chave: trajetos de contratendência ascendente, trajeto escolar, práticas familiares, redes de sociabilidade, sucesso escolar

Abstract

In the present work, we wanted to investigate which factors most contribute to the school success of people, who have taken long school pathways and whose parents have made a much shorter school career, *i.e.*, people who have taken upward counter-trend pathways. To this goal, 10 people were interviewed, who have a college degree and whose parents completed an educational level lower than the current 9th grade. From the interviewees, we collected information about factors related to the educational background, the family context and the social networks of the interviewees. We have concluded that some of the most important factors are positive relationships with teachers, school staff and peers. We have also concluded that family practices that favor school success were very important, especially reading and writing practices, and also the encouragement of reading made by parents. Equally important was participation in extracurricular activities and the student's social networks, which included people from more socially advantaged families playing the role of support or relevant sources of information.

Keywords: upward trajectory pathways, school pathways, family practices, social networks, school success

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
1. Fatores de (in)sucesso escolar	3
2. Fatores de percursos de “contratendência”	9
2.1. Experiência na família relacionada com a escola	9
2.2. Sobre a experiência escolar dos alunos	16
3. Metodologia	21
4. Processos de mobilidade social ascendente	25
4.1. Contextos escolares	25
4.1.1. Trajeto escolar	26
4.1.2. Experiência relacional.....	28
4.1.3. Decisões de prosseguimentos de estudos.....	30
4.2. Contextos familiares	34
4.2.1. Relação da família com a escola	36
4.2.2. Práticas familiares	42
4.3. Sociabilidades	46
4.3.1. Participação em atividades e impacto dessa participação	47
4.3.2. Grupos de amigos	49
Conclusões	51
Bibliografia	55
ANEXO A – Guião de entrevista	I
ANEXO B – Curriculum Vitae	V

Introdução

O tema desta dissertação é: percursos escolares de “contratendência” ascendentes.

A questão de partida é: que fatores contribuem para a existência de percursos escolares longos, tendo os ascendentes completado baixa escolaridade (sucesso escolar improvável)?

Pretendo analisar que fatores mais contribuíram para os percursos escolares longos destes indivíduos.

Escolhi fazer esta investigação por causa de alguns aspetos da minha história de vida. Ao longo da minha formação sempre fui ouvindo palavras de incentivo de pessoas próximas, mais especificamente da minha família e amigos, para a valorização escolar. Além disso, na minha família as práticas de leitura sempre foram valorizadas e sempre fui incentivada a ler. Esses incentivos morais juntamente com um forte controlo familiar, exercido por pessoas com cursos superiores, foram essenciais para eu fazer o meu percurso académico. Durante a licenciatura estudei o tema dos percursos de contratendência numa das disciplinas e fiquei muito interessada nesse tema. Além disso, apercebi-me de que, na geração dos meus pais, há muitas pessoas que poderiam ter as características necessárias para o seu percurso escolar ser um trajeto de contratendência ascendente. Tudo isto me levou a escolher este tema para a minha tese de mestrado.

No Capítulo 1 apresenta-se os contributos de autores que já estudaram fatores relacionados com o (in)sucesso escolar. No Capítulo 2 apresenta-se os contributos de autores que já estudaram fatores relacionados com trajetos de contratendência. No Capítulo 3, explicita-se a metodologia aplicada neste estudo, que é a intensiva-qualitativa. Foram entrevistadas dez pessoas. No Capítulo 4, apresenta-se os resultados das entrevistas realizadas. Por fim, nas Conclusões, apresenta-se resumidamente os fatores que se revelaram mais influentes para o sucesso escolar dos entrevistados.

1. Fatores de (in)sucesso escolar

Os conceitos de sucesso e insucesso escolar são definidos de maneiras diferentes em diferentes estudos. Na Sociologia da Educação não há unanimidade quanto à definição de sucesso/insucesso escolar (Castro e Júnior, 2016); podendo ter diferentes aceções. De acordo com Nogueira e Fortes (2004), citado por Castro e Júnior (2016), em termos absolutos é possível definir sucesso/insucesso escolar em função da distância percorrida pelo indivíduo no sistema de ensino, do tempo despendido e da natureza mais ou menos prestigiante do curso realizado. Nesses termos, os casos de sucesso escolar são definidos como aqueles em que os indivíduos alcançam os ramos superiores e mais prestigiados, no menor tempo possível. Segundo Martins e Parchão (2000), citado por Azevedo (2016), insucesso escolar é a impossibilidade de os alunos atingirem metas dentro dos limites temporais previamente estabelecidos. Segundo afirmou Brophy (2006), citado por Azevedo (2016), retenção é quando um aluno se mantém no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, não avançando para um nível superior com os pares da sua idade (Azevedo, 2016: 8). Segundo Costa, Lopes *et al.* (2008: 31), o sucesso, o insucesso e o abandono, não são constituídos apenas pela quantificação de classificações escolares e do tempo despendido para concluir disciplinas e o próprio curso, são constituídos por dimensões subjetivas.

Alguns dos fatores que têm influência no desempenho escolar dos alunos são a experiência na família relacionada com a escola, como nos diz Lahire (2008 [1995]), que inclui as práticas de relação com a escolaridade, e a experiência na escola. A experiência na escola engloba a relação com os professores, a relação com os colegas, a relação com os funcionários, relação com as regras (faltas disciplinares e de presença) e sentimentos que o aluno experimenta em relação à escola. Crianças que agregam diferentes conjuntos de fatores têm diferentes desempenhos escolares. O sexo e a idade da criança e a sua história escolar, nomeadamente o número de retenções, também tem influência no seu desempenho escolar.

Já foi analisada a relação que as famílias estabelecem com a escola como um fator para o sucesso ou insucesso escolar, nomeadamente os projetos, as estratégias que desenvolvem face à escolarização dos seus membros, o acompanhamento que fazem da escolaridade, e a relação que estabelecem com os professores (Seabra, 2010).

É sabido que o nível de escolaridade dos pais influencia o desempenho escolar dos filhos, e as expectativas dos pais sobre esse desempenho escolar (Seabra, 2010). Se os pais do aluno têm baixas expectativas para o seu desempenho escolar, isso influencia

negativamente o desempenho escolar do aluno (Seabra, 2010). Segundo Seabra (2010), a investigação que tem sido realizada tem revelado que as diferenças sociais associadas à desigualdade de trajetórias escolares “são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género” (Seabra, 2010: 34). Em geral, e considerando cada um destes conjuntos de variáveis isoladamente, pode-se afirmar que têm sido prejudicados pela escola os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões socialmente não prestigiadas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa), e ainda os alunos do sexo masculino (Seabra, 2010: 34).

Os primeiros trabalhos empíricos relacionados com a análise da diversidade das trajetórias escolares datam dos anos 50 (Seabra, 2010: 34). Os investigadores que mais se destacaram nesta fase de emergência da Sociologia da Educação foram, por um lado, Floud, Halsey e Martin, e por outro lado, Bernstein. Floud, Halsey e Martin (1956) estudaram a influência da origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolares de alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias. Bernstein deu início a prolongados estudos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos (Seabra, 2010: 35). Os primeiros realizaram um vasto inquérito, por entrevista, a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes dos arredores de Londres e, já nesta altura, detetaram, em ambos os contextos sociais, ambições parentais de escolaridade longa, uma relação clara entre o sucesso escolar e maiores níveis de escolaridade dos pais e concluem que, “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade económica os que têm melhores resultados”, mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais). Até hoje não se conhece nenhuma investigação que tenha contradito estes resultados, o que é uma boa indicação da sua robustez (Seabra, 2010). Bernstein, que estuda a relação entre classes sociais e linguagem, realizou uma profunda investigação empírica sobre os modos de comunicação em contextos familiar e escolar e conclui pela existência de uma relação entre o uso do código restrito, predominante nas famílias operárias, e o insucesso escolar (Seabra, 2010).

Na década de 1960 foram publicados dois relatórios, o relatório Coleman e o relatório Plowden, e a “conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi a de que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis: o primeiro relatório destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as

atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares” (Lee, 1989, citado por Seabra, 2010: 36).

Os estudos mais recentes revelaram uma crescente importância dos fatores culturais (relativamente aos de ordem económica) normalmente afetados, respetivamente, pela situação socioprofissional e pelo nível de instrução do(s) progenitor(es), no desempenho escolar dos seus descendentes (Seabra, 2010). Acerca da importância dos diplomas parentais, Duru-Bellat e Kieffer (2000) verificam que cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem, mas o que parece mais importante não é propriamente o diploma possuído por cada um dos pais, mas o volume total de instrução ou “stock de instrução familiar”, na medida em que há quase uma equivalência entre os casais em que um dos cônjuges tem um nível escolar alto e outro baixo e os casais em que ambos dispõem de recursos escolares médios (Seabra, 2010: 41).

Segundo Seabra (2010), “quando consideramos as diferenças territoriais, é maior a probabilidade de os alunos que residem longe dos centros urbanos ou nas periferias destes e nas regiões do interior, terem pouco sucesso escolar do que os que residem em zonas de maior desenvolvimento económico e cultural; no entanto, se considerarmos os alunos a viverem em regiões marcadamente diferenciadas, mas cujas famílias têm a mesma origem de classe e/ou os mesmos níveis de escolaridade, essas diferenças nas trajetórias escolares esbatem-se” (Seabra, 2010: 42).

Verifica-se que o insucesso escolar incide principalmente sobre os alunos que vivem em famílias do operariado ou que desenvolvem atividades ligadas à agricultura (assalariados ou por conta própria) e em famílias pouco escolarizadas, e assume os valores mínimos junto dos alunos cujos pais têm um curso superior, especialmente os que são filhos de professores (Seabra, 2010: 43).

O sexo do aluno tem alguma influência para o sucesso escolar, segundo Grácio (1997) e Seabra (2010).

Nos últimos 10 ou 20 anos tornou-se particularmente visível a participação das raparigas no crescimento escolar, em especial no crescimento do ensino superior, no qual, em vários países, como Portugal, se tornaram sensivelmente maioritárias (Grácio, 1997).

As raparigas tendem a ter maior sucesso escolar que os rapazes (Grácio, 1997). Sabemos que relativamente às taxas de transição segundo o género no ensino básico e secundário, entre 1994 e 2004 são sempre as raparigas que obtêm as maiores taxas de sucesso escolar, sendo a diferença mais expressiva no caso do ensino secundário; a nível

do ensino superior sabemos também que têm mais sucesso escolar e é superior a taxa de conclusão no 1º ciclo deste nível de ensino (Martins, Mauritti e Costa (2005), citado por Seabra, 2010).

As raparigas têm melhor aproveitamento escolar que os rapazes, mas as diferenças são mais ou menos acentuadas segundo a origem social. As diferenças diminuem quando a origem social é mais elevada e também são menores em países mais ricos do que em países mais pobres. A classe social de origem tem maior influência no aproveitamento escolar que o género (Grácio, 1997).

As vantagens das raparigas não são uniformes: “os resultados em Língua Materna e Matemática, mostram não haver disparidades assinaláveis em Matemática, mas melhor aproveitamento das raparigas na Língua Materna, observando-se desde cedo” (Grácio, 1997: 53).

Em geral há alguma vantagem dos rapazes nas disciplinas científicas, e das raparigas nas disciplinas literárias (Grácio, 1997). Segundo Grácio (1997), a socialização escolar poderá ser um factor que influencia esta diferenciação. A observação demonstra que os professores lidam com os rapazes de uma maneira que pressupõe que eles têm particular aptidão para as disciplinas científicas. O conhecido fenómeno da profecia auto-realizada que se realiza a si própria em contexto escolar, baseando-se nas expectativas dos professores apreendidas pelos alunos, pode estar aqui presente (Grácio, 1997).

Nas últimas décadas, internacionalmente, têm-se observado progressos notáveis, até espetaculares, em direção a uma igualização de oportunidades escolares de ambos os sexos (Grácio, 1997).

As investigações mais importantes sobre o massivo sucesso das raparigas são a investigação de Felouzis (1994) e as análises e reflexões de Duru-Bellat (1990) e de Baudelot e Establet (1992), de acordo com Seabra (2010).

Segundo Seabra (2010), as explicações para o sucesso escolar das raparigas têm assinalado tratar-se da conjugação de dois fatores: “as vantagens da socialização familiar no cumprimento do “ofício do aluno” e o sobre investimento que farão na escolaridade, como melhor meio de concretizar a sua trajetória de emancipação” (Seabra, 2010: 52).

Segundo Seabra (2010), o sucesso escolar aparece associado a um “quotidiano integrado”, com a mobilização da família, dos professores e do próprio aluno. Esta autora acrescenta que “nenhuma variável tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar, mas este resulta, em determinado momento, de uma confluência de factores

favoráveis que se sobrepõe aos que, nesse mesmo tempo, lhe são desfavoráveis” (Seabra, 2010: 259).

Os investigadores do projeto *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas* (abreviadamente projeto ETES) desenvolveram uma tipologia de percursos escolares, usando uma abordagem qualitativa de tipo biográfico (retratos sociológicos), e um dos perfis dessa tipologia remete para os percursos de “contratendência” de sentido ascendente (Costa e Lopes, 2008; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014). Uma das conclusões gerais desse trabalho é que existem muitos fatores que se combinam na formação de qualquer trajeto escolar, e que parece não existir um conjunto de causas predominante na explicação dos trajetos de contratendência ascendente. Porém, existem dois aspetos prevaletentes. Por um lado, a capacidade de agência dos atores, quer das famílias, quer dos estudantes. Mas a capacidade de agência dos estudantes “não nasce num vácuo social, parecendo antes ser induzida e estimulada ora pelas famílias de origem, ora por professores incentivadores, ora ainda pela rede de sociabilidades” (Costa e Lopes, 2008: 565).

Em síntese, pode-se concluir destes estudos que existem fatores estruturais e fatores da agência do indivíduo e são combinados de maneira diferente em pessoas diferentes, levando a desfechos diferentes.

2. Fatores de percursos de “contratendência”

A designação “trajetos de contratendência” foi cunhada por António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes em 2008, segundo Roldão (2015), e continuou a ser usada em trabalhos mais recentes (Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014, citado por Roldão, 2015).

Os trajetos de “contratendência” são situações excecionais que revelam uma não congruência entre as condições sociais estruturais do estudante e a trajetória escolar que realiza, sendo particularmente evidente, neste tipo de percursos, uma forte componente da ação pessoal do estudante na construção da sua biografia escolar e social (Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014).

É possível dividir os trajetos de “contratendência” em dois grupos. Por um lado, encontram-se trajetos de “contratendência” ascendente, que dizem respeito a estudantes que realizaram percursos de sucesso, provenientes de famílias detentores de baixos recursos escolares e económicos. Por outro lado, existem trajetos de “contratendência” descendente, que dizem respeito a estudantes com percursos menos bem-sucedidos, provenientes de famílias detentores de elevados recursos escolares e económicos (Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014).

Segundo Costa, Lopes *et al.* (2008: 564), a grande maioria dos alunos de contratendência ascendente esforçam-se por ter aproveitamento e não perder nenhum ano. Contudo, às vezes, a duração dos estudos pode prolongar-se, por exemplo por iniciarem uma profissão, ou por terem mudado de curso. Estes autores chamam atenção para o facto de circunstâncias variadas, mas perfeitamente compreensíveis ou mesmo pessoalmente valorizadoras, poderem explicar situações formalmente classificadas como insucesso (Costa, Lopes *et al.*, 2008: 564).

2.1. Experiência na família relacionada com a escola

A ocorrência de práticas educativas familiares que favorecem o desempenho escolar é um dos fatores que contribui para o sucesso escolar e, portanto, contribui para a existência de percursos de “contratendência” (Lahire, 1995; Roldão, 2015).

Ao longo dos anos 90, foram feitas pesquisas sobre as situações excepcionais (Seabra, 2010). Segundo Seabra (2010), relativamente ao êxito escolar excepcional dos descendentes das classes populares destacam-se as pesquisas de Terrail (1990), de Laurens (1992), de Charlot, Bautier e Rochex (1992) e de Lahire (1995). Mais recentemente, destaca-se a investigação de Roldão (2015).

Bernard Lahire, ao estudar a diversidade de trajetórias escolares de alunos de meios populares inseridos em condições sociais muito precárias, onde o sucesso escolar era muito improvável, deteta existirem outras condições (para além da condição de classe) que têm influência no bom desempenho escolar como são a relação com a escrita especialmente no seu uso no quotidiano e o facto de em casa da criança haver “um universo doméstico ordenado material e temporalmente (pois o aluno) adquire, impercetivelmente, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenamento do mundo”(Lahire, [1995] 2008: 27).

Lahire propôs-se descrever e analisar “configurações singulares, combinações específicas de traços gerais” em famílias populares (Lahire, 2008 [1995]: 20), tendo entrevistado famílias com crianças no ensino primário. Falando de configurações familiares, o autor considerou importantes os temas seguintes:

- 1) as formas familiares da cultura escrita;
- 2) as condições e disposições económicas;
- 3) a ordem moral doméstica;
- 4) as formas de autoridade familiar e;
- 5) as formas familiares de investimento pedagógico.

Lahire (2008 [1995]) estuda como as configurações familiares influenciam o sucesso escolar de crianças de classes populares no ensino primário. Lahire fez em França, um estudo em que procurou compreender quais eram as diferenças entre famílias populares cujas condições socioeconómicas são bastante próximas e que têm crianças com sucesso escolar, ao contrário do que se esperaria.

A familiaridade com a leitura, em especial, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, que são muito importantes para o sucesso escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o sucesso escolar em leitura (Lahire, 2008 [1995]: 20). O facto de ver os pais a ler jornais, revistas ou livros pode dar a essas ações um

aspecto natural para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (Lahire, 2008 [1995]: 20). Sem essa naturalização da leitura, as crianças podem deparar-se com experiências com o texto impresso negativas ou ambíguas.

Não é suficiente aferir a presença ou ausência de atos de leitura em casa. Quando existe essa experiência, é preciso sempre examinarmos se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades de socialização escolar do texto escrito (Lahire, 2008 [1995]: 21).

Lahire também refere que a presença objetiva de um capital cultural familiar só é eficaz para contribuir para o sucesso escolar dos descendentes se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível a sua transmissão, e nem sempre isso acontece (Lahire, 2008 [1995]). As pessoas que possuem as disposições culturais suscetíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização (Lahire, 2008 [1995]: 338).

Segundo Lahire, (2008 [1995]: 339), é necessário, futuramente, destacar as modalidades efetivas de transmissão desse capital cultural, os procedimentos pelos quais os objetos culturais se transmitem no nível comum das práticas (familiares ou outras). Lahire afirma que “nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, mas estes (principalmente os impressos) podem às vezes permanecer em estado de letra morta porque ninguém os faz viver familiarmente” (Lahire, 2008 [1995]: 338). Pode ser chamado também “capital cultural morto”.

Por outro lado, em oposição a essas famílias que não desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por parte dos seus filhos, encontramos outras famílias em que, mesmo que os próprios pais quase não leiam, eles desempenham um papel de intermediários entre a cultura escrita e os seus filhos, fazendo atividades que tem o objetivo de os incentivar a ler e escrever (Lahire, 2008 [1995]: 343).

Lahire observou também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (no caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo, ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar (Lahire, 2008 [1995]: 343). Isso pode beneficiar bastante o sucesso escolar.

Os pais, ao comunicarem aos filhos o seu capital escolar, também comunicam as suas dificuldades escolares passadas, pois um capital escolar está sempre associado a uma experiência escolar (feliz ou infeliz) (Lahire, 2008 [1995]: 343). De acordo com Lahire, do ponto de vista da escolaridade da criança, é preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios. Os pais sem capital escolar não tendem a comunicar-lhes uma relação dolorosa com a escola (Lahire, 2008 [1995]: 343).

Segundo Lahire (2008 [1995]), a escola desenvolve nos alunos e supõe da parte deles o respeito às regras escolares de comportamento. O comportamento daqueles que respeitam por si mesmos as regras é muitas vezes classificado como “autónomo” (a autonomia é considerada a capacidade de ir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa), e opõe-se ao comportamento dos alunos aos quais é preciso, incessantemente, recordar as regras e que demonstram pouco espírito de autodisciplina, de *self-direction*. As diferentes formas de autoridade familiar dão uma importância relativa ao autocontrolo, à interiorização das normas de comportamento. Portanto, para o autor, é importante ter em conta que alguns alunos podem estar expostos a fenómenos de dupla coerção, porque eles podem estar a ser submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos.

Baumrind, em 1972, construiu uma tipologia que serviu de base a muitos estudos e que distingue três modelos educativos: o “autoritário”, caracterizado por um grande controlo e fraco apoio, o “autorizado” ou “autoritativo”, caracterizado por grande apoio e controlo, e o “permissivo”, em que ocorre um elevado apoio e fraco controlo (Kellerhals e Montandon, 1991: 195, citado por Seabra, 2010). Baumrind, em 1972, publicou resultados de investigação nos quais afirmou que o sucesso escolar ocorre na situação em que há, por parte dos progenitores, um grande apoio e um forte controlo, as características do modelo autorizado, tendo este de ser interiorizado pelo educando e acompanhado de um sentido de poder por parte deste (Clark, 1983: 197, citado por Seabra, 2010).

Charlot, Bautier e Rochex (1992), com base nos resultados da pesquisa empírica que conduziram junto dos alunos dos meios populares, defendem ser central para o sucesso escolar a relação do aluno com os saberes. Uma relação somente instrumental com os saberes escolares aparece associada ao fracasso escolar e uma relação fundada no interesse e no prazer de aprender aparece associada ao sucesso escolar (Charlot, Bautier e Rochex, 1992, citado por Seabra, 2010).

Roldão (2015: 175) fez, na sua tese, uma análise de trajetórias de contratendência de jovens das classes populares, particularmente de origem africana, ou seja, jovens que fizeram percursos escolares de sucesso inesperados tendo em conta a sua origem social. Roldão (2015: 193) identifica 5 perfis de trajetórias de contratendência de jovens afrodescendentes das classes populares: projetos de reascensão social, socialização inicial de dupla referência, estratégias de evitamento da exclusão, contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola, rutura biográfica e reconstrução “desencantada” do projeto escolar.

Segundo Roldão, sobressaem como valores explicativos aspetos como as vantagens socioeconómicas relativas dessas famílias; o capital cultural dos pais; e aquilo que podemos considerar em termos latos, estilos educativos das famílias e o envolvimento desses jovens em relações de tutoria de diferentes tipos, parte delas com indivíduos em lugares estratégicos da estrutura escolar (professores, membros da direção, funcionários, técnicos, etc.) (Roldão, 2015).

Entre esses indícios de vantagens relativas destacam-se os seguintes: famílias relativamente mais escolarizadas; pais que foram forçados a abandonar muito cedo e contra sua vontade um projeto de escolarização longa que imaginaram nalgum momento para si; famílias com práticas culturais rentáveis em meio escolar (práticas de leitura e escrita de diferentes tipos, hábitos de discussão de temas de cultura geral e da atualidade que a cultura escolar valoriza); famílias que experienciaram trajetórias de mobilidade descendente e que procuram, na geração dos seus filhos, reascender; pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no sector dos serviços administrativos; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspectivas de carreira (de que o trabalho no sector público seria exemplo) (Roldão, 2015: 48).

Relativamente às práticas regulares de leitura e escrita que surgem nas famílias, encontram-se por exemplo: leitura de romances, de livros religiosos, livros de autodidatismo e de “cultura geral”; jornais; revistas; uso da escrita na forma de calendários, blocos de notas, listas de compras, agendas telefónicas, cartas, recados, diários pessoais, etc. (Roldão, 2015: 50).

Num relatório da OCDE, são considerados “alunos resilientes” os alunos que estão entre os que atingem níveis mais elevados de proficiência e que, do ponto de vista das origens socioeconómicas, estão entre os mais desfavorecidos (Roldão, 2015). Segundo Seabra *et al.* (2016: 55), esta noção de resiliência deve ser usada com cautela no debate

sobre as desigualdades sociais na escola, sob pena de evaporação da dimensão desigualdade e grupos sociais distintos.

A autora concluiu também que, em geral, os contextos domésticos melhor apetrechados do ponto de vista cultural e escolar surgem mais associados aos trajetos de contratendência ascendente do que os contextos domésticos menos equipados deste ponto de vista. Isso é visível em questões como por exemplo a posse e a utilização de Internet, de livros escolares, de dicionários e enciclopédias e de posse e utilização de um espaço próprio para estudar.

Segundo Roldão (2015), em muitas das pesquisas sobre os trajetos de contratendência é dado destaque às estratégias das famílias, umas sublinhando uma grande “mobilização escolar” por parte dos progenitores (participação nas reuniões escolares, apoio no trabalho escolar, intervenção direta nas escolhas escolares, investimento em aditivos escolares, etc.). Roldão encontrou sinais das primeiras, das segundas, e de um terceiro tipo de estratégias que foram designadas como delegativas, que a autora salienta tratar-se de uma “delegação” muitas vezes imposta pelas condições materiais e culturais de partida. Os progenitores que recorreram a essas estratégias delegativas delegaram por exemplo nos irmãos mais velhos, em familiares afastados, em grupos com que mantinham uma relação afínica, escolas e professores. Segundo Roldão (2015), todas as famílias que entrevistou puseram em prática nalgum momento esses diferentes tipos de estratégia, embora com pesos distintos.

O que Roldão considera mais importante são as orientações de fundo das estratégias familiares (Roldão, 2015: 293). Enquanto algumas famílias, com maiores recursos culturais, se orientam por escolhas distintivas, acionando entre outras coisas estratégias diretamente escolares e estilos educativos mais coadunáveis com a escola; outras, em que os recursos escolares são escassos, mas a estabilidade dos recursos económicos é maior, regem-se por uma lógica de “evitamento da exclusão” através, principalmente, de estratégias educativas periféricas ao estritamente escolar – exercendo um forte controlo sobre o quotidiano dos descendentes e estabelecendo uma ordem doméstica particular – mas atuando pontualmente e de forma decisiva no domínio das escolhas escolares; outras ainda, as mais desfavorecidas do ponto de vista dos recursos materiais e escolares, atuam especialmente sobre a dimensão económica do investimento escolar, mas são forçadas a delegar noutros o acompanhamento escolar dos filhos (Roldão, 2015: 293).

Seabra *et al.* (2016) analisam também percursos escolares de jovens africanos, mais especificamente originários dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) que

conseguiram aceder ao ensino superior. Chegaram a conclusões semelhantes aos autores anteriores.

Estes jovens fizeram uma escolaridade prolongada acompanhada de uma particular mobilização das suas famílias, que investiram na sua escolarização e desenvolveram estratégias que, de um modo mais ou menos deliberado, favoreceram um período de escolaridade longo (Seabra *et al.*, 2016). No projeto coordenado por Seabra (Seabra *et al.*, 2016), as famílias de alguns dos entrevistados implementaram no seu quotidiano algumas práticas que sabemos que têm uma influência positiva no desempenho escolar dos filhos: estilo educativo autorizado ou autoritativo, que se caracteriza pelo uso simultâneo de controlo e apoio, segundo a tipologia de Baumrind; organização de rotinas, que passa pela fixação de regras e horários; e uso da escrita nas atividades domésticas, como a elaboração de listas de compras, a realização de tarefas ou os recados entre os membros da família (Seabra *et al.*, 2016). Estes jovens tinham uma relação próxima com os adultos com quem viviam, baseada na confiança e na responsabilização. Além disso, nas famílias desses entrevistados, a leitura e a escrita estavam presentes no quotidiano, sobretudo através de práticas de leitura e escrita pelas progenitoras.

Também foram valorizadas pelas famílias dos entrevistados atividades extracurriculares, desde que fossem bem conciliadas com as responsabilidades escolares (Seabra *et al.*, 2016). Por exemplo, vários entrevistados praticavam desporto, outros participavam em atividades relacionadas com a Igreja, outros fizeram parte dos escuteiros. As atividades extracurriculares, sejam ou não realizadas em contexto escolar, tem grande potencial no desenvolvimento de competências e de capacidades que a escola exige e às quais nem sempre dedica o tempo suficiente e que não são, na maioria dos casos, partes constituintes do *habitus* das classes populares: ter um objetivo claro a atingir, acreditar que é possível alcançá-lo, ser perseverante e fazer uso dos meios para ir tão longe quanto possível (Seabra *et al.*, 2016). Estas atividades podem contribuir para estreitar relações com colegas (que constituem referenciais positivos), com os seus professores, ou outras pessoas da escola, para a descoberta de competências ou para a tomada de decisões quanto às vias escolares e às orientações profissionais (Seabra *et al.*, 2016).

Seabra *et al.* (2016) concluíram pela existência de 4 padrões de acesso ao ensino superior, que destacam as condições sociofamiliares e as dinâmicas encontradas que foram mais favoráveis a uma escolaridade prolongada. Eles distinguem-se sobretudo pela intensidade e centralidade com que determinadas condições influenciaram o percurso realizado, pois em todos os casos os autores encontraram mais do que uma condição ou processo favorável a uma escolaridade prolongada. Segundo Seabra *et al.* (2016), de entre

as condições e processos favoráveis encontrados, destacaram-se: um contexto familiar organizado e regulado; as vantagens relativas do ponto de vista material e da trajetória social (ascendente), a mobilização escolar das famílias; o contacto com outras crianças de meios sociais mais favorecidos (na escola/turmas ou outras situações); e o apoio e orientação de adultos fora do círculo familiar (professores ou outros educadores). Os resultados obtidos por estes autores corroboram os de pesquisas anteriores a este projeto.

No primeiro padrão, os autores encontram uma forte mobilização escolar das famílias. No segundo, destacam-se os recursos e as relações extrafamiliares. Ambos tipificam situações de partida de grande improbabilidade de acesso ao ensino superior, mas em que as estratégias familiares se focaram e concentraram na escolarização dos descendentes ou em que as famílias recorreram a uma rede de apoios extrafamiliares (vizinhos, professores e instituições comunitárias), capaz de construir um capital social sustentável das aspirações de mobilidade social ascendente (Seabra *et al.*, 2016). Em terceiro lugar, os autores encontraram perfis em que identificaram vantagens relativas das origens sociais, protagonizados por jovens que, apesar das dificuldades que tiveram de enfrentar, dispunham desde o início de capitais sociais e culturais um pouco mais favoráveis, na medida em que a escolaridade alcançada pelos progenitores ou por familiares próximos era um pouco mais elevada que no caso dos restantes jovens e tinham um estatuto social mais privilegiado, em termos relativos, no país de origem dos progenitores, mesmo que as posições estruturais não sejam equivalentes às que têm em Portugal (Seabra *et al.*, 2016). Por último, os autores encontraram percursos que refletem estratégias escolares de mobilidade internacional, que são os que mais se aproximam do conceito de “estudante internacional” do ensino superior, embora não o sejam propriamente.

2.2. Sobre a experiência escolar dos alunos

Relativamente à relação com os professores, o primeiro ponto dentro do efeito da experiência escolar, sabemos que os professores constroem diferentes perceções sobre o potencial dos seus alunos e este facto pode influenciar os resultados escolares deles (Gomes, 1987). As expectativas de sucesso e insucesso que os professores constroem sobre os alunos são elaboradas a partir da relação entre a avaliação que fazem da “aptidão escolar” dos estudantes e a pertença destes a determinado grupo social (Gomes, 1987). As representações e expectativas que os professores constroem sobre os alunos determinam a forma como os alunos são tratados pelos professores na escola, que por sua vez terá impacto na relação aluno-professor. Esse tratamento diferenciado é designado por interação

seletiva e concretiza-se, ao nível da interação na sala de aula, em diversas modalidades, por exemplo: interrogação oral, atenção dispensada, tolerância, acompanhamento ao nível afetivo (Gomes, 1987). Isso conduz a que sejam diferentes as oportunidades de sucesso que são dadas às diferentes categorias sociais de alunos (Gomes, 1987). É o chamado fenómeno da profecia autorrealizada (Gomes, 1987). Nesta situação a escola desempenha, através de um processo subtil, um papel fortemente seletivo e discriminatório, em relação a segmentos significativos da população escolar (Gomes, 1987).

Abrantes (2003), fazendo investigação numa escola suburbana, afirma que existem nos alunos diferentes disposições, um *continuum* de disposições dos alunos face à escola e enuncia três eixos fundamentais na compreensão das disposições dos alunos face à escola: estrutural, longitudinal e interaccional. O eixo estrutural diz respeito à existência de grupos com condições, recursos e modos de vida muito distintos, ou seja, as classes sociais. O autor descreve a existência de alunos filhos de pais pouco qualificados e alunos filhos de pais muito qualificados, e descreve também uma variabilidade de disposições perante a escola, presente dentro de cada um destes grupos, que não é explicada pela classe social. De entre os jovens cujos pais são pouco escolarizados, muitos abandonam precocemente a escola e entram no mundo do trabalho, mas cada vez mais jovens, pressionados pela família, permanecem na escola, tendo nas suas atitudes uma adesão distanciada e apática às normas escolares. Por outro lado, dentro do grupo de jovens oriundos de famílias com altas qualificações, distinguem-se aqueles que investem fortemente na escola e aqueles que preferem investir noutras atividades fora da escola, obtendo resultados escolares apenas suficientes, que lhes vão permitindo passar de ano. O segundo eixo que Abrantes (2003) menciona é longitudinal e está relacionado com a passagem do 9º para o 10º ano que é a passagem do básico para o secundário - a escola estudada nessa investigação tem do 7º ao 12º ano. O terceiro eixo pode ser analisado de forma global (o ambiente da escola) ou em termos individuais (o grau de integração de cada jovem na escola). O relacionamento positivo entre alunos, professores e funcionários é uma parte relevante do ambiente escolar. Também já alguns autores constataram que as densas redes de sociabilidade entre alunos dentro do espaço escolar são determinantes na estruturação das suas disposições face à escola, na construção dos seus projetos identitários e nos resultados escolares alcançados. Regista-se igualmente a existência de fortes laços de sociabilidade entre os professores e alguns alunos, que vão bastante para além da relação formal e institucionalizada, e que envolvem a negociação da “realidade escolar”, através de situações de cumplicidade e entreajuda que por vezes excedem mesmo o âmbito escolar (Abrantes, 2003). No caso dos alunos com menos recursos e mais dificuldades, estes laços que estabelecem com colegas

ou professores revelam ser fundamentais para a permanência na escola, perante as inúmeras pressões (intraescola e extraescola) para o abandono (Abrantes, 2003).

Neste contexto, pode-se compreender a existência de vários casos de alunos que devido, não só a assinaláveis esforços individuais, mas também a relações privilegiadas com colegas e professores – considere-se a forte relação entre a ação individual e as redes de sociabilidade – conseguiram ultrapassar as fortes limitações do seu lugar de classe e as pressões para o desinvestimento e abandono, construindo carreiras escolares de sucesso, que terminaram com o ingresso no ensino superior (Abrantes, 2003). Além disso, estas múltiplas redes informais asseguram a integração e a coesão do tecido social, “funcionando como o cimento da realidade escolar, sem o qual as inúmeras situações problemáticas tornar-se-iam rapidamente explosivas” (Abrantes, 2003). As características dos docentes parecem também ter influência na qualidade da integração dos alunos no espaço escolar (Abrantes, 2003).

No projeto coordenado por Seabra (Seabra *et al.*, 2016), os jovens entrevistados relatam experiências muito gratificantes com alguns professores que contribuíram para apoiar o percurso escolar desses alunos. As características das turmas e das escolas em que os alunos estudaram também foram importantes. Além disso, todos os jovens entrevistados contactaram, nalgum momento do seu trajeto, com colegas de meios sociais mais favorecidos, com os quais estabeleceram laços de amizade, o que fortaleceu a vontade de progredir e mostrar capacidades semelhantes de realização académica (Seabra *et al.*, 2016).

Antunes (2008) fez uma investigação sobre pessoas que realizaram percursos de contratendência e que são ciganos ou descendentes de ciganos e de não ciganos. A autora concluiu que estes fatores contribuíram para o sucesso escolar das pessoas que entrevistou: relacionamentos privilegiados com professores, funcionários ou colegas da escola; contactos dos entrevistados com pessoas não ciganas (pertencentes a outros meios mais favorecidos).

Tanto Abrantes (2003) como Seabra dão indicações sobre o que os alunos sentem em relação à escola. Segundo Seabra, do conhecimento já produzido pode-se concluir que os alunos fazem uma apreciação globalmente positiva da escola. No entanto, é objeto frequente de insatisfação as condições materiais e organizacionais da escola que frequentam.

Em síntese, os fatores aos quais vários autores atribuem grande influência são: a ordem moral e doméstica (Lahire, 2008 [1995]; e Seabra et al., 2016), a mobilização das

famílias dos alunos para o sucesso dos mesmos (Lahire, 2008 [1995]; Roldão, 2015; Seabra et al., 2016), relacionamentos privilegiados com professores ou funcionários ou colegas da escola (Abrantes, 2003; Roldão, 2015; Seabra et al., 2016; Antunes, 2008), controlo das sociabilidades por parte dos pais (Seabra et al., 2016), contactos dos alunos com pessoas exteriores ao meio pertencentes a outros meios mais favorecidos (Antunes, 2008; Seabra et al., 2016; Roldão, 2015).

3. Metodologia

Modelo de análise

Como inicialmente referido, o objetivo desta investigação é a identificação dos fatores favoráveis aos percursos escolares dos entrevistados. De acordo com a revisão de literatura serão analisadas três dimensões da vida dos sujeitos: Experiência escolar, Experiência familiar e Sociabilidades, como se representa na Figura 3.1.

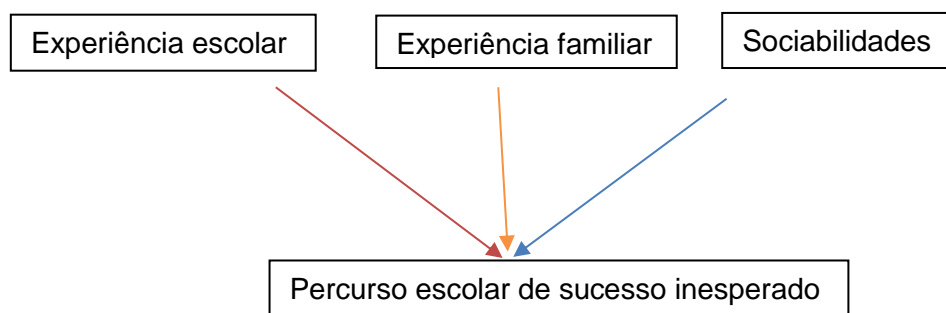


Figura 3.1. Modelo de análise da pesquisa

Ao decidir analisar os contextos familiares, estamos interessados em conhecer as atitudes e as práticas dos pais dos entrevistados, que se manifestam na socialização familiar. Pretendemos também conhecer as diferentes motivações que mobilizaram para que desse apoio à continuação dos estudos.

A forma como o entrevistado foi socializado pela sua família pode revelar-nos o tipo de estilo educativo adotado pela família, e as disposições e vivências dessa família.

Escolhemos ter em consideração os contextos escolares para podermos entender o percurso escolar dos entrevistados, compreender como veem e avaliam a sua trajetória escolar, analisando os seus relatos, onde contam as suas expectativas face à escola, as suas experiências na escola e o decorrer de toda a escolaridade.

Tivemos em atenção também as relações que se estabeleceram fora da escola e do contexto escolar, onde as trocas e o contacto podem ter um impacto positivo ou negativo no trajeto escolar.

Dentro de cada uma das dimensões procuramos encontrar indicadores que revelem as dinâmicas que contribuíram para o sucesso escolar dos sujeitos.

Método e técnica utilizados

Existem vários métodos e variadas técnicas de investigação em Sociologia, e há várias classificações possíveis desses métodos e técnicas (Almeida e Pinto, 1976). De acordo com Almeida e Pinto (1976), Greenwood distingue três métodos de investigação empírica:

O método experimental, foi importado da física e da biologia. A sua aplicabilidade direta nas ciências sociais é relativamente restrita, embora ele tenha vindo a desempenhar a função de paradigma de rigor científico de que se deveriam aproximar o mais possível todas as situações de pesquisa nas ciências sociais (situações “quase experimentais”) (Almeida e Pinto, 1976). Corresponde à técnica da experimentação. Segundo Almeida e Pinto (1976), a experimentação não é mais que uma das formas possíveis de observação sistémica e controlada.

O método extensivo – implica a “observação por meio de perguntas diretas ou indiretas de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas suscetíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa.” Segundo o autor, é o método mais utilizado nas investigações sociológicas (Almeida e Pinto, 1976).

O método intensivo ou método de estudo de caso – “consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem)” (Almeida e Pinto, 1976).

As técnicas mais usadas são o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a observação participante. O inquérito por questionário é usado principalmente quando o assunto que estamos a investigar é bastante conhecido. O inquérito por entrevista é usado principalmente quando o assunto que estamos a estudar é pouco conhecido e quando queremos informações mais centradas na pessoa. Este método é especialmente adequado quando queremos analisar um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.; quando queremos fazer a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado (Quivy e Campenhoudt, 1995).

As estratégias de investigação comparativas-tipológicas normalmente “debruçam-se sobre um número bastante pequeno, mas mesmo assim significativo de unidades de análise, utilizando instrumentos de pesquisa mais flexíveis e procedimentos de recolha de

informação de média intensidade” (Costa, 1999: 10). Segundo o mesmo autor, a técnica mais habitualmente usada é a das entrevistas, “nas diversas variantes que elas podem assumir, complementadas eventualmente por levantamentos documentais ou períodos limitados de observação direta” (Costa, 1999: 10). A finalidade principal é “conseguir captar a diversidade constitutiva de um determinado fenómeno social, à partida apenas conhecido de maneira vaga e indiferenciada” (Costa, 1999: 10). Os resultados que se obtêm normalmente permitem construir uma tipologia, que demonstre as principais modalidades que esse fenómeno assume (Costa, 1999: 10). A lógica segundo a qual se analisa as informações recolhidas é a da comparação entre as unidades estudadas, tentando-se organizá-las por tipos, dependendo da maneira como se situam numa série de atributos dimensionais, e ao mesmo tempo afina-se o conjunto das dimensões relevantes, tendo em conta os perfis tipológicos a que se vai chegando (Costa, 1999: 10).

As entrevistas podem ser estruturadas, ser semiestruturadas ou não ser estruturadas.

Optou-se por realizar esta pesquisa usando uma metodologia intensiva, analisando dados qualitativos obtidos a partir da aplicação de inquérito por entrevista. As entrevistas foram semi-diretivas, e a análise de conteúdo das mesmas foi realizada com o apoio do programa informático MAXQDA. Os motivos porque foram escolhidas a metodologia intensiva e a técnica do inquérito por entrevista foram os seguintes: queria-se estudar um problema sociológico específico, ainda há pouca bibliografia especificamente sobre os trajetos de “contratendência”, pretendia-se obter informações centradas nas pessoas que se entrevistaria, e pretendia-se reconstituir acontecimentos passados da vida dessas pessoas.

O guião de entrevista está estruturado em torno de três temáticas principais (ver Anexo A): experiência escolar, experiência familiar e sociabilidades. O guião utilizado foi inspirado no contexto do projeto apresentado no livro *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior* (Seabra et al., 2016).

Os entrevistados são todos indivíduos adultos que concluíram um curso superior (portanto estudaram mais do que a escolaridade obrigatória atual) e cujos pais detêm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano atual, que era a escolaridade obrigatória na época em que esses pais estavam na escola.

A marcação das entrevistas dependeu sempre da disponibilidade dos entrevistados. Algumas das entrevistas foram realizadas presencialmente, em locais diferentes: algumas no ISCTE, uma entrevista no Instituto Superior Técnico, outra entrevista numa Padaria Portuguesa dentro de um centro comercial (Amoreiras). Outras foram realizadas pelo Skype.

Todas foram gravadas, para que não se perdesse informação, após devida autorização concedida pelos entrevistados.

A caracterização detalhada dos entrevistados está resumida na Tabela 3.1.

Tabela 3.1. Caracterização sociodemográfica dos entrevistados

Nome fictício	Indivíduo			Mãe	Pai
	Sexo	Idade	Escolaridade	Escolaridade	Escolaridade
Carlos	Masculino	23	Mestrado em Engenharia Eletrotécnica, ramo de Computadores no IST	6º *	4º *
Francisca	Feminino	21	Licenciatura em Sociologia no ISCTE, a frequentar mestrado em Sociologia no ISCTE	6º *	7º *
Vanda	Feminino	21	Licenciatura em Psicologia na Universidade de Aveiro	6º *	6º *
Joana	Feminino	26	Mestrado em Psicologia da Justiça na Universidade Fernando Pessoa, licenciatura em Psicologia no Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz	4º *	4º *
Manuel	Masculino	50	Licenciatura em Engenharia Civil no IST	4º *	4º ano (antiga 4ª classe)
Sérgio	Masculino	53	Licenciatura pré-Bolonha Engenharia Eletrotécnica, ramo Telecomunicações no IST	4º ano (antiga 4ª classe)	2º ano (antiga 2ª classe)
Rosa	Feminino	48	Licenciatura em Sociologia no ISCTE	3º ano (antiga 3ª classe)	4º ano (antiga 4ª classe)
Raquel	Feminino	49	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas na Universidade Aberta	4º ano (antiga 4ª classe)	4º ano (antiga 4ª classe)
Mariana	Feminino	54	Fez duas licenciaturas: em Estudos Portugueses e Ingleses, na Faculdade de Letras; e em Estudos Portugueses na Universidade Aberta	4º ano (antiga 4ª classe)	4º ano (antiga 4ª classe)
Cátia	Feminino	55	Doutoramento em Sociologia no ISCTE	4º ano (antiga 4ª classe)	3º ano (antiga 3ª classe)

Legenda: * nomenclatura atual

4. Processos de mobilidade social ascendente

4.1. Contextos escolares

Carlos não frequentou educação pré-escolar, mudou de escola uma vez por ter ficado numa turma problemática, teve algum apoio escolar (bolsa na universidade), recebeu uma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, tinha uma relação positiva com os funcionários, tinha uma boa relação com os colegas. Quanto à relação com os professores, ele sentia que gostavam dele. Carlos construiu aspirações escolares elevadas (tirar curso superior de engenharia) e cumpriu-as.

Francisca frequentou a educação pré-escolar, teve vários apoios escolares, recebeu três distinções escolares, não teve nenhuma retenção, não teve problemas disciplinares, tinha uma relação positiva com os funcionários, tinha uma boa relação com os colegas. Quanto à relação com os professores, ela sentia que gostavam dela. Francisca construiu aspirações escolares elevadas e cumpriu-as.

Vanda frequentou a educação pré-escolar, não teve nenhum apoio escolar, recebeu uma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve problemas disciplinares, tinha uma relação positiva com os funcionários, tinha uma boa relação com os colegas. Quanto à relação com os professores, teve pelo menos um professor que recorda por ter sido estimulante. Vanda construiu aspirações específicas, alterou-as e depois cumpriu as últimas expectativas que criou.

Joana frequentou a educação pré-escolar, não teve nenhum apoio escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, teve uma retenção, não teve problemas disciplinares, teve uma relação especialmente positiva com os funcionários das escolas, tinha boa relação com os colegas. Quanto à relação com os professores, sentia que gostavam dela. Joana construiu aspirações específicas (tirar o curso de psicologia para ser psicóloga) e cumpriu-as.

Manuel frequentou a educação pré-escolar, mudou de escola como consequência de ter emigrado de Angola para Portugal e voltou a mudar de escola em Portugal por ter mudado de residência, não teve nenhum apoio escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação positiva com os funcionários das escolas, tinha boa relação com os colegas. Quanto à relação com os professores, sentia que gostavam dele. Manuel construiu aspirações escolares altas (tirar um curso na área das ciências e das engenharias) e cumpriu-as.

Sérgio frequentou a educação pré-escolar, teve algum apoio escolar (um subsídio), não recebeu nenhuma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação indiferente com os funcionários das escolas, diz ter tido uma relação “normal” com as colegas. Quanto à relação com os professores, teve pelo menos um professor que

recorda por ter sido estimulante. Relativamente às aspirações escolares, queria tirar um curso universitário e conseguiu cumprir as expectativas.

Rosa frequentou a educação pré-escolar, não teve nenhum apoio escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação indiferente com os funcionários das escolas, teve uma relação boa com os colegas. Quanto à relação com os professores, teve pelo menos um professor que recorda por ser estimulante e recebeu apoio nas dificuldades sentidas. Rosa construiu aspirações escolares específicas (estudar matemática) e depois fez um curso universitário numa área diferente, mas gostou muito desse curso e faz um balanço positivo do trajeto escolar.

Raquel não frequentou a educação pré-escolar, não teve apoios em contexto escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, teve uma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação com problemas com os funcionários das escolas, teve uma relação boa com os colegas. Quanto à relação com os professores, sentia que os professores gostavam dela. Raquel não construiu aspirações escolares altas, queria apenas passar de ano.

Mariana não frequentou a educação pré-escolar, não teve nenhum apoio escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação positiva com os funcionários das escolas, teve uma relação boa com os colegas. Quanto à relação com os professores, sentia que os professores gostavam dela. Não tinha aspirações escolares altas, só não queria trabalhar na agricultura como os pais.

Cátia não frequentou o pré-escolar, não teve nenhum apoio escolar, não recebeu nenhuma distinção escolar, não teve nenhuma retenção, não teve nenhum problema disciplinar, teve uma relação positiva com os funcionários das escolas, diz que teve uma relação “normal” com os colegas. Quanto à relação com os professores, teve pelo menos um professor que recorda por ser estimulante. Cátia construiu aspirações escolares altas (tirar curso de Sociologia) e cumpriu-as.

4.1.1. Trajeto escolar

Ao longo do seu trajeto escolar, a maioria dos entrevistados frequentou a educação pré-escolar (7/10), fez um trajeto sem reprovações (8/10), eram todos assíduos e não foram alvo de um apoio suplementar (bolsas, aulas de apoio, estudo acompanhado) em contexto escolar (7/10), nem tiveram problemas de ordem disciplinar (10/10). De um modo geral, a mudança de escola e de turma foi sendo feita por razões imperativas (9/10) (ligadas à mudança de ciclo, mudança de residência ou ofertas formativas no secundário), a única exceção é o Carlos que mudou de turma por ter ficado numa turma problemática.

“[...] quando passei para o preparatório no 5º e 6º ano fui colocado numa turma assim problemática. Mas a meio assim no final do primeiro período do quinto ano o diretor de turma sugeriu à minha mãe que eu mudasse de turma, e eu mudei para uma turma assim melhor, digamos assim. E a partir daí estive sempre em boas turmas, nunca tive assim problemas.” (Carlos)

Os dois casos em que existiu uma retenção de um ano de escolaridade ocorreram em fases diferentes do percurso escolar (8º e 10º ano) e por razões diversas (por dificuldades em obtenção das classificações mínimas e para alcançar melhorias a algumas disciplinas).

“Tive [...] um ano no 8º ano. Tive três negativas, nós podíamos passar com duas, e eu no último ano a professora faltou imenso, ainda me lembro, claro que foi das três negativas. Mas eu estava à espera de duas negativas, [...] e no terceiro período houve uma professora que faltou imenso, e fizemos um teste e eu fui-me abaixo nesse teste, e como eu tinha já duas negativas, a professora achou por bem reterem-me. [...] e chumbei um ano por causa disso.” (Raquel)

“Então, eu não me adaptei muito ao início no secundário, portanto, e o panorama geral da minha turma de físico-química foi um bocado mau, e mais de metade da turma ficou com essa disciplina por fazer, e eu optei por fazê-la depois de despachar todas as cadeiras, todas as disciplinas, ou seja, fiquei um ano a mais no secundário a fazer essa disciplina e fiz melhoria a outras que achava que eram importantes para subir a média, e ingressar no curso que eu queria.” (Joana)

Só há três entrevistados que receberam apoios em contexto escolar. Estes apoios materializaram-se numa bolsa na universidade (dois casos), e/ou num subsídio antes da universidade (um caso), ou num subsídio escolar que cobria as refeições na cantina (um caso) ou em apoio na escola (um caso).

“Só tive bolsa no primeiro ano da universidade. Nunca tive explicações, nunca tive apoios especiais. Tive uma bolsa dos serviços sociais quando entrei na universidade no 1º ano.” (Carlos)

“Em termos de subsídios, sempre tive SASE (Serviço de Ação Social Escolar) ou ASE (Ação Social Escolar), não sei como é que se diz agora, que era escalão A, qualquer coisa assim. E na faculdade também tive bolsa, pelo menos até este ano. [...] acho que me pagam as propinas todas. [...] apoio a matemática talvez no 6º ano na escola” (Francisca)

O Sérgio recebeu um subsídio escolar desde o segundo ciclo, porque o seu pai faleceu e a sua mãe já estava reformada por doença cardíaca e estava a receber uma pensão baixa. Esse subsídio não cobria todas as despesas escolares, cobria basicamente as refeições na cantina.

“Desde o segundo ciclo, altura em que faleceu o meu pai. [...] era só a minha mãe, e a minha mãe era, já tinha sido reformada por doença cardíaca, e nessa altura não estava a trabalhar, só estava a receber uma reforma baixa e era só esse rendimento da reforma da minha mãe para ela e para mim e o meu irmão e a minha irmã.” (Sérgio)

4.1.2. Experiência relacional

Ao longo do seu trajeto escolar, todos os entrevistados relatam experiências positivas com os professores, a maioria dos entrevistados relatam uma relação positiva com os funcionários (8/11) e todos os entrevistados relatam boa relação com colegas.

Relativamente à relação com os professores, nenhum dos entrevistados teve experiências com professores globalmente negativas. Alguns sentiam que os professores gostavam deles (6/10), outros recordam professores que foram estimulantes (4/10) ou, ainda, salientam o apoio de alguns professores nas dificuldades sentidas (1/10).

A Rosa é uma das pessoas que recorda um professor que lhe deu bastante apoio, neste caso, uma professora:

“No 10º, tive uma professora de inglês espetacular, que me ajudou imenso, Eu disse “Ó professora, eu preciso da sua ajuda porque eu tenho que fazer inglês”, e lembro-me como tinha uma relação muito próxima com ela, e ela ajudou-me imenso, no 10º e no 11º, [...]. Pronto essa professora marcou-me, essencialmente essa no secundário [...]. Trabalhava comigo fora das aulas. Eu até ia para a sala dos professores ter com ela. Ela levava-me para a sala de professores e ajudava-me imenso. [...] Punha-me a fazer, a escrever, porque depois eu tinha que fazer os testes e tinha que saber fazer composições e ela ajudava-me, pronto. Era uma pessoa espetacular, por acaso.” (Rosa)

No caso do Manuel, ele recorda um professor que foi estimulante e sentia que os professores gostavam dele:

“A minha relação com os professores foi sempre boa. Eu era um aluno muito bom, muito bem educadinho, muito cumpridor das regras e das normas, e tinha boas notas, [...]. Houve uma professora que, foi uma professora excepcional que tive no 10º e no 11º, que era de filosofia, que era muito interessante e era muito estimulante em termos académicos, e ... Ela tinha um conjunto de atividades, extraescolares, que ela desenvolvia com os alunos, nomeadamente teatro, ou feira do livro, ou coro, portanto coro de música, ou então debate entre as várias turmas, que eram as turmas dela, sobre temas da filosofia, e que eram feitos na biblioteca da escola, envolvia os alunos para além do dia-a-dia académico, noutras atividades [...]. [...] atividades realizadas dentro da escola. E era muito estimulante mesmo. E era uma professora fantástica, [...] uma ótima referência. [...] para mim foi uma professora muito importante. [...] Por exemplo, [...] em cada aula, um aluno ficava designado para fazer o resumo da aula, a apresentar na aula seguinte, e na aula seguinte, começávamos então por esse aluno apresentar o resumo da aula anterior, portanto os resumos eram feitos pela aula anterior. Os alunos que faltassem, poderiam ouvir, ali, o resumo feito por um dos seus colegas. E se houvesse alunos que quisessem complementar aquele resumo, também o poderiam fazer. Ok pronto então, isso desenvolvia em nós, ainda por cima numa área que é filosofia, que é assim mais

subjetiva, desenvolvia em nós uma capacidade de análise daquilo que estava a ser dito e também desenvolvia a escuta activa, etc. E isso foi muito importante para mim.” (Manuel)

A Mariana, durante o seu bacharelato, já trabalhava e sentia que isso contribui para se aproximar dos professores:

“nesse tal bacharelato, achei que eu podia partilhar com os meus professores as minhas dificuldades da minha atividade profissional no dia-a-dia, e como os professores [...] viam em mim também já alguma adulez, e então havia ali uma boa relação” (Mariana)

Relativamente à relação com os funcionários, a maioria dos entrevistados relatam uma relação positiva (7/10). Uma pessoa relata uma relação com problemas e alguns relatam uma relação de indiferença (2/10).

A Raquel relata uma relação com problemas:

“Os funcionários passavam a vida a ralar connosco. [...] Mas [...] houve sempre, ao longo dos anos todos que eu andei, por exemplo, lembro-me do liceu, funcionários que tínhamos um carinho especial, nos tratavam também de forma especial. Um ou outro, poucos, a maioria eram super arrogantes connosco e tratavam-nos sempre de qualquer maneira, sempre “vai-te embora!” aquelas coisitas assim.” (Raquel)

Dois dos entrevistados (Rosa e Sérgio) relatam uma relação de indiferença.

“É assim, daquilo que me lembro, não tinha, não havia, não tinha grande relação com eles. Não me lembro de ter, assim, nenhuma relação de proximidade. [...]” (Rosa)

A Joana tinha uma relação com os funcionários mais próxima do que todos os outros, porque encontravam-se muitas vezes nos transportes públicos, fora do contexto escolar:

“havia muitos que apanhavam o mesmo transporte que eu para casa, portanto acabávamos por ter uma relação que ia para além do contexto escolar. Eles eram muito preocupados, também conheciam a minha família, por isso ... Notavam quando eu não estava, se acontecesse alguma coisa também ligavam a perguntar.”

Relativamente à relação com os colegas, os entrevistados relatam boa relação com colegas.

“Sempre tive boas relações com os meus colegas. São pessoas simpáticas e amigáveis também, tirando a partir do 10º ano, em que já havia um pouco mais de competitividade e as pessoas, quase discutir, com trabalhos, coisas desse género. Mas éramos uma turma unida, sempre, até ao 10º ano, no 10º ano as coisas começaram a mudar um pouco, também porque eram pessoas de outras escolas, ou seja, de colégios ali do lado, éramos todos um bocadinho como se fôssemos diferentes, éramos todos um bocadinho competitivos [...]” (Francisca)

“Eram normais [...]” (Sérgio)

4.1.3. Decisões de prosseguimentos de estudos

A maioria dos entrevistados construiu aspirações e expectativas escolares específicas e elevadas (8/10). Muitas destas pessoas construíram essas aspirações no 9º ano (um caso) ou no secundário (cinco casos). Todos os entrevistados tiveram liberdade para escolher que licenciatura tiravam.

O Carlos decidiu no 9º ano que queria tirar um curso de engenharia:

“Para aí desde o 9º ano, decidi que queria tirar engenharia. E pronto, consegui tirar nos 5 anos. Agora estou indeciso se volto a estudar para doutoramento, estou a pensar seriamente se faço doutoramento ou não.” (Carlos)

A Vanda começou a planear ir para o ensino superior quando estava no secundário:

“Quando eu entrei no secundário é que comecei a pensar naquilo que queria fazer depois de acabar o 12º ano, e acho que foi a partir daí que eu comecei a pensar em seguir algum curso superior.” (Vanda)

A Joana sempre quis ir para o ensino superior, pois sabia que precisava de tirar o curso de Psicologia para ser psicóloga.

“Eu sempre me esforcei por ter aquilo que eu considerava notas boas. Os meus pais nunca me fizeram pressão para eu ter boas notas, eu incuti essa responsabilidade em mim de forma a ter aproveitamento escolar e reduzir as hipóteses, porque existem sempre, de não ficar naquilo que queria. [...]. Eu sabia que, para exercer, tinha que ter um mestrado e fazer um estágio profissional. Portanto eu nunca coloquei a hipótese de ficar só pelo 12º ano.” (Joana)

O Manuel gostava de estudar e quando estava no secundário decidiu que queria tirar um curso na área das engenharias.

“Foi uma ideia minha [...]. Era bom aluno [...] Eu gostava de estudar, precisava de aprender, fui sempre muito curioso, pronto. Quando fiz o secundário, portanto na altura o 10º, 11º, 12º, então, queria seguir para a faculdade, não tinha muito bem ideia do curso que seria, mas seria na área das ciências e das engenharias [...]. [...] eu próprio não era muito esclarecido em relação a isso e, no fundo, eu queria era entrar no Técnico, qualquer que seja a engenharia que fosse para mim está bom [...] Queria só entrar” (Manuel)

O Sérgio queria tirar um curso superior para melhorar a sua situação económica e familiar:

“eu tinha expectativa de ir tirar um curso superior, queria efetivamente melhorar a minha situação, a situação económica e familiar e acreditava que o conseguiria” (Sérgio)

A Rosa quando estava no 12º ano planeava ir para a universidade, mas houve um imprevisto e não conseguiu entrar na universidade nessa altura, e foi trabalhar. Mais tarde, foi fazer uma formação por razões profissionais, e depois teve equivalências que lhe deram oportunidade de fazer a licenciatura em Sociologia. Atualmente está contente com o seu percurso escolar.

“Todo o percurso foi normal e terminei o 12º com 18 anos [...]. Só que eu tive um problema de saúde no 12º, e eu até tinha condições para prosseguir os estudos. [...] havia uma prova que era a prova geral de ingresso, [...] e tinha que haver inscrições, [...] e no 12º estava com uma negativa, [...] e eu pensei [...] que não ia concluir o 12º, não me inscrevi na prova. [...] Só que consegui, e como não tinha feito a prova, não deu para concorrer ao ensino superior, e fui trabalhar. Portanto estive um mês em casa e consegui logo trabalho. [...] desisti de estudar, fui trabalhar. No ano seguinte, ainda pensei, fiz a prova, fui fazê-la porque queria prosseguir os estudos, só que depois na altura dos exames, desisti outra vez, tinha que fazer os exames de acesso, não fui. E continuei a trabalhar. [...] entretanto comecei a namorar, e pensei em ter família, e desisti um bocado da escola, e eu até tinha um bom salário, naquela altura [...]. [...] houve um protocolo entre o Instituto de Emprego e o ISCTE e eu fui fazer uma formação, que era uma formação em Políticas do Emprego e da Formação, de extensão universitária que me deu créditos para depois eu aceder à licenciatura em Sociologia. Eu depois entrei pelos maiores de 23. Fiz aquela prova de ingresso para maiores de 23, e depois tive muitas equivalências, e fiz a licenciatura em Sociologia [...]. [...] porque, na altura, nós técnicos de emprego, em termos de carreira profissional ascendíamos à carreira de técnico superior. E foi por aí que eu fui fazer esse curso, para subir, para em termos profissionais poder ascender na carreira. E por acaso gostei muito da Licenciatura em Sociologia” (Rosa)

A Cátia sempre foi incentivada pelos pais para estudar, e foi sempre orientada pelos pais para tirar um curso superior sem que os pais impusessem que curso seria:

“[...] sempre houve um discurso de incentivo e de valorização do percurso escolar no sentido [...] E sempre houve esse trabalho, pedagógico, digamos, em casa, e essa aposta. [...] Foi uma decisão minha. Quer dizer, o que a minha mãe dizia era que eu tinha de estudar, tinha de ter um curso, não é, e, portanto, o curso aqui, na altura, era sem dúvida um curso superior, fosse no que fosse. Portanto aí estive, tive completa liberdade para escolher aquilo que queria fazer.” (Cátia)

A Cátia, no 10º ano, decidiu que queria estudar Sociologia depois de ter tido a disciplina de Sociologia como optativa no 10º ano:

“no 10º ano escolhi a área de humanidades, e depois tive Sociologia como opção no 10º ano, e foi a partir daí, não é. Já havia uma apetência pelas questões sociais, sempre houve da minha parte,

e a Sociologia sempre veio dar resposta a esta, às interrogações que eu tinha vindo a formular.”
(Cátia)

A Raquel e a Mariana não tinham expectativas altas, querendo apenas ir passando de ano ou fazer estudos até poder evitar ter de trabalhar na agricultura.

“Eu naquela altura, não pensava bem nisso. [...] Nós pensávamos um bocado e vivíamos um bocado no aqui e agora, e íamos fazendo as coisas à medida que as coisas iam aparecendo”
(Raquel)

“os meus pais tinham propriedades, eles desenvolviam uma atividade agrícola e eu não gostava, nem queria tampouco aquilo para mim, e os meus pais disseram-me que se não queria então teria de desenvolver as minhas próprias ferramentas para poder depois servir-me delas no futuro, não é. E eu assim fiz. Tinha sempre aspirações, claro que sim” (Mariana)

A Mariana inicialmente fez o 12º ano e começou logo a trabalhar como professora. Posteriormente decidiu prosseguir os estudos, estando simultaneamente a trabalhar:

“eu comecei a dar aulas com o 12º ano. E depois à medida que fui trabalhando, achei que necessitava de complementar os estudos, e daí fui sempre trabalhando e estudando, não é, fui sempre.”

A maioria dos entrevistados tiveram um processo de construção de aspirações linear (6/10), porque as suas aspirações não se alteraram ao longo do tempo. Outros entrevistados (Francisca, Vanda, Mariana, Raquel) tiveram um processo de construção de aspirações com adaptações.

A Francisca, no 10º ano, estava interessada em estudar comunicação, mas depois lembrou-se que estudar Sociologia podia ser uma boa base para depois estudar comunicação:

“[...] e a partir do 10º ano comecei a perceber que realmente queria ir para a faculdade. [...] quando estava no 10º ano ainda, eu decidi que queria seguir Comunicação, passei 3 anos a construir a minha média para Comunicação na Nova, pronto, e depois vim para o ISCTE [...] fiz tudo para ter a média para entrar na Nova, consegui, e depois tive Sociologia no 12º ano, e gostei imenso, e pensei “o mercado da Comunicação está muito sobrelotado, são muitas pessoas” e, portanto, pensei “porque não fazer algo diferente, e que também é uma boa base para depois fazer comunicação” e então fui para o ISCTE, para Sociologia.”

A Francisca relata também ter tido alguma influência de amigos para decidir ir para o ensino superior.

“Acho que a ideia do ingresso no ensino superior era as pessoas que me rodeavam, à partida, também queriam ir para o ensino superior. Era quase uma coisa tomada por adquirida, ou seja, “tens boas notas, as pessoas que estão ao pé de ti querem todas ir para o ensino superior, é basicamente, é quase como se fosse obrigatório [...], depois, eu penso “também vou para o ensino superior” e, pronto, acabei por ir para o ensino superior. Foi, um bocado, essa a ideia. Pronto, os meus amigos foram todos para o ensino superior, todos queriam, portanto...” (Francisca)

A Vanda afirma também ter tido alguma influência de outras pessoas:

“Acho que é uma coisa tão falada e que já é suposto nós seguirmos, que sempre foi algo que tinha na minha cabeça.” (Vanda)

A Vanda conta que teve ajuda da psicóloga da escola para escolher que licenciatura tirava:

“Para tomar a decisão nós tivemos também uma psicóloga da nossa escola que nos ajudou. Nós dissemos aquilo que estávamos a pensar e ela, pronto, deu-nos alguns conselhos.” (Vanda)

A Vanda começou por estar interessada em estudar Fisioterapia, mas depois teve acesso a materiais de estudo de Fisioterapia de uma amiga e mudou de ideias:

“Até ao 11º 12º, gostava de ter seguido fisioterapia, mas depois uma amiga minha entrou nesse curso, e eu comecei a ver o que é que ela dava, e comecei a perceber se calhar não seria aquele que eu ia gostar. E depois basicamente escolhi seguir psicologia, foi nas férias antes de me candidatar no site da DGES, basicamente foi assim.”

A Mariana começou a trabalhar logo depois do secundário como professora, e depois teve necessidade de tirar a licenciatura por razões profissionais:

“à medida que fui trabalhando, achei que necessitava de complementar os estudos [...] eu tinha necessidade de fazer uma formação superior [...] É que eu tinha feito o Instituto de línguas e depois eu fiz a de Línguas e Administração, mas nada daquilo me conferia um grau Académico para eu poder continuar no ensino, porque não é assim, tu tinhas mesmo que ter licenciatura. Então, lá está, eu para poder progredir no ensino fui obrigada a fazer a licenciatura [...]. E depois para ter habilitação própria, porque tinha suficiente, então eu precisava de fazer aquele complemento e então fui fazer a segunda licenciatura, estás a ver. E depois para fazer efetiva eu tinha que ter profissionalização” (Mariana)

Uma entrevistada (Raquel) foi fazer um curso profissional, depois de concluído o 12º ano, que depois criou a oportunidade de tirar a licenciatura.

“A ideia apareceu no final do 12º ano. Houve um ano em que eu parei, vim até aqui para Lisboa só fazer um curso profissional. [...] E depois, nesse ano, [...] desenvolvi uma certa reflexão em

termos de o que é que eu queria fazer. E foi quando eu pensei que, realmente, não me podia ficar por ali, tinha que fazer mais alguma coisa. Tinha de, neste caso, ir para a faculdade.” (Raquel)

4.2. Contextos familiares

Carlos conta que os pais (a mãe ia) iam às reuniões da escola, foram lá por iniciativa própria e foram ver as notas. Não participaram na Associação de Pais. Viam os recados dos professores, recebeu apoio nos trabalhos de casa apenas da irmã, os pais controlavam se fazia os trabalhos de casa ou não, conversavam sobre a escola às vezes, não teve aditivos escolares. Os pais dele tinham expectativas escolares bastante altas para ele. Os pais e os irmãos não têm muitos hábitos de leitura e de escrita, mas incentivavam à leitura, embora o Carlos não tivesse hábitos de leitura. Não controlavam o modo como ele gastava o tempo de maneira rigorosa. Não controlavam rigorosamente as amizades dele, mas os amigos eram todos pessoas conhecidas.

Francisca conta que os pais iam às reuniões da escola e iam à escola por iniciativa própria. Até ao 6º ano, iam à escola ver as notas. Não participaram na Associação de Pais. Viam os recados dos professores. Deram algum apoio para os trabalhos de casa, não controlavam se fazia, falavam sobre a escola em família. Teve explicações e teve livros de exercícios. As expectativas escolares dos pais não eram altas depois de ela ter tido problemas na escola no 7º ano, mas depois de o problema se ter resolvido, os pais passaram a acreditar que ela podia ainda estudar bastante (expectativas escolares variaram segundo o veredicto escolar). Os pais não têm hábitos de leitura, uma das irmãs lê, ela gosta de ler. Os pais não a incentivavam verbalmente a ler, mas compravam-lhe livros quando ela pedia. Não controlavam a maneira como ela geria o tempo, não controlavam as amizades condicionando-as.

Vanda conta que os pais iam às reuniões da escola e só iam à escola por iniciativa própria se houvesse algum problema. Fizeram parte da Associação de Pais, mas não tinham uma participação ativa. Viam os recados dos professores. Deram apoio nos trabalhos de casa apenas na primária. Não controlavam se fazia os trabalhos de casa. Falavam sobre a escola em casa. Vanda teve explicações e livros de exercícios de preparação para os exames. Os pais disseram-lhe sempre que devia estudar para ter um emprego melhor do que o deles, mas não faziam questão que tirasse um curso superior e ela teve liberdade para escolher o curso que quis. Os pais e o irmão não tinham hábitos de leitura, tinham hábitos de escrita, não incentivavam à leitura, não controlavam a maneira como ela geria o tempo, e não controlavam as amizades dela.

Joana relata que os pais iam às reuniões da escola e iam lá por iniciativa própria, não participaram na Associação de Pais, viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos

escolares, davam apoio e controlavam se fazia. Falavam sobre a escola em família. A Joana teve livros de exercícios para treinar nas férias. Relativamente a expectativas escolares, os pais queriam que ela estudasse mais do que eles estudaram. A Joana e a mãe têm hábitos de leitura, o pai não tem. Todos têm hábitos de escrita. A mãe incentivava um bocadinho a ler. Não controlavam a maneira como ela geria o tempo, não controlavam as amizades da Joana condicionando-as.

Manuel diz que os pais nunca iam à escola, exceto para ir ver as notas e não participaram na Associação de Pais. Não viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos escolares, não davam apoio e não controlavam se fazia. Não falavam sobre a escola em família. Não teve aditivos escolares. Os pais dele não tinham nenhuma expectativa escolar para ele. Ocorria em casa dele violência doméstica. A mãe tinha hábitos de leitura e tinha hábitos de escrita relacionados com atividades profissionais, ser cozinheira e costureira; o pai não lia e provavelmente não escrevia. Os pais não incentivavam a ler. Os pais não controlavam como geria o tempo nem controlavam as amizades.

Sérgio conta que os pais iam (a mãe ia) às reuniões na escola, mas nunca iam à escola por iniciativa própria e não participaram na Associação de Pais. Viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos escolares, não davam apoio e só controlavam às vezes. Só falavam sobre a escola em família às vezes. Não teve aditivos escolares. Relativamente às expectativas escolares dos pais para ele, não se recorda bem do que o pai achava, porque ele morreu quando o Sérgio tinha 11 anos, mas sabe que queria que estudasse mais do que os pais para ficar numa situação melhor; a mãe queria que ele tirasse um curso superior. A mãe lia pontualmente, tinha hábitos de escrita; a irmã tinha hábitos de leitura, o irmão tinha na idade adulta, não tinha tanto durante o percurso escolar; não incentivavam à leitura. Não controlavam o gasto do tempo de maneira rigorosa e não controlavam as amizades.

Rosa relata que os pais só iam à escola de vez em quando, e não existia ainda Associação de Pais. O pai estava menos presente durante os primeiros 11 anos da vida dela, porque era imigrante, e ia ter com a família só duas vezes por ano. Os pais viam os recados dos professores. Não davam apoio nos trabalhos escolares, mas controlavam se os fazia. Falavam sobre a escola em casa. Teve alguns aditivos escolares, os pais compraram-lhe livros e jogos. Quanto a expectativas escolares, os pais queriam que tirasse um curso superior. Tinham algumas práticas de leitura e escrita e incentivavam-na à leitura, comprando-lhe livros desde cedo. Não controlavam a gestão dela do tempo, mas ela controlava. Não controlavam as amizades dela.

Raquel relata que os pais dela nunca iam à escola. Ainda não existia Associação de Pais. Viam os recados dos professores. Quanto aos trabalhos de casa, só davam apoio na primária e não controlavam se fazia. Não falavam sobre a escola em família. Não teve aditivos escolares. As expectativas escolares dos pais da Raquel eram apenas que ela passasse de ano. O pai tinha práticas de leitura e tinha práticas de escrita relacionadas com uma atividade profissional, a mãe não tinha práticas de leitura nem de escrita. Não incentivavam à leitura. Controlavam a maneira como geria o tempo. Não controlavam as amizades.

Mariana conta que os pais iam às reuniões na escola, mas nunca iam por iniciativa própria. Ainda não existia Associação de Pais. Os pais viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos escolares, não davam apoio, mas controlavam muito se os fazia corretamente. Não teve aditivos escolares. Relativamente a expectativas escolares, os pais da Mariana queriam que tirasse um curso superior, fosse ele qual fosse, e ficaram contentes com a escolha dela. Os pais tinham hábitos de leitura e escrita. Os pais incentivavam-na a ler, embora sem comprar os livros, requisitando-os. Controlavam como ela gastava o tempo e controlavam as amizades.

Cátia relata que os pais dela nunca iam à escola. Ainda não existia Associação de Pais. Não se lembra se os pais viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos de casa, só davam apoio na primária, controlavam pouco se os fazia. Não falavam sobre a escola em família. Não teve aditivos escolares. A mãe da Cátia queria que ela tirasse um curso superior, ela não tem memória de qual era a expectativa do pai. Os pais não tinham práticas de leitura e escrita e não a incentivavam a ler, mas compravam-lhe livros. Não controlavam como ela geria o tempo, mas ela controlava. Não controlavam as amizades.

4.2.1. Relação da família com a escola

A maioria dos entrevistados (8/10) contam que os pais iam à escola, uns mais frequentemente que outros. Relativamente à Associação de Pais, para 3 dos entrevistados ainda não havia, para outros (6/10) não participaram. A maioria dos entrevistados (8/10) conta que os pais viam os recados dos professores. Relativamente aos trabalhos escolares, a maioria (6/10) receberam algum apoio e a maioria (6/10) exerciam algum controlo sobre se os seus filhos faziam os trabalhos de casa ou não. A maioria (7/10) falavam sobre a escola em família. A maioria (6/10) dos entrevistados receberam algum tipo de aditivos escolares. Metade (5/10) dos entrevistados tinham expectativas altas para os percursos escolares dos seus filhos.

A maioria dos entrevistados (8/10) contam que os pais iam à escola, uns mais frequentemente que outros. Num único caso (Cátia) os pais nunca foram à escola. Três deles relatam que os pais iam às reuniões da escola e foram lá por iniciativa própria (Carlos, Francisca e Joana) e dois dizem que, para além disso, foram ver as notas à escola (Carlos e Manuel).

Francisca conta que o pai ia às reuniões da escola e ia à escola por iniciativa própria. Foram à escola dela na altura em que ela teve problemas com uma professora de inglês:

“(…) quando eu tive problemas no inglês com a professora. A professora era mesmo má, e era capaz de nos chamar nomes, burra e coisas assim, o meu pai obviamente que tomou a decisão de ir lá.”

Noutros casos (3/10), os pais iam às reuniões na escola, mas nunca iam por iniciativa própria a não ser que houvesse algum problema com os seus educandos (Vanda, Mariana, Sérgio). O Sérgio conta que a mãe ia às reuniões, embora não pudesse ir a todas. O Sérgio perdeu o pai quando tinha 11 anos e a mãe já estava reformada por doença cardíaca.

Alguns entrevistados relatam que os pais foram à escola de vez em quando (Rosa, Manuel) ou apenas nos primeiros anos do seu percurso escolar (Raquel).

“Não me lembro, eu acho que não. Eles iam matricular-me, porque na altura tinham que fazer matrícula. [...] eram capazes de ir lá buscar as notas, mas eu também já não me recordo. [...] se havia reuniões para pais, eu lembro-me que a minha mãe ia, costumava ir sempre às reuniões. Mas se havia era, sei lá, no final do ano ou se era necessário alguma coisa porque não corria bem, e como não havia problemas os pais nem sequer eram chamados à escola. Naquela época [...] só se havia algum problema é que eram chamados, caso contrário não.” (Rosa)

“Quer dizer, na primária sim, participaram, porque eu também era pequena. No 5º do ciclo [...] foram lá, porque fui para um sítio diferente, com vários professores, portanto foi uma mudança muito grande que nós tivemos, e também, a minha mãe também foi lá. A partir daí nunca mais.” (Raquel)

Parte dos entrevistados (4/10) relatam que no tempo deles a Associação de Pais ainda não existia e outros (6/10) dizem que os pais não participaram.

A maioria dos entrevistados (8/10) conta que os pais viam os recados dos professores. Nos dois casos em que essa prática não era usual, os pais viam a caderneta escolar no final do trimestre e no final do ano (Manuel) e, no outro, a entrevistada não tem memória do facto (Cátia).

Quanto ao apoio nos trabalhos escolares, a maioria dos entrevistados (6/10) receberam algum apoio nos trabalhos escolares, segundo o que os familiares conseguiam. Em 5 casos receberam-no dos pais, num caso da irmã (Carlos). Três dos entrevistados (Raquel, Cátia e Vanda) dizem que só receberam apoio nos primeiros 4 anos de escolaridade.

“Mais a minha mãe pela disponibilidade que ela tinha. Tentava ajudar-me, tentava ver que trabalhos é que eu tinha, pronto, tentar ajudar-me dentro daquilo que ela também sabia, para conseguir fazer.” (Joana)

“Principalmente quem me dava apoio era a minha irmã mais velha, geralmente ela é que dava apoio, os meus pais não davam assim tanto apoio. (...) a minha irmã também estudava na altura, estava no secundário e eu estava na primária, e para ela era mais conveniente dar-me este apoio (...). A minha irmã estava a estudar e eu sentava-me ao lado dela e tirava dúvidas com ela, por uma razão de conveniência, digamos.” (Carlos)

Para além do apoio, a maioria dos pais controlavam se os filhos faziam os trabalhos de casa, havendo variabilidade na intensidade deste controlo.

Os pais da Cátia controlavam apenas ocasionalmente:

“Mais ou menos. Quer dizer sim, mas, não de forma muito regular.” (Cátia)

Os pais da Mariana controlavam bastante se ela fazia os trabalhos de casa. Eles eram pessoas cultas, apesar da sua pouca escolaridade.

“principalmente o meu pai, [...] era quem me dava um apoio, não era apoio, era: eu fazia os trabalhos de casa, os meus pais corrigiam os trabalhos de casa à noite quando chegavam. [...] E depois aí se eu errasse, apanhava. Porque é que eu errei? Só se aquilo lhes desse muita volta à cabeça, e que a coisa fosse de alguma forma necessária muita reflexão, porque às vezes havia problemas desses, não é.”

Nos casos dos outros entrevistados, os pais não controlavam:

“Eles não controlavam se eu fazia ou não, porque eles diziam que eu é que tinha de ser responsável em relação aos meus deveres.” (Francisca)

“[...] tinha expectativas escolares, eu sabia que tinha de fazer as coisas e tinha de passar, porque senão o meu pai e a minha mãe ... não gostavam da brincadeira, por isso ... [...] Sabes que, se eu não fizesse, as coisas acabavam por, se calhar, por ser em casa, de alguma forma, ou eles saberem de alguma forma. [...] também não precisava disso, porque eu era responsável” (Raquel)

A maioria dos entrevistados (7/10) falavam sobre a escola em família. Falavam ocasionalmente (Carlos), quando havia problemas (Francisca) e nos restantes a conversa era regular e frequente.

“Às vezes. Não era um tema predominante, mas falávamos às vezes da escola. Falávamos qualquer que fosse o tema, mesmo não havendo problema, ou algo que acontecia na escola ou algo que tinha aprendido na escola, [...] não chegava todos os dias a casa e dizia: eh, pá, aprendi isso hoje.” (Carlos)

“Sim (falava sobre a escola), principalmente num período mais crítico, [...] então os meus pais decidiram falar comigo sobre isso, [por exemplo] a partir do 10º ano, quando comecei a dizer “eu

quero fazer isto, quero fazer não sei o quê”, ou contava coisas sobre o que é que acontecia na escola, pronto, mais ou menos isso.” (Francisca)

“No fim de jantar, nós ficávamos sempre à mesa, sempre sempre sempre, ou a ver trabalhos de casa ou a jogar às cartas ou a jogar ao [...] Jogo do Galo.” (Mariana)

Em relação aos aditivos escolares, a maioria dos entrevistados (6/10) tiveram esse tipo de apoio que assumiu a forma de explicações pagas pelos pais (3/10) e/ou livros, jogos didáticos e livros de exercícios (4/10).

A Francisca teve explicações, frequentou o Instituto de Línguas para aprender melhor o inglês e teve livros de exercícios para os exames e para fazer nas férias.

“os meus pais puseram-me no Instituto de Línguas em que estive a aprender inglês muito melhor [...] talvez a partir do 6º ano até ao 9º, tive explicações de matemática, e também cheguei a ter apoio a matemática talvez no 6º ano na escola. [...] e livros, ou seja, livros para os exames, livros para as férias” (Francisca)

Os pais da Vanda também lhe pagaram explicações e livros de exercícios para os exames.

“Eu tive explicações. Tive três explicações no 10º ano a matemática, mas foi a única coisa. e depois tinha aqueles livros de... [...] eram livros daqueles para os exames que têm exercícios [...]” (Vanda)

“Só tive, só tive depois uma explicação, mas foi uma coisa pontual porque fui fazer um exame no 11º ano. [...] nunca tive explicações [...]” (Raquel)

A Rosa não teve explicações, mas teve outros aditivos:

“explicações nunca tive, mas livros didáticos, jogos, eu tinha mais até que os meus colegas na época.” (Rosa)

O Carlos diz que os pais compravam-lhe um livro de atividades se ele pedisse, mas só isso.

“compravam-me um livro de atividades se eu pedisse, mas nada mais do que isso.”

Os outros 4 entrevistados não tiveram nenhuns aditivos escolares.

“(...) Claro que não (...)” (Mariana)

Relativamente às expectativas e aspirações dos pais, metade dos entrevistados (5/10) tinham expectativas altas para os percursos escolares dos seus filhos.

Os pais do Carlos queriam que ele fosse estudar Medicina, mas ele preferiu Engenharia e os pais aceitaram a escolha dele.

“Eram altas, tendo em conta que eu habituei-os sempre a ter boas notas, acho que sempre tiveram expectativas bastante altas. [...] Eles inicialmente queriam que eu fosse para Medicina, mas eu sempre fugi da Medicina e fui para engenharia. [...] Mas também estão satisfeitos com o curso que eu tenho agora, por isso... aquilo foi só na altura.” (Carlos)

O Sérgio queria ir para a universidade porque isso significava aumentar as probabilidades de ter um bom futuro:

“Era ideia minha e da minha mãe que entendia que devia estudar mais para ter um melhor futuro, profissional e económico” (Sérgio)

Três entrevistadas (Rosa, Mariana e Cátia) contam que os pais queriam que elas tirassem um curso superior, sendo que num desses casos (Rosa), a entrevistada relata que a mãe abandonou a escola contra a sua vontade.

“A minha mãe, apesar de saber ler e escrever, teve que abandonar a escola à terceira classe, porque a mãe dela faleceu, tinha ela 9 anos, e ela teve que abandonar a escola. [...] na altura os meus pais queriam que eu tirasse um curso superior, só que houve aquele entrave ali pelo meio de eu depois não prosseguir, pronto, e ir trabalhar. E depois pronto não fiz logo o ensino seguido, mas, mais tarde, pronto acabei por fazê-lo.” (Rosa)

“Eles queriam que eu fosse alguém. [...] Queriam que eu tirasse um curso. O curso que quisesse, mas tinha de tirar era um curso. [...] E eu decidi ser professora e eles ficaram todos contentes de eu ser professora” (Mariana)

“Cátia: Quer dizer, o que a minha mãe dizia era que eu tinha de estudar, tinha de ter um curso, não é, importante, o curso aqui, na altura, era sem dúvida um curso superior, fosse no que fosse. [...] tive completa liberdade para escolher aquilo que queria fazer.

Helena: Relativamente ao seu pai, ele tinha a mesma opinião?

Cátia: Não se exprimia muito. [...] acho que também não havia muito a perceção do que é que, do que significava ter um curso superior” (Cátia)

Os outros entrevistados (5/10) não tinham expectativas tão altas para os percursos escolares dos seus filhos.

Os pais da Francisca inicialmente não tinham expectativas elevadas para ela, na altura em que ela teve problemas na escola no 7º ano, os pais acharam que talvez ela não conseguisse estudar muito, mas quando o problema se resolveu, passaram a acreditar que a filha poderia estudar mais tempo. As expectativas variaram consoante o veredicto escolar.

“Não sei. Sinceramente não consigo dizer. Eu acho que, até ao 9º, acho que foi sempre um bocado aquela coisa de, ou seja, até ao 7º quando eu tive aquele problema, tive aquele período mau, acho que eles achavam que eu tinha muitas dificuldades, pronto, tinham medo que eu chumbasse, se calhar, [...] nunca pensaram que eu pudesse ir para o ensino superior, [...]. Mas lá está, eles deixaram-me ir caminhando lentamente... Depois, acho que a partir do 10º ano, mais ou menos, quando perceberam que eu tinha boas notas, começaram a perceber que, se calhar, podia continuar muito mais tempo.” (Francisca)

Os pais da Vanda sempre lhe disseram que estudasse para ter um emprego melhor do que eles, mas não lhe exigiram que tirasse um curso superior:

“[...] eles sempre me disseram para estudar, se eu quisesse ter um trabalho melhor do que eles, tinha que estudar. No entanto nunca [...] me impuseram que eu seguisse um curso superior. [...] eles sempre me disseram para eu estudar se quisesse ter uma vida melhor do que eles e um emprego melhor do que eles, porque eles têm empregos mais pesados a nível físico e mais desgastantes. Mas nunca me impuseram que eu tinha que seguir até determinado nível escolar. [...] (Vanda)

Os pais da Joana queriam que estudasse mais do que eles estudaram, porque eles gostariam de ter estudado mais. Não condicionaram as escolhas escolares dela.

“Os meus pais nunca me fizeram pressão para eu ter boas notas [...]. Os meus pais gostavam que eu estudasse um bocadinho mais do que eles para ter outras oportunidades que eles não tiveram, não foi uma escolha deles não continuarem a estudar, portanto era nesse sentido que me motivavam mas nunca me condicionaram a nível da minha escolha, até porque não foi uma escolha que eles ficassem ao início muito satisfeitos, por causa da taxa de desemprego associado, mas incentivaram-me se eu queria realmente seguir isso tinha que ser boa, tinha de me destacar dos outros, portanto, foi mais nesse sentido.” (Joana)

“Não tinham nenhuma. [...] quando eu estava no 12º ano [...] a expectativa, a aspiração da minha mãe era que um dia fosse trabalhar como paquete num hotel. [...] Era um trabalho certinho [...] (Manuel)

Os pais da Raquel só esperavam que ela passasse de ano.

“Só que eu passasse de ano. Que fizesse aquilo que tinha de fazer, mais nada.” (Raquel)

4.2.2. Práticas familiares

Acerca dos hábitos de leitura e escrita, a maioria dos entrevistados (9/10) relata que os pais tinham hábitos de leitura e/ou escrita, havendo variações relativamente à sua intensidade. A maioria dos entrevistados (6/10) conta que os pais incentivavam à leitura. A maioria dos entrevistados (8/10) relatam que os pais não controlavam a maneira como eles gastavam o tempo. A maioria dos entrevistados (9/10) contam que os pais não controlavam as amizades deles.

Quanto às *práticas de leitura e escrita*, quase todos os entrevistados (8/10) relata que pelo menos um dos pais tinha hábitos de leitura e escrita, ou pelo menos hábitos de leitura, havendo variações relativamente à sua intensidade.

“Leem apenas os jornais e já é muito bom. Não tem muitos hábitos de leitura.” (Carlos)

Joana relata que o pai não lê, mas a mãe lê. A Joana gosta bastante de ler. Ambos os pais da Joana e ela própria têm hábitos de escrita.

Joana: “O meu pai nunca gostou de ler, acho que nunca o vi ler nestes anos todos. A minha mãe sim gosta de, no tempo livre, ler. E eu também gosto muito de ler.

Helena: [...] e escrever, escreviam coisas habitualmente? Por exemplo listas de compras, e outras coisas?

Joana: Também e ainda hoje em dia fazemos muito isso em família, mas ler para mim, não sei, é uma coisa que eu já tenho, gosto bastante de ler, portanto ...” (Joana)

Os pais da Rosa trocavam cartas quando o pai estava emigrado:

“o meu pai sim, lia jornais, livros. A minha mãe não. Não lia, não tinha por hábito ler. [...] Ela escrevia para o meu pai quando ele estava emigrado. Lembro-me que na altura não havia telefones, era por carta, não é. Pronto, e lembro-me que era a única escrita que ela fazia, apesar de ter alguma dificuldade, mas fazia-o, sim. [...] eu não gostava de ler [...] nessa época não gostava.” (Rosa)

Dois dos entrevistados que relatam que os pais tinham práticas de leitura e escrita, o Manuel e a Raquel, relatam que essas práticas eram utilizadas num contexto profissional.

O Manuel conta que a mãe tinha hábitos de leitura e tinha hábitos de escrita relacionados com atividades profissionais; o pai não lia e provavelmente não escrevia.

“Nós tínhamos alguns livros em casa porque [...] no 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º, a minha mãe era sócia do Círculo de Leitores, comprava alguns livros, também eram essencialmente coleções, ela tinha interesse em livros de culinária. Pronto, então tinha alguns livros de culinária em casa, que ela trabalhava por vezes, mais tarde chegou a trabalhar como cozinheira. Comprava também alguns romances [...] mas ela não os lia, eventualmente só lia os livros de culinária [...]. Que eu também não lia, eu só, para além dos livros escolares, na minha adolescência não li nada, só comecei a ler alguma coisa quando estava no 10º - 11º, e foi porque comecei a ler a banda desenhada [...] depois daí comecei a ler a banda desenhada, e a partir daí, comecei a ler tudo e mais alguma coisa. [...] O meu pai também não lia nunca o vi a ler. Ler jornais, [...] não me recordo de comprarmos jornais e, portanto, o meu pai também não lia nem jornais nem livros. [...] E escrever, a minha mãe escrevia pequenos bilhetes, ela era costureira em casa, então, escrevia pequenos bilhetes para as suas clientes, às vezes nós íamos, nós os filhos, tínhamos de levar as roupas para os clientes, e, portanto, estavam lá os pequenos bilhetes, ok, portanto a minha mãe usava a leitura, a escrita, essencialmente para isso, muito prática e muito, digamos, correspondência comercial com os seus clientes, nos bilhetinhos que nós levávamos juntamente com a roupa, basicamente era isso.” (Manuel)

A Raquel conta que o pai tinha hábitos de leitura e tinha hábitos de escrita relacionados com uma atividade profissional, e a mãe não tinha hábitos de leitura nem de escrita.

“Prática de leitura, o meu pai tinha muito mais prática de leitura do que a minha mãe, desde jornais a livros, na altura nós tínhamos [...] o Círculo de Leitores. E o meu pai era sócio do Círculo de Leitores e comprava um ou outro livro [...]. E ele, pronto, pontualmente, lia um livro ou outro. A minha mãe não, nunca teve assim hábitos de leitura, nem de escrita. Sabes que a minha mãe, como foi doméstica a vida inteira, dá-me a sensação que nunca precisou disso sequer para a parte profissional. Como não precisou não desenvolveu também. E o meu pai, como profissionalmente sempre foi bastante ativo e inclusivamente chegou a ter, chegou a ser encarregado de grupos que iam para determinados sítios, ele tinha de fazer, algumas vezes, relatórios dessas estadias nos diferentes sítios que eles estavam, e então acabou por desenvolver sempre um bocado essa parte, daí que, eu penso que, a parte profissional aí ajudou um bocadinho a desenvolver essa parte, a não parar [...]” (Raquel)

Só dois entrevistados relatam que os pais não tinham nenhuns hábitos de leitura e escrita.

Os pais da Francisca não têm práticas nem de escrita, mas ela gosta de ler.

“Nunca vi os meus pais a ler, não há assim, a não ser que seja um jornal. Listas de compra e essas coisas todas, também não fazem, até porque nós temos uma mercearia, portanto não há muito essa necessidade. As minhas irmãs, quando elas leem, a maioria das vezes é porque estão a estudar, tirando uma delas, que lê livros, pronto, com mais regularidade, livros de fantasia, coisas

assim. E a mais nova não gosta de ler, portanto... Eu desde muito nova que leio muito mais do que as minhas irmãs, leio muito mais livros [...] (Francisca)

Relativamente ao incentivo à leitura, a maioria dos entrevistados (6/10) relatam que os seus pais os incentivavam à leitura.

Os pais da Francisca incentivavam-na a ler, comprando-lhe livros quando ela pedia.

"[...] os meus pais sempre compraram livros quando eu lhes pedia [...]. [...] o meu padrinho comprava-me sempre livros, e eu estava sempre a pedir também livros, e os meus pais também me davam livros, e eu gostava muito de ler, ou seja, eu leio muito mais do que o resto [...]" (Francisca)

"Da parte da minha mãe um bocadinho, pronto, acaba por ser uma forma de reciclares conhecimento e adquirires outro, e era uma forma de adquirir conhecimento sem estar condicionado à escola, abrir também um bocadinho mais os horizontes." (Joana)

Dois dos entrevistados (Carlos e Rosa), eram incentivados pelos pais a ler, mas eles não gostavam de ler:

"Sim (incentivavam à leitura). Apesar de que eu nunca gostei muito de ler, sou sincera. Nunca fui muito de ler muitos livros. Não, nunca fui muito dada à leitura. Eu agora gosto de ler [...] Sim, comprem-me livros de histórias logo desde cedo. Lembro-me que tinha uma série de livros de histórias, sim. Era por aí." (Rosa)

Os outros entrevistados relatam que os seus pais não os incentivavam à leitura.

"Eles não tinham hábitos, o meu pai pontualmente tinha, mas quer dizer, não havia aquela, aquele incentivo para a leitura. Eu lembro-me, por exemplo, na altura do Natal, que havia alguns colegas meus que eram presenteados com livros. Eu poucas vezes fui." (Raquel)

"A minha mãe não tinha hábitos de leitura, [...] de ter livros em casa, de ler, mas se houvesse alguma revista que tivesse acesso ou alguma outra publicação podia ler, portanto a preocupação dela era efetivamente a aplicação e o empenho no estudo, na escola, nos trabalhos escolares... portanto... percebo que a noção dela de hábitos de leitura não existia, não via efetivamente que o hábito de leitura fosse um fator interessante e importante. Portanto, não havia esse incentivo em hábitos de leitura porque também não era uma noção da minha mãe." (Sérgio)

Relativamente ao controlo do tempo, a maior parte dos entrevistados (7/10) relatam que os pais não controlavam a maneira como eles gastavam o tempo (o tempo gasto a estudar e o tempo de lazer).

"Vanda: Sim, mais à noite, quando começava a ficar mais tarde, por exemplo, 11 horas da noite, a minha mãe, se eu ficasse depois dessa hora, mandava-me ir dormir, porque depois no dia seguinte, eu tinha de acordar às 7:30.

Helena: Não controlavam a maneira como gerias o tempo durante o dia?

Vanda: Ah não, penso que não.” (Vanda)

O Carlos e o Sérgio relatam que os pais não controlavam de maneira rigorosa como eles gastavam o tempo.

“Basicamente, só me controlavam o tempo na Playstation. [...] Se eu estivesse mais do que algumas horas na Playstation, mandavam-me sair. Nunca me controlavam assim muito.” (Carlos)

A Raquel conta que os pais controlavam onde ela estava, mas não precisavam de lhe dizer para ir estudar:

“Sim, eles eram super controladores, não é, isso eram. Do estilo, por exemplo, eu estava na escola estava na escola, eles sabiam que eu estava na escola, portanto até aí tudo bem. Depois, faziam aquele controlo de a determinada hora eu devia de chegar, se não chegasse, começavam a perguntar porque é que eu não chegava, não é. Entretanto, portanto, eu ia fazer os meus trabalhos, portanto, mas era um controlo que eu achei sem serem aquele controlador, e não me diziam para eu estudar, porque não era preciso. Porque eu ia fazendo as coisas [...]” (Raquel)

A Mariana relata que os pais controlavam de maneira rigorosa como ela gastava o tempo.

“Tudo, tudo.” (Mariana)

Relativamente ao controlo das amizades, mais de metade dos entrevistados (9/10) contam que os pais não controlavam as amizades deles.

Três das entrevistadas (Joana, Francisca e Raquel) afirmam que os pais não controlavam as amizades deles ao ponto de condicionarem.

“Por exemplo, se eu apresentasse alguém, se calhar, depois, ela dizia que não estava muito convencida, pronto, das intenções da pessoa ou assim, mas nunca me condicionou, aliás, tinha amigos que eles não simpatizavam e nunca me proibiram de me dar com eles.” (Joana)

Dois desses entrevistados (Carlos e Cátia) contam que os seus amigos eram todos de famílias que os seus pais conheciam.

“Nem por isso, eu também nunca tive assim, digamos, más companhias, eles basicamente conheciam os meus amigos, eram quase todos meus vizinhos, por isso, nunca tiveram assim necessidade de saber com quem é que eu estava, nunca me faziam perguntas sobre os meus amigos.” (Carlos)

Só uma das entrevistadas (1/10) conta que os pais controlavam rigorosamente as amizades dela.

“Então os meus pais tentavam perceber quem era a rede, as minhas redes de amizade, e tentavam ver se aquela rede de amizades era meninos que tinham famílias equilibradas, ou seja, se tinham famílias equilibradas eu podia relacionar-me com elas, mas se tinham famílias desequilibradas e tinham retenções, já não eram boa influência para mim. Porquê? Porque eles não gostavam de estudar, logo não deveria andar com aquelas pessoas [...]. E [...] faziam criteriosamente uma seleção das minhas amizades [...]. E cheguei a apanhar, por causa dessas amizades [...].” (Mariana)

4.3. Sociabilidades

Carlos jogou futebol durante 5 anos e o irmão fez parte de grupos religiosos. Foi conhecendo os amigos na escola e na universidade, relacionou-se com pessoas de todas as classes sociais. Considera que os amigos foram uma boa influência para o seu sucesso escolar.

Francisca jogou golfe, frequentou o ginásio, foi jogadora federada de basquetebol, pertenceu a associação de estudantes no secundário e núcleo de estudantes na universidade, as irmãs fizeram desporto. Acha que a participação na Associação de Estudantes pode ter sido benéfica para desenvolver competências úteis. Conheceu os amigos dela na escola, são de classe alta e classe média. Tem amigas que foram uma boa influência para o seu sucesso escolar.

Vanda frequentou uma escola de música. Considera que isso teve pouca influência no seu percurso escolar. Conheceu os amigos na escola, na escola de música e na universidade, alguns são de classe alta e o resto são de classe média. Tem amigas que foram uma boa influência para o seu sucesso escolar e tiveram influência no seu projeto escolar.

Joana jogou voleibol e praticou atletismo, fez parte do núcleo de estudantes de Psicologia e foi delegada de turma durante o secundário, e durante os anos da licenciatura e mestrado. Conheceu os amigos na escola e no voleibol. As pessoas com quem interagiu nessas atividades pertenciam a diferentes níveis socioeconómicos (baixo, médio e alto). Diz que os amigos foram uma boa influência durante o percurso escolar.

Manuel fez parte de dois grupos, um de venda de jornais, outro de artes plásticas. Considera que essas atividades não tiveram influência no seu percurso escolar. Pode ter entrado em contacto com famílias mais favorecidas quando levava roupa a casa de clientes da mãe por a mãe ser costureira. Antes do secundário, os amigos eram da aldeia onde vivia e eram da classe média baixa. A partir do 10º ano conviveu com pessoas de todas as classes sociais. Relata que os amigos dele não tiveram influência no seu percurso escolar.

Sérgio fez parte dos escuteiros e os irmãos dele também, a mãe fez parte de um grupo de leitura da Bíblia. Acha que a participação nos escuteiros pode ter sido uma boa influência. Tem amigos da escola e da universidade, conviveu principalmente com pessoas de classe média e classe baixa. Relata que os amigos tiveram uma boa influência no seu percurso escolar.

Rosa não participou em nenhuma atividade. Conheceu os amigos na escola e em locais onde trabalhou, a maioria são da classe média, com o 12º ano ou licenciados. Relata que os amigos tiveram alguma influência no seu percurso, mas pouca.

Raquel praticou natação e fez dança. Considera que essas atividades não tiveram influência no seu percurso escolar ou no seu projeto escolar. Conheceu a maioria dos amigos por serem vizinhos ou da escola. Relata que os amigos dela não tiveram influência no seu percurso escolar.

Mariana praticou atletismo e fez teatro, apanhou tomate com amigas e fez voluntariado num hospital. Diz que, durante o seu percurso escolar, os seus amigos eram da classe social média alta. Relata que os amigos podem ter tido alguma influência no seu percurso, mas a educação da família teve maior importância.

Cátia teve militância política numa juventude partidária. Considera que essas actividades não tiveram influência no seu percurso escolar ou no seu projecto escolar. Conheceu os amigos na escola, no ISCTE, nos contextos laborais. Relata que nenhum dos amigos teve influência no seu percurso escolar.

4.3.1. Participação em atividades e impacto dessa participação

A maioria dos entrevistados (9/10) participou em atividades extracurriculares, mais especificamente atletismo (2 casos), natação (1 caso), golfe (1 caso), frequência de ginásio (1 caso), desportos de equipa (3 casos), teatro (1 caso), ser membro dos escuteiros (1 caso), pertencer a associações de estudantes (2 casos), militância política numa juventude partidária (1 caso), ir apanhar tomate (1 caso), voluntariado num hospital (1 caso). Três desses entrevistados contam que os familiares também participaram em atividades que lhes podem ter permitido convivência com pessoas diferentes. A maioria dos entrevistados (6/10) afirma que a sua participação em atividades não teve influência no seu trajeto escolar ou no seu percurso escolar.

As mudanças de escola e de turma que os entrevistados tiveram, permitiram o contacto com colegas de contextos sociais mais favorecidos e/ou com bom desempenho escolar.

Joana praticou desporto e pertenceu ao núcleo de estudantes de Psicologia.

“Durante o 3º ciclo fiz vólei e atletismo no desporto escolar. Quando entrei no secundário continuei a fazer vólei, fazia parte da equipa. Quando entrei na faculdade, fiz parte, quer na licenciatura quer no mestrado, do núcleo de estudantes de psicologia, e ainda fui delegada de turma durante o secundário, e os anos da licenciatura e mestrado.” (Joana)

“Depois tive participação política já na faculdade, tive filiação partidária mesmo. Tinha militância política numa juventude partidária.” (Cátia)

Manuel fez parte de 2 grupos, um de venda de jornais, outro de artes plásticas.

“Sim, fiz isso no 11º e 12º, no 11º assim com alguns colegas fizemos lá um projeto continha um jornal e na altura fotocopiávamos um jornal, depois vendíamos, para termos alguns dinheiros para fazermos, já nem sei o quê ao certo. Mas tínhamos assim esse Movimento, essa atividade no jornal, depois também tínhamos, fora do jornal fora disso no 12º, não, isso foi mais, no final do 12º com outros amigos fora da escola, criámos um grupo de artes plásticas, pintura e tal, pronto, no fundo, foi no final da minha adolescência e a turma do 11º - 12º que eu comecei a ter atividades fora da escola e também a me relacionar com outras pessoas sem ser só no ambiente familiar ou escolar.”

Pode ter entrado em contacto com famílias mais favorecidas quando levava roupa a casa de clientes da mãe, quando a mãe era costureira.

“nós, os filhos, tínhamos de levar as roupas para os clientes” (Manuel)

Três dos entrevistados contam que os familiares também participam ou já participaram em atividades que lhes podem ter permitido convivência com pessoas diferentes, o que indicia uma preocupação de participação em atividades extracurriculares nessas famílias. Essas atividades são mais especificamente participação em grupos religiosos (irmão do Carlos), desporto (irmãs e pai da Francisca), fazer parte do grupo de leitura da Bíblia e do grupo de viúvas (mãe do Sérgio).

“As minhas irmãs também já fizeram ambas desporto, ou seja, a Teresa (nome fictício), que é mais nova, faz vólei, é federada, a Luísa (nome fictício) é muita complicada. E o meu pai quando era mais novo jogou futebol também, mas já foi...” (Francisca)

Relativamente ao impacto da participação nessas atividades, a maioria dos entrevistados (6/10) dizem que a sua participação em atividades não teve influência no seu percurso escolar nem no seu projeto escolar, nem por causa das atividades, nem por causa das pessoas que conheceram.

“Não, em termos escolares não.” (Manuel)

Os restantes quatro afirmam que a sua participação em atividades teve alguma influência. No caso de dois entrevistados (Francisca e Sérgio), o facto de ter feito parte da associação de estudantes no secundário, ou ter pertencido aos escuteiros teve influência, devido ao facto de ter contribuído para desenvolver competências que lhes poderão ser proveitosas noutras situações ou noutras esferas das suas vidas.

“Não, acho que ter jogado golfe não teve influência nenhuma. Mas [...] por exemplo, ter feito parte da associação de estudantes no secundário tornou-me mais proactiva, se calhar, porque tinha de organizar coisas e reunir-me com outras pessoas...” (Francisca)

Noutro caso, de uma entrevistada que frequentou a escola de música, ela afirma que isso só teve influência porque percebeu que não queria estudar música (Vanda)

Uma das entrevistadas (Joana) acha que talvez tenha tido influência porque fazer desporto ajuda-a a “abstrair daquilo que são emoções negativas, que é normal sentires, mas que nem sempre temos facilidade em gerir” e porque se criou “um espaço de partilha” entre as pessoas com quem ela jogava.

4.3.2. Grupos de amigos

A maioria dos entrevistados relatam que os seus amigos eram pessoas que conheceram na escola (10/10), na universidade (4/10), no local de trabalho ou que eram vizinhos. Quando inquiridos acerca da relação dos amigos com a escola e a influência dos amigos no sucesso escolar dos entrevistados, a maioria dos entrevistados (7/10) diz que os amigos tiveram, ou podem ter tido, uma influência positiva no seu percurso escolar, por exemplo incentivando-os, sendo que num desses casos até tiveram influência no seu projeto escolar, porque estavam a estudar assuntos que ela percebeu que não a atraíam. Uma entrevistada afirma que os amigos não tiveram influência no seu sucesso escolar.

Um dos entrevistados diz que nem foram boa nem má influência:

“Uns sim, outros não, porque também é muito variável. [...] Não, nem contribuindo nem prejudicando.” (Manuel)

O Carlos diz que os amigos sempre o incentivaram:

“Sim, a maior parte deles foram boas influências. [...] sempre tentámos puxar uns pelos outros, incentivar uns pelos outros, aliás sempre incentivar a tirar o mestrado, sempre incentivaram a ir em frente, por isso acho que foram sempre uma boa influência.” (Carlos)

4. Processos de mobilidade social ascendente

Conclusões

Começo por recordar a questão a que nos tínhamos proposto responder neste trabalho:

Que fatores contribuem para a existência de percursos escolares longos, tendo os ascendentes completado baixa escolaridade (sucesso escolar improvável)? Deste modo, pretendíamos analisar que fatores mais contribuíram para os percursos escolares longos destes indivíduos. Para concretizar este objetivo, realizaram-se dez entrevistas semi-diretivas e que foram integralmente transcritas.

Para cinco dos dez entrevistados, a dimensão que mais influência teve no seu percurso escolar longo, foi o contexto escolar. Para quatro dos dez entrevistados, a dimensão que mais influência teve no seu percurso escolar longo, foi a mobilização familiar. Para uma entrevistada, as duas dimensões tiveram igual influência.

Na dimensão do trajeto escolar, a maioria dos entrevistados realizou um trajeto escolar sem reprovações e todos realizaram trajetos sem problemas de ordem disciplinar. Além disso, em geral, todos tiveram relações positivas com professores, funcionários e colegas que, como Abrantes (2003) já constatou, terão tido bastante influência no seu sucesso escolar.

Na dimensão do contexto familiar, os fatores que tiveram maior importância foram que, na maioria dos casos, os pais iam à escola, viam os recados dos professores, deram algum apoio e exerceram algum controlo sobre os trabalhos de casa, falavam sobre a escola em família, receberam algum tipo de aditivos escolares, tinham alguns hábitos de leitura e incentivavam à leitura. Nos relatos da maioria dos entrevistados, foram descritas estratégias praticadas pelas famílias que demonstram uma “mobilização escolar” das mesmas, como participação nas reuniões escolares e investimento em aditivos escolares, que já muitas pesquisas sobre trajetos escolares de contratendência destacaram, e que Roldão observou também na sua pesquisa (Roldão, 2015). Fica confirmada a existência de uma relação entre essas estratégias e os trajetos escolares de contratendência ascendente. Concluímos também que, tal como Lahire (2008 [1995]), Roldão (2015), Seabra (2010) e Seabra *et al.*, (2016) afirmaram, as estratégias educativas das famílias que favoreçam o desempenho escolar, incluindo as práticas de leitura e escrita no quotidiano e o incentivo à leitura por parte dos pais, têm bastante influência no sucesso escolar dos seus filhos. Mais de metade dos entrevistados também referem que os pais fizeram um investimento financeiro em aditivos escolares, o que também contribui para o sucesso escolar dos filhos, como Lahire

(2008 [1995]), já tinha referido. Alguns entrevistados também relatam que os pais fixaram algumas regras e horários (controlo do tempo), o que Seabra constatou que também favorece o sucesso escolar.

Segundo a Tipologia de Baumrind, há três modelos educativos: o autoritário, caracterizado por um grande controlo e fraco apoio, o autorizado ou autoritativo, caracterizado por grande apoio e controlo, e o permissivo, em que ocorre um elevado apoio e fraco controlo (Kellerhals e Montandon, 1991: 195, citado por Seabra, 2010). Baumrind afirmou que o sucesso escolar ocorre na situação em que há, por parte dos progenitores, um grande apoio e um forte controlo, as características do modelo autorizado.

Entre os entrevistados, nem todos os que davam algum apoio nos trabalhos escolares controlavam se eles eram feitos. Aplicando essa tipologia, só dois entrevistados relatam ter vivenciado um elevado apoio e um forte controlo que caracterizam o modelo autorizado. Daí concluímos que isso não é um requisito obrigatório para a pessoa ter sucesso escolar.

Para a maioria dos entrevistados, a dimensão das sociabilidades teve alguma influência. Quase todos os entrevistados participaram em atividades extracurriculares, e nalguns casos, alguns familiares também participaram em atividades extracurriculares, o que significa que as suas famílias valorizaram a participação nessas atividades. Pelos relatos de alguns dos entrevistados, conclui-se que a participação em atividades extracurriculares pode ter influência positiva no trajeto escolar dos alunos, assim como para a descoberta ou o desenvolvimento de competências que lhes poderão ser proveitosas noutras situações ou noutras esferas das suas vidas, para estreitar relações com colegas, ou para a tomada de decisões quanto às vias escolares e às orientações profissionais, como afirmaram alguns autores (Seabra *et al.*, 2016), ou ainda, no caso do desporto, para afastar emoções negativas e melhorar o estado de espírito.

Vários entrevistados relatam ter tido contacto com colegas de contextos sociais mais favorecidos e/ou com bom desempenho escolar com os quais estabeleceram laços de amizade, e contam que isso fortaleceu a sua vontade de progredir e mostrar capacidades semelhantes de realização académica. Isso corrobora algo que foi defendido por alguns autores (Seabra *et al.*, 2016).

A maioria diz que os amigos tiveram, ou podem ter tido, uma influência positiva no seu percurso escolar, desempenhando o papel de uma rede de apoio ou de fontes de informações sobre os rumos possíveis para a tomada de decisões quanto às vias escolares; o que demonstra que, tal como Abrantes (2003) afirmou, as redes de sociabilidade podem ser importantes para o sucesso escolar do aluno.

Não se verificou, na generalidade dos entrevistados, o controlo das sociabilidades por parte dos pais como fator contributivo para o sucesso escolar, que Seabra *et al.* (2016) referiram, visto que a maioria deles relata que os pais não controlavam as suas amizades.

Entre os entrevistados, há dois casos de pessoas que relatam que pelo menos um dos pais interrompeu precocemente os estudos contra a sua vontade, e isso pode ter sido a principal razão para essa pessoa ser incentivada a estudar, e isso contribuiu certamente para ela ter tido um percurso escolar longo, o que confirma algo que Roldão constatou anteriormente (Roldão, 2015).

Em pesquisas futuras, poderia ser feito um aprofundamento desta investigação, fazendo-se mais perguntas sobre o percurso escolar dos pais dos entrevistados para perceber se mais pais interromperam os estudos precocemente e contra a sua vontade e, se esse facto lhes deixou um desejo não concretizado de estudarem mais e contribuiu para incentivarem os filhos a ter um percurso escolar longo. Ou poderia ser feita esta mesma investigação só com pessoas da mesma faixa etária (ou todos jovens ou todos mais velhos), porque nalguns indicadores (por exemplo as deslocações à escola) o facto de as pessoas terem vivido em épocas diferentes, tem alguma influência nas suas respostas.

Além disso, poderiam ser estudados os percursos de contratendência descendentes, visto que nesta investigação, só foram estudados os ascendentes. Poderia tentar-se descobrir se há fatores que os relacionem.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta
- Antunes, Sónia (2008), *Construir o que não é herdado: Casos de sucesso escolar na minoria cigana*. Tese de mestrado em Educação e sociedade, ISCTE
- Almeida e Pinto (1976, 1ª edição), “Condições e problemas genéricos de pesquisa empírica” em *A investigação em ciências sociais*, Lisboa, Editora Presença, pp. 61-114
- Azevedo, Vanessa Abreu (2016), *Factores de sucesso e insucesso escolar: um estudo numa escola pública no concelho de Câmara de Lobos*, Dissertação de mestrado em Política Social, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa
- Castro e Júnior (2016), “Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio”, *Educação e Sociedade*, 41, 1
- Costa, António Firmino (1999), *Sociedade de Bairro*. Oeiras, Celta
- Costa, António Firmino da e João Teixeira Lopes (coord.) et al. (2008), *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Lisboa, CIES-IUL e IS-FLUP (relatório final). Disponível em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf
- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (2014), *Percursos dos estudantes no ensino superior. Factores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Couto, Ana Isabel, Catarina Egreja, Jorge Horta Ferreira e Sandra Lima Coelho (2014), “Percursos tendenciais e de contratendência”, em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (2014), *Percursos dos estudantes no ensino superior. Factores e processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Gomes, Carlos Alberto (1987), "A interacção selectiva na escola de massas", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (2008 [1995]), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Lahire, Bernard (2008 [1995]), *Sucesso escolar nos meios populares*, S. Paulo, Ática
- Roldão, Cristina (2015) *Factores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: Trajectos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e diversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS

Seabra, Teresa (coord.), Cristina Roldão, Sandra Mateus, Adriana Albuquerque (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*, Observatório das Migrações

Nota: este trabalho está escrito segundo o Acordo Ortográfico de 1990, exceto a bibliografia.

ANEXO A – Guião de entrevista

O objetivo desta entrevista é relembrar a sua vida familiar e escolar, durante a infância e a juventude.

1. Trajeto escolar

Perfil das turmas a que pertenceu e das escolas frequentadas, incluindo perfil social

Mudanças de escola e de turma

Frequentou jardim de infância?

Relação com os professores (algum professor particularmente motivador?)

Relação com os funcionários da escola

Relação com os colegas

Assiduidade

Retenções

Teve problemas disciplinares, alguma forma de sanção escolar?

por exemplo, recados na caderneta, por mau comportamento; participação oral ao teu encarregado de educação; expulsão da sala de aula; transferência de turma; suspensão da escola

Recebeu alguma distinção escolar?

por exemplo, prémios, ser aluno do quadro de honra, outras formas de reconhecimento excepcional

Recebeu apoios escolares?

como aulas de apoio, explicações, estudo acompanhado, bolsas e subsídios escolares

Quais eram as suas aspirações e expectativas escolares durante o seu percurso escolar?

Como apareceu a ideia do ingresso no ensino superior? Por exemplo, foi influenciado pelos pais e por amigos?

2. Contexto familiar

2.1. Relação da família com a escola

Os seus pais participavam nas reuniões da escola?

Iam à escola por iniciativa própria?

Os seus pais fizeram parte da Associação de Pais quando estavas na escola?

Os seus pais viam a tua caderneta?

Davam apoio nos trabalhos escolares?

Controlavam se fazias os trabalhos escolares?

Conversavam sobre a escola em família?

Investiam em aditivos escolares?

explicações, livros e jogo didáticos, cursos de línguas, etc.

Que expectativas e aspirações é que os seus pais tinham relativamente aos seus estudos?

2.2. Práticas familiares

Fale-me das práticas de leitura e escrita dos seus pais (e irmãos, caso tenha). Por exemplo, leitura de livros, leitura de jornais, leitura de histórias ao deitar, recados, listas de compras)

Havia incentivo em relação à leitura? Se sim, pode dar-me exemplos?

Controlavam a maneira como gastava o tempo?

Controlavam as suas amizades?

3. Sociabilidades na infância e na juventude

Participação religiosa, associativa, política e recreativa do entrevistado e da família e tipo de atividades desenvolvidas

Opinião sobre o impacto dessa participação no trajeto e projeto escolares

4. Envolvimento em grupos de pares

Proveniência e perfil social dos amigos

Relação dos amigos com a escola e com a aprendizagem escolar

Grelha de caracterização do agregado familiar:

	Escolaridade	Profissão	Idade	Sexo
Entrevistado				
Mãe				
Pai				
Irmãos (se houver)				