



Departamento de Sociologia

Percursos escolares e projectos de vida dos jovens - um estudo de caso
num bairro social da cidade de Lisboa

Andreia Mora Garcia Marques

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia, ramo de educação

Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila, professora auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2011

RESUMO

A sociedade educativa enfrenta hoje mudanças e desafios significativos. Um deles é a necessidade e a urgência em combater os (ainda) persistentes fenómenos de insucesso e abandono escolar precoce. Em Portugal, têm sido desenvolvidas, nos últimos anos, políticas específicas visando contrariar os referidos fenómenos, procurando-se, assim, equiparar os níveis de qualificação da população portuguesa aos da média europeia. No quadro das políticas que têm vindo a ser adoptadas destaca-se a diversidade de modalidades de educação e formação, que possibilitam uma multiplicidade de percursos alternativos ao ensino regular.

Com o objectivo de perceber a influência que o percurso escolar dos jovens tem nos seus projectos de vida, desenvolveu-se a presente investigação, assente num estudo de caso, que envolveu jovens residentes num bairro social da cidade de Lisboa, com percursos escolares diversificados.

Os resultados apontaram para uma relação entre o percurso escolar, que foi desdobrado em variáveis caracterizadoras (escolaridade completa, número de retenções, abandono escolar precoce e a frequência de modalidades de educação e formação), e os projectos de vida dos jovens, diferenciados nas dimensões escolar, profissional e familiar. Foi também construída uma tipologia de transição para a vida adulta para os jovens em estudo, no seguimento do quadro teórico traçado, que distinguiu os jovens em percursos de transição de vulnerabilidade social, mobilidade ascendente e encruzilhada progressiva ou desprovida.

Palavras-chave: desigualdades sociais e escolares, percurso escolar, projectos de vida, transição para a vida adulta

ABSTRACT

The educational society faces significant changes and challenges. One is the need and urgency to combat the phenomena of failure and drop outs. In Portugal, have been developed over the last years, specific policies aimed counteracting those phenomena, seeking as well to achieve equal qualifications levels between Portuguese population and the European average. Within the framework of policies that have been adopted stands out the diversity of learning modalities which enable a variety of alternative routes to the regular education.

In order to realize the influence that the educational route has in youngster's life projects, it was developed in this research, based on a case study, a population study involving young people residing in a social neighbourhood of Lisbon with different academic pathways.

The results have pointed to a relation between the educational route, based on characterizing variables (school degree, number of retentions, early school drop outs and the frequency of alternative routes), and the young life projects, distinguished in dimensions of school, work and family. It was also created a typology of transition to the adult life in the study population, supported by the theoretical framework outlined, that distinguished the youngsters in transition paths of social vulnerability, upward mobility and in a progressive or devoid crossroad.

Key-words: social and school inequalities, educational route, life projects, transition to adulthood

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. DESIGUALDADES SOCIAIS E REPRODUÇÃO SOCIAL	3
1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE DE PERCURSOS ESCOLARES	6
1.2.1. Diversidade de percursos.....	8
1.3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	11
1.3.1. Emprego e mercado de trabalho.....	13
1.3.2. Família e relações conjugais.....	14
2. OBJECTO DE ESTUDO E METODOLOGIA	17
2.1. O BAIRRO DE ESTUDO E O OBJECTO DE ESTUDO	17
2.2. METODOLOGIA	18
2.3. SELECÇÃO DOS ENTREVISTADOS E RECOLHA DE INFORMAÇÃO.....	19
2.4. HIPÓTESES DE ESTUDO	19
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	21
3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL	21
3.2. PERCURSOS ESCOLARES/ FORMATIVOS	23
3.3. PROJECTOS E EXPECTATIVAS FUTURAS	31
3.4. TIPOLOGIA DE TRANSIÇÃO.....	35
3.5. DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES.....	36
CONCLUSÃO	39
FONTES	41
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXOS	I
CURRICULUM VITAE	V

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Padrões de Transição para a Vida Adulta.....	13
Quadro 3.1 - Caracterização dos entrevistados.....	21
Quadro 3.2 - Bairro de origem e composição do agregado familiar	23
Quadro 3.3 - Caracterização escolar	23
Quadro 3.4 - Visões sobre a escola.....	26
Quadro 3.5 - Projectos de vida dos jovens	31
Quadro 3.6 - Situação no futuro	33
Quadro 3.7 – Tipologia de Transição.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 - Relação de escolaridade jovem/ pais	26
Figura 3.2 - Percursos escolares/ formativos.....	29
Figura 3.3 - Fase do percurso escolar que mais gostaram e razão	30
Figura 3.4 - Razões para a vida ser diferente da dos pais.....	34

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu da necessidade de compreender a importância do percurso escolar na vida dos jovens. Para tal, muito contribuiu o meu percurso profissional na área da educação e da intervenção social, que me foi despertando a curiosidade quanto à eficácia de algumas modalidades formativas no campo da motivação e integração escolar e social dos jovens com historial de insucesso no sistema de ensino regular.

Neste sentido, o objectivo do presente trabalho deriva desta questão, pretendendo perceber a influência que a escola e, nomeadamente, o percurso escolar realizado, tem nas expectativas e projectos de vida dos jovens. Terá então o percurso escolar influência no modo como os jovens projectam o seu futuro? É a questão cuja resposta consubstancia a presente investigação, que assenta num estudo de caso realizado num bairro social da cidade de Lisboa.

Assim, numa primeira parte respeitante ao enquadramento teórico da problemática de estudo, foram distinguidos três pontos essenciais: primeiramente, as questões que envolvem as desigualdades e reprodução social, com enfoque no contexto escolar; de seguida são sistematizadas as políticas educativas de combate ao insucesso e abandono escolar como forma de regulação das desigualdades, analisa-se de modo exaustivo na diversidade de modalidades e percursos oferecidos actualmente pelo sistema de ensino (escolar e formativo); por fim, são abordadas algumas correntes dos modos de transição para a vida adulta. No capítulo quatro é feita a caracterização do objecto de estudo, com contextualização da realidade do bairro social de estudo, e a apresentação da metodologia utilizada na recolha empírica. O capítulo cinco corresponde à análise e interpretação dos resultados obtidos, precedendo as considerações finais da presente investigação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. DESIGUALDADES SOCIAIS E REPRODUÇÃO SOCIAL

As sociedades contemporâneas são palco de profundos desequilíbrios e constantes mutações, que tendem a perpetuar as desigualdades sociais. Estas, reenviam para a diferenciação de acesso a bens e oportunidades, levando à constituição de grupos minoritários que “são tolerados e mantidos na sociedade dominante, embora essa aceitação tenha lugar através de uma posição de sujeição que permitirá a sua presença funcional e/ou a sua exploração por essa sociedade (...)” (Stoer e Cortesão, 1999: 15). Neste sentido, as desigualdades propendem a persistir ao longo dos tempos, permanecendo enquanto as sociedades se mantiverem heterogêneas e como tal, desiguais.

É neste contexto que vários autores se propuseram estudar e tentar explicar o invólucro destas desigualdades, expressas no seu início essencialmente nas desigualdades de classe, vindo posteriormente a surgir propostas teóricas sobre os novos problemas sociais e daqui, as novas desigualdades da modernidade:

As nossas sociedades desiguais, (...) não só não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que apontava para a gestão controlada das desigualdades através de políticas redistributivas e do pleno emprego, como vêem agora despontar, por novos processos económicos, políticos e culturais, novos sistemas de desigualdades, seja no campo da educação, no da economia, no da cultura ou no da política” (Estêvão, 2009: 36).

Assim, para além de desigualdades de cariz estrutural, hoje em dia tornam-se de extrema importância as desigualdades conjunturais derivadas dos ciclos processuais das sociedades. É neste âmbito e no seguimento das contínuas alterações que as sociedades vão sendo alvo que assistimos e identificamos uma panóplia de perspectivas de reflectir sobre as desigualdades, o que deixa antever a complexidade deste processo.

Deste modo, as questões culturais e a própria reprodução cultural, não podem ser dissociadas da reprodução social. É neste sentido que as instituições sociais e, nomeadamente, a escola e o sistema de ensino, assumem um lugar fundamental no estudo das desigualdades e reprodução, ao não conseguirem evitar a perpetuação das desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações: “o sistema de ensino reproduz tanto mais perfeitamente as estruturas de distribuição do capital cultural entre as classes quanto mais a cultura que transmite estiver próxima da cultura dominante” (Bourdieu, 1982: 332).

Os sistemas de ensino foram adquirindo ao longo dos tempos uma importância significativa nas sociedades, tendo sofrido constantes alterações quer de propósito como na própria dinâmica, pois “Nas sociedades do conhecimento é atribuída grande importância aos saberes e às qualificações formais, adquiridos mediante o sistema de ensino.” (Guerreiro e

Abrantes, 2005: 158). Neste sentido, “o investimento na educação e na formação associa-se ao reconhecimento de que destas depende o avanço e a modernização das sociedades, no actual contexto de globalização.” (Guerreiro, Cantante e Barroso 2009: 11).

Várias são as transformações a que fomos assistindo no modo como a sociedade vê a escola e as exigências que lhe são impostas, bem como no funcionamento e dinâmica da mesma. “O século XX marca uma transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos.” (Crahay, 2002: 9). No entanto, desde os finais do século XX que foram sendo identificadas algumas problemáticas com que a instituição escola se debatia, no seguimento dos fenómenos da globalização e, nomeadamente, da massificação do ensino. “De facto, a escola, sobretudo em relação com o fenómeno da modernização, tem vindo a ser confrontada não só com um número crescente, mas também com um leque cada vez mais diferenciado de alunos” (Stoer e Cortesão, 1999:16).

De acordo com João Ferreira de Almeida, se por um lado, quer através da universalização do sistema de ensino como do aumento gradual da escolaridade obrigatória, a Escola tem contribuído para “(...) democratizar o acesso a saberes, competências e oportunidades e erradicar formas extremas de desigualdade e de exclusão, de que o analfabetismo é um exemplo” bem como ter a “capacidade de corrigir desigualdades herdadas”, por outro lado, “as instituições escolares actuam de forma socialmente selectiva, pelo menos em três pontos fundamentais: no sucesso escolar, nas taxas e tempos de abandono do sistema de ensino e no acesso às instituições universitárias” (Almeida, 1994: 122). O primeiro ponto na medida em que “(...) as taxas de reprovação variam regularmente em função dos meios sociais de origem”; os restantes pontos pois “como os que têm mais insucesso nos resultados escolares são os que tendem a deixar de estudar cedo, também o abandono escolar e o acesso às instituições de ensino superior se tornam socialmente selectivos” (Almeida, 1994: 123). Também Fernando Luís Machado e Alexandre Silva assumem esta visão da escola com dupla orientação na geração jovem, na medida em que esta “pode actuar em sentidos opostos; promover a integração e a mobilidade social desses jovens, neutralizando as suas desvantagens de partida (...); mas pode simplesmente reproduzir as desigualdades sociais quando permite que o insucesso e o abandono precoce atinjam níveis sem paralelo em nenhum outro país europeu” (Machado e Silva, 2009: 11).

Neste seguimento, Pedro Abrantes e João Sebastião, falam em “processos invisíveis de exclusão”, ao identificarem novos processos de exclusão no sistema educativo, com reconfigurações distintas daquelas que deram origem à massificação do ensino e à necessidade da escola para todos. Adiantam que esses processos “(...) se traduzem pela segregação e desvalorização da participação educativa de certos segmentos da população,

reforçando a sua posição desfavorecida, ou mesmo marginalizada, na sociedade portuguesa.” (Abrantes e Sebastião, 2010: 76).

Por outro lado, no estudo *Mais escolaridade – realidade e ambição* (2009), os autores falam em discriminação positiva, ao destacar algumas medidas específicas de promoção da integração social, da igualdade e da justiça social, promovidas no sistema de ensino em Portugal. Neste sentido, são referidas as comissões de protecção de crianças e menores em risco e nomeadamente o seu trabalho de apoio e intervenção; a educação para a saúde; o português língua não materna; a escola móvel e a que consideram ser a mais importante deste grupo de políticas e medidas específicas, os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) por potenciarem o reforço de recursos às escolas que lhes permita ir ao encontro dos objectivos deste programa: “promover o sucesso educativo de alunos em contextos sócio-educativos particulares, que são responsáveis por problemas de retenção, abandono, indisciplina e violência particularmente graves nas escolas inseridas nesses contextos.” (Capucha et al, 2009: 55).

As alterações ocorridas no seio do sistema educativo propiciaram também a formação de uma rede educativa complexa, marcada por uma panóplia de ofertas. Desta evolução no campo das ofertas educativas, Pedro Abrantes e João Sebastião destacam três que lhes parecem relevantes: a expansão do ensino pré-escolar, a difusão do ensino superior e o regresso, em novos moldes, do ensino profissional.” (Abrantes e Sebastião, 2010: 77).

No panorama da sociologia da educação, algumas teorias foram desenvolvidas no âmbito das desigualdades no sistema educativo e sobre o papel da escola no indumento dessas desigualdades. Neste contexto, algumas constatações mostram-se prementes para o presente estudo. De acordo com Conceição Pinto (1995), a primeira é a de que a “sobrevivência escolar é fortemente marcada pela origem social dos alunos”, pois, não sendo determinista é fortemente influenciadora, na medida em que a representação que cada um atribui ao sucesso é determinado por todo o conjunto de valores da classe social de pertença ou grupo de referência. Assim, “(...) à medida que se consideram pessoas de estatuto socioprofissional mais baixo, verifica-se que elas estabelecem uma menor relação entre sucesso social e nível de instrução; o sucesso é sobretudo atribuído a factores que escapam à iniciativa individual (...)”. Por oposição, “(...) as classes sociais mais favorecidas encaram a instrução como fazendo parte das condições de sucesso, (...) e dependendo da iniciativa individual.” (Pinto, 1995: 54).

Outra perspectiva que procura a explicação das desigualdades é da autoria de Bernstein e assenta na importância dos códigos linguísticos. Para fundamentar a sua teoria, o autor distingue primeiramente dois conceitos: o de código restrito e o de código elaborado, com o intuito de justificar a clivagem existente ao nível do uso da linguagem segundo as famílias e meios sociais. Deste modo, o discurso do primeiro tipo mostra-se “estritamente

dependente do contexto em que foi produzido, na medida em que assenta em muitos implícitos (...)” e “(...) gera significados particularistas”, enquanto o segundo “(...) gera significados universalistas, na medida em que podem ser entendidos sem ligações suplementares ao contexto em que foram produzidos” (Pinto, 1995: 57). O ponto fulcral da desigualdade assenta no facto de a escola estar identificada ao uso do discurso elaborado, sendo por esta razão que algumas crianças oriundas de famílias e meios onde propende um discurso restrito, estejam em situação desigual aquando da apropriação do discurso escolar.

Com o desenvolvimento das teorias e dos modos de olhar e interpretar a sociedade, surge a perspectiva do défice sociocultural onde o meio social é o cerne da questão da desigualdade, sendo que “(...) a responsabilidade da criança não se adaptar suficientemente à escola está a montante da escola, na família, no meio familiar de origem” (Pinto, 1995: 58). Por outro lado, surge também a visão de responsabilização mais directa da família, através das suas práticas, culminando numa tipificação tripartida de meios de estruturação da vida quotidiana segundo os autores Kellerhals e Montadon (Pinto, 1995): flexível, rígida e fraca, onde “os meios de estruturação flexível são os que favorecerão as melhores prestações nas provas cognitivas” (Pinto, 1995: 64).

Saliente-se com a análise das propostas de explicação das desigualdades anteriormente identificadas, a necessidade de complementaridade, pois nenhuma é por si só explicativa do fenómeno global. Foi o que Raymond Boudon fez quando “(...) descentrou a discussão das desigualdades da procura de um factor dominante”, integrando o contributo das diversas abordagens: “muitas vezes, o que importa não é tanto saber determinar que factores estão presentes numa situação, mas antes a configuração com que se apresentam os diferentes aspectos.” (Pinto, 1995: 66).

1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE DE PERCURSOS ESCOLARES

O estado, enquanto instituição reguladora, tem vindo ao longo dos tempos a desenvolver e aplicar soluções com intuitos de prevenção e combate a problemas existentes no sistema de ensino, expressas em políticas educativas que assentam, por exemplo, na diversidade de modalidades educativas. Deste modo, “a proliferação de modalidades de concretização da escolaridade básica e obrigatória parece indicar que a opção pela construção da escola de geometria variável¹ está em progressiva implantação e afirmação” (Antunes em Magalhães e Stoer, 2006: 123). No seguimento das novas exigências técnicas impulsionadas pela modernidade, cabe à instituição escola uma readaptação curricular e formativa, que

¹ Opção política que “assenta na estratégia de expandir o acesso a altos patamares de escolarização e aos respectivos diplomas de forma (mais) alargada prevenindo e restringindo as mudanças que ocorreriam para uma democratização cultural e social com alcance equivalente” (Antunes em Magalhães e Stoer, 2006).

paralelamente motive os alunos e previna alguns problemas que possam surgir, e que vá ao encontro das necessidades de competências requeridas pelo sistema económico e social.

Contudo, de acordo com Lourenço Frazão esta dualidade - necessidades do sistema económico e resposta do sistema de ensino -, parece ainda desajustado na medida em que “a emergência de novas competências (...) não tem encontrado capacidade de resposta por parte dos modelos formais do sistema de educação/ formação” (Frazão, 2005: 58). Para tal, verificou-se a criação de alguns programas por parte da União Europeia, que se traduziram em apoios e financiamentos para impulsionar a qualificação da população de alguns países e nomeadamente, a aposta na educação e formação técnica. Deste modo, “os últimos anos têm sido marcados por uma clara aposta no desenvolvimento do sistema de formação profissional, em grande parte financiado pela União Europeia” (Guerreiro e Abrantes, 2005: 160).

Em Portugal no ano de 2008, mais de metade da população entre os 25 e os 34 anos tinha baixas qualificações escolares (71,8%), sendo que os baixos níveis de escolarização tendem a aumentar nos grupos etários mais velhos. Embora este indicador tenha melhorado nos últimos anos no seguimento do investimento feito na educação e na promoção da escolaridade, “a distância face à média europeia é ainda grande” (Carmo, 2010: 53). Também no que diz respeito ao abandono escolar precoce os níveis do país estavam muito acima da média da União Europeia, apresentando uma taxa de 35,4% em 2008 (Carmo, 2010).

Por outro lado, é sabido que estes fenómenos de insucesso e abandono escolar precoce “recaem pesada e selectivamente sobre as crianças e os jovens de meios populares, logo a partir dos primeiros anos de escolaridade” (Machado e Silva, 2009: 11). Neste sentido, várias políticas foram introduzidas com o intuito de atenuar e prevenir estes problemas, quer com a diversificação de modalidades formativas, quer pelo investimento em medidas de apoio a populações e/ou territórios mais vulneráveis.

No âmbito da diversificação da oferta educativa saliente-se os apontados por Capucha (2009): “a expansão dos cursos de educação e formação de nível básico (...) e de nível secundário”; “o forte investimento nos cursos profissionais”; “novo enquadramento e reforço do sistema de aprendizagem” (Capucha, 2009: 47). Paralelamente, “o alargamento da oferta do ensino pré-escolar gratuito, de modo a abranger todas as crianças que completem 5 anos de idade (...)” (Capucha, 2009: 60).

Conjuntamente, outra das «questões-chave» inerente à evolução e transformação da educação em Portugal, e que sofreu alterações recentes com vista à desejada equiparação europeia, foi a (re)definição da escolaridade obrigatória, encontrando-se actualmente no 12º ano, e que manifesta novos desafios para as entidades e instituições envolvidas em termos de objectivos tangíveis para a população jovem portuguesa, bem como para a prevenção de

fenómenos insucesso e de abandono escolar precoce. Deste modo, e com vista a abranger 85% da população estudante a partir do ano lectivo 2013/2014, tornou-se “obrigatória (e gratuita) a frequência da escola, de medidas de educação-formação ou do sistema de aprendizagem até que cada aluno complete os 18 anos de idade, salvo se concluir mais cedo o ensino secundário” (Capucha et al, 2009: 59).

1.2.1. Diversidade de percursos

Actualmente, o sistema de ensino português está estruturado de acordo com cinco fases hierarquizadas: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário, o ensino pós-secundário não superior e o ensino superior.

Paralelamente às modalidades oferecidas pelo sistema de ensino regular, foram sendo desenvolvidas outras no âmbito das mais recentes políticas educativas. Estas surgiram com vista à qualificação da população portuguesa, e com o intuito de recuperação do atraso em relação aos outros países europeus em matéria de educação e formação, pelo que foram surgindo inúmeras respostas direccionadas para a aquisição de competências técnicas paralelamente à aquisição da habilitação escolar. Deste modo, de acordo com Patrícia Ávila:

À medida que o conhecimento e a informação se tornam dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios (Ávila, 2008: 36).

Neste sentido, foi também criado o programa Novas Oportunidades, no âmbito do plano nacional de emprego e do plano tecnológico, cuja “(...) iniciativa desenvolve-se em dois eixos de intervenção, um dirigido à qualificação dos jovens e outro à qualificação dos adultos, pressupondo uma articulação entre as políticas de educação e de formação.” (CNE, 2007: 9).

No primeiro capítulo do presente trabalho, identificaram-se algumas medidas marcantes no campo da evolução da rede educativa e das ofertas educativas de acordo com os autores João Sebastião e Pedro Abrantes. A primeira remete para a expansão do ensino pré-escolar. Na sua generalidade é peremptório afirmar que a frequência da educação pré-escolar traz elevados benefícios para as crianças, conclusão reiterada em diversos estudos mundiais que revelam que “(...) as crianças que começavam mais precocemente a frequentar contextos de socialização formais obtinham melhores resultados nos testes cognitivos e obtinham melhores cotações (...) relativamente ao rendimento escolar e a atributos sócio-pessoais (...)” (Bairrão e Tietze, 1995: 66). Portanto, “(...) a frequência do ensino pré-escolar é outro dos mecanismos de promoção do sucesso escolar” (Capucha et al, 2009: 27).

A educação pré-escolar é “(...) complementar e/ou supletiva da acção educativa da família.” (Eurydice, 2007: 13), isto é, reconhece-se à família o papel principal como educador nesta fase etária, sendo a sua frequência de carácter facultativo. Contudo, “há o reconhecimento de que o Estado deve ter um papel activo na universalização da oferta da educação pré-escolar.” (Guerreiro et al, 2009: 19). Aliás, uma das cinco metas definidas pelo último governo foi mesmo a ênfase no desenvolvimento desta oferta, através de uma maior cobertura deste serviço a todas as crianças com a idade indicada (entre os três e os seis anos de idade). Neste contexto, os objectivos mais importantes dos serviços afectos à educação pré-escolar são: “Aumentar o número de crianças com acesso a serviços pré-escolares de elevada qualidade; Aumentar a articulação entre os programas pré-escolares e os programas do ensino básico; e supervisionar o desenvolvimento de novos programas adequados à necessidade dos pais (...)” (Bairrão e Tietze, 1995: 43).

Após esta primeira fase do sistema de ensino, que se constitui mais como preparação para o início do percurso escolar, inicia-se a fase escolar, com a entrada no ensino básico. Esta fase, em geral, inicia-se aos seis anos de idade, e é dividida em três ciclos distintos. O 1º ciclo compreende quatro anos escolares, tem um cariz globalizante, com um só professor. O 2º ciclo compreende dois anos escolares e distingue-se do primeiro pela introdução de áreas pluridisciplinares, estando cada uma a cargo de um ou mais professores. O 3º ciclo compreende três anos escolares e organiza-se também por disciplinas ou grupos de disciplinas, estando cada uma a cargo de um professor.

Por opção para a finalização do ensino básico, e como resposta para os alunos jovens com historial de insucesso escolar e/ou em risco de abandono escolar, podem ser criados nas escolas percursos curriculares alternativos ou cursos de educação e formação para jovens (CEF). O primeiro, destina-se a jovens cuja idade não ultrapasse os quinze anos e o segundo a jovens com idade a partir dos 15 anos. Os CEF têm a duração máxima de dois anos e os principais objectivos assentam na aquisição progressiva de níveis mais elevados de certificação escolar, paralelamente à certificação profissional.²

A terceira fase hierarquizada do sistema de ensino corresponde ao ensino secundário, actualmente última fase da escolaridade mínima obrigatória.

O ensino secundário destina-se aos alunos que tenham obtido a certificação escolar de 9ºano, qualquer que tenha sido a modalidade de ensino para o efeito. Actualmente, sob a tutela do ministério da educação, encontra-se organizado em diferentes vias de educação e formação, onde se incluem os cursos científico-humanísticos, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais, os cursos de ensino artístico especializado e os cursos com planos de

² www.min-edu.pt

estudos próprios. Todos estes cursos têm a duração de três anos lectivos, permitindo o prosseguimento de estudos para o ensino superior.

Os cursos científico-humanísticos contemplam quatro áreas: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Os cursos tecnológicos são criados assente numa dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior, privilegiando os domínios das tecnologias da informação e comunicação. Outra especificidade desta modalidade formativa prende-se com o facto de contemplar a realização de uma Prova de Aptidão Tecnológica no ano terminal do curso.³

A particularidade dos cursos profissionais é aquando da sua criação, pretender-se ter em atenção as carências do mercado de trabalho local, “(...) pelo que se procura que os cursos leccionados em cada escola estejam relacionados com as características e necessidades da região em que se insere.” (Eurydice, 2007: 100). Estes cursos destinam-se a jovens que tenham concluído o ensino básico e que pretendam a progressão de estudos por meio de um ensino prático e direccionado para a inserção no mundo do trabalho. Deste modo, permitem aos jovens que o frequentam a aquisição e desenvolvimento de competências específicas para o exercício da profissão associada.

Paralelamente, e sob a tutela do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), está inserida outra modalidade formativa que consiste nos cursos de aprendizagem. Estes “são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (Portaria n.º 1497/2008). Neste sentido, são favorecidas áreas de formação em carência no mercado de trabalho e para o qual urge a formação de profissionais qualificados. O perfil dos destinatários assenta numa habilitação escolar mínima do 3º ciclo do ensino básico e com limite etário de 25 anos. “A aprendizagem surgiu como resposta à urgente necessidade de qualificar e certificar profissionalmente os milhares de jovens que deixavam o sistema oficial de ensino, (...), e que contribuían, significativamente, para a elevada taxa de desemprego e precariedade existente nesta faixa etária.” (Pedroso, 1993: 51).

Após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória, os jovens poderão optar pela via do ensino superior ou pelo ensino pós-secundário.

O ensino pós-secundário não superior faculta, através de cursos de especialização tecnológica (CET), a obtenção de qualificação profissional para alunos em condição de a obter.” (Guerreiro et al, 2009: 21).

Quem opta pela via do ensino superior vai defrontar-se com um sistema organizado de acordo com um modelo binário. Este sistema binário encontra-se em vigor desde 1979,

³ www.min-edu.pt

englobando universidades e institutos politécnicos, públicos e privados. De acordo com a lei de bases do sistema educativo, “visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção de inovação e de análise crítica.” (Eurydice, 2007: 134). Também no mesmo documento estão identificados os objectivos inerentes a cada uma das vias de ensino, universitário e politécnico: às universidades compete “o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (Lei de bases do sistema educativo, art.º 11.º, n.º 3), enquanto que aos institutos politécnicos compete “ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (Lei de bases do sistema educativo, art.º 11.º, n.º 4).

O ensino superior está dividido em três graus possíveis de obtenção: licenciado, mestre e doutor.

Paralelamente às possibilidades de percursos destinados aos jovens, estão actualmente previstas ofertas para adultos com idade superior a 18 anos, com vista à conclusão do nível básico e secundário: os cursos de educação e formação para adultos (EFA), que podem também se concretizar através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Neste sentido, a educação e formação de adultos, para além de ter como objectivo aumentar a qualificação de base da população adulta, pretende também reconhecer as competências que foram sendo adquiridas pelos adultos ao longo da vida nos diversos contextos.⁴

Portanto, são múltiplos os caminhos escolares e formativos que actualmente um jovem pode tomar. A esta diversidade de ofertas está inerente a necessidade de novas respostas a problemas clássicos: o desenquadramento da escola, o absentismo e abandono escolar e o insucesso escolar.

1.3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Paralelamente a todas as mudanças que ocorrem nas sociedades modernas, e como pudemos constatar anteriormente, os vastos recursos, soluções e ofertas que se projectam na realidade educativa, poderão constituir-se como elementos contributivos para “percursos escolares mais prolongados, inserções profissionais mais tardias e instáveis, (...)” (Guerreiro e Abrantes, 2005:158) que possibilitam redefinições nas formas de transição e alcance da condição adulta por parte das gerações mais novas. Esta transição, desenvolve-se por contraponto ao seu desenrolar em gerações anteriores, deixando de consistir “numa sequência relativamente linear de eventos, que começava com a saída do sistema de

⁴ www.iefp.pt

ensino, mais ou menos precoce, seguida do início de actividade profissional e da constituição de uma nova família.” (Machado e Silva, 2009:9), para uma transição mais tardia.

A propósito destas (por vezes controversas) abordagens da condição de jovem por relação com o sistema de ensino, José Machado Pais identifica alguns paradoxos: *o futuro engolido pelo passado* que reenvia para a influência da escola no futuro e até na sua concepção como veículo para «um futuro», qualquer que seja este, mas que é pensado assente na crença de que “anda-se na escola para se ser alguém no futuro”; *as fracturas pedagógicas contraditas* que assenta nas contradições motivacionais e pedagógicas de docentes e discentes; *a democratização em risco* que surge das reformas escolares de liberalização do ensino donde se “tomam como iguais alunos que, de facto, são diferentes”; *os jovens satisfeitos com uma escola que os reprova*, na medida em que as taxas de insucesso escolar são elevadas a par dos níveis de satisfação com a instituição; no seguimento deste paradoxo e associado aos elevados níveis de aspiração de escolaridade, surge *aspirações em alta*: “chegar longe mas devagar...”; *a fuga aparente ao desemprego dos jovens menos qualificados* na medida em que o desemprego afecta os jovens com mais escolarização; e por fim, o paradoxo *formação profissional: as profecias que se cumprem por si mesmas*, que assenta na criação da formação profissional como forma de combater o desemprego juvenil e paralelamente ser fonte de desigualdade (1999: s.a).

De acordo com Maria das Dores Guerreiro e Pedro Abrantes (2005), a realidade com que nos deparamos actualmente nos processos de transição dos jovens para a vida adulta está condicionada pelo prolongamento da vida escolar e formativa, o que faz com que seja inconciliável com as etapas mais características da transição: a obtenção de um emprego seguro e a constituição de família.

Neste seguimento, uma ideia chave ressalva de toda a reflexão que tem sido desenvolvida e que assenta na importância e influência da escola na vida dos jovens na medida em que “tem um papel estruturante nos jovens: nas disposições e identidades que adoptam, nas redes de sociabilidade que estabelecem, nos sentidos que atribuem (à escola) nos seus desempenhos e resultados, nos seus trajectos e projectos.” (Abrantes, 2003:129).

Maria das Dores Guerreiro e Pedro Abrantes (2005) identificam sete padrões diferenciados de transição para a vida adulta na sociedade portuguesa, derivados de uma análise multidimensional e longitudinal. São eles: *transições profissionais*; *transições lúdicas*; *transições experimentais*; *transições progressivas*; *transições precoces*; *transições precárias*; *transições desestruturantes*. As suas características estão expressas no quadro seguinte.

Quadro 1.1 - Padrões de Transição para a Vida Adulta

Padrões de transição	Origem Social	Escolaridade	Integração Profissional	Modo de residência	Orientação
Profissional	Diversificada	Elevada	Forte	Em casa dos pais	Trabalho
Lúdica	Classes médias/altas	Elevada/Intermédia	Instável	Em casa dos pais	Lazer
Experimental	Classes médias/altas	Elevada	Regular/instável	Espaços transitórios	Self
Progressiva	Diversificada	Diversificada	Progressiva	Em casa dos pais	Futuro
Precoce	Classes desfavorecidas	Baixa	Instável	Em casa dos própria	Responsabilidade Familiar
Precária	Classes desfavorecidas	Baixa	Instável	Em casa dos pais	Adaptativa
Desestruturante	Classes desfavorecidas	Baixa/intermediária	Periférica	Espaços transitórios	Sobrevivência

Fonte: Guerreiro e Abrantes, 2005

Fernando Luís Machado e Alexandre Silva, aquando do estudo “Quantos caminhos há no mundo?” (2010), identificam três tipos de transição para a vida adulta, num contexto de jovens de origem socioeconómica mais desfavorecida: caminhos de vulnerabilidade social, de mobilidade ascendente e de encruzilhada. Numa lógica de correlação com a tipologia de transição identificada por Guerreiro e Abrantes (2005), os caminhos de vulnerabilidade social abarcam na sua generalidade as características da transição precária e desestruturante. Já os caminhos de mobilidade ascendente cruzam características da transição progressiva e profissional. O terceiro remete para uma fase de incertezas, dúvidas e/ou instabilidade que poderá reverter num dos dois caminhos de transição, vulnerabilidade social ou mobilidade ascendente.

1.3.1. Emprego e mercado de trabalho

A inserção socioprofissional constitui-se como um dos elementos essenciais aquando do estudo das transições para a vida adulta. Antes de mais, porque consubstancia a passagem para outra etapa, a entrada para a vida activa. De uma forma mais redutora, “esta entrada engloba um conjunto de mecanismos de formação e de integração que permitem à pessoa saída do sistema de educação/ formação desempenhar uma actividade profissional dentro do sistema de emprego” (Frazão, 2005: 58). No entanto, actualmente a noção de inserção socioprofissional vai muito além desta abordagem, muito derivado do contexto social que vivenciamos e pela própria conjectura económica. Assim, “a entrada na chamada vida activa já não é um atributo das trajectórias sociais dos jovens caracterizado pela passagem mais ou menos longa de uma situação de formação para um emprego estável; ela caracteriza-se pela instabilidade (...)” (Correia, 1994: 18).

No seguimento do seu estudo *Culturas Juvenis*, José Machado Pais dá primazia à

origem e contexto social dos jovens como elementos de influência e distinção das orientações e abordagens que os jovens assumem na sua condição de transição da escola para o mercado de trabalho. Consistente com esta realidade estarão as exigências quanto ao tipo de trabalho que os jovens pretendem desenvolver, na medida em que estas “(...) aumentam à medida que os jovens revelam uma pertença a classes sociais mais elevadas” (Pais, 2003:298), bem como o modo como encaram alguns fenómenos sociais, como é exemplo o desemprego. No entanto, o autor considera esta fase de transição dos jovens para a vida adulta na vertente da inserção profissional, como “ (...) um período relativamente longo de indeterminação de estatuto” (Pais, 2003: 295). Neste sentido, “muitos jovens tendem a adiar essa transição para um tempo imaginado em que a situação profissional seja mais estável e segura” (Guerreiro e Abrantes, 2005: 162).

Por outro lado, devido a esta instabilidade e precariedade laboral, assiste-se entre alguns elementos da população jovem, a uma procura de trabalho num sistema paralelo ao convencional, constituindo-se em formas muito particulares de ingresso na vida activa. Neste sentido, “a vivência precária do emprego e do trabalho envolve modalidades múltiplas de «luta pela vida» (...), formas múltiplas de desenrascanço a que a linguagem comum se refere com as sugestivas expressões de ganchos, tachos e biscates.” (Pais, 2001: 11).

Em virtude de estadias mais prolongadas no sistema de ensino, tem-se observado um decréscimo no número de activos na população jovem entre os 15 e os 24 anos, tendo a taxa de actividade no período 1998-2008 decrescido de 46,5% para 41,4%⁵.

1.3.2. Família e relações conjugais

Também o contexto familiar e a evolução das relações conjugais poderão marcar e caracterizar esta fase de transição dos jovens. Neste campo, a transição ocorrerá quando é abandonado o agregado familiar de origem com intuítos de constituição de uma nova família, tal como no passado, embora este processo actualmente tenda a “prolongar-se, complexificar-se e diversificar-se, gerando uma pluralidade de situações e projectos.” (Guerreiro e Abrantes, 2005: 162). De acordo com o mesmo artigo, os projectos no plano familiar são largamente condicionados pela insegurança profissional e a precariedade económica, demonstrando os jovens portugueses algum cepticismo quanto ao casamento e à parentalidade.

No que diz respeito às relações conjugais, José Machado Pais (2003) identifica três modelos nos jovens: *inclinação amorosa orientada para o casamento*; realização de um *bom casamento*; e *o amor experimental e de curtições*. Mais uma vez, também relativamente a estes factores, os comportamentos dos jovens dependerão e estarão relacionados com a

⁵ Fonte: INE, Inquérito ao emprego, Portugal 1998-2008.

origem e contexto social, de acordo com o autor. O primeiro modelo é associado aos jovens de classes operárias, visto serem estes que aderem preferencialmente a esta forma de vida conjugal. Deste modo, o casamento, principalmente para as raparigas, consiste no “acontecimento das suas vidas”. Dois interesses distintos destacam-se inerentes a esta escolha. Para as raparigas o casamento propiciará “encontrar um companheiro que tenha trabalho, que assegure o «ganha-pão», que não «ande nos copos»”; Já para os rapazes o facto de «darem o nó» permitirá “encontrar uma rapariga «séria», «trabalhadora», que «faça bem as lides de casa». O segundo modelo, constitui-se como um modelo que se ajusta às jovens de famílias de grandes posses económicas, já que para estas “o futuro profissional não é prioritário, sendo deste modo mais importante «casar bem»” (Idem). O último modelo, mais associado a jovens de classe média, caracteriza-se por “uma ideologia amorosa de carácter experimental”. Assim, “O envolvimento numa relação conjugal ou numa vida em comum experimental não constitui mais que uma experiência tipicamente juvenil e que apenas a decisão de ter filhos autentica a constituição de uma verdadeira família” (Pais, 2003: 343).

Relativamente à parentalidade, para uma franja significativa da população jovem, esta só fará sentido, quando se atinge um patamar de vida sem privações económicas, o que determinará a idade certa para se tomar esse passo. Neste sentido são apontadas como condições para entrar na parentalidade as seguintes: “obtenção de habitação própria, independência financeira, segurança profissional e estabilidade (maturidade) emocional.” (Guerreiro e Abrantes, 2005: 163). De acordo com os mesmos autores, identificam-se alguns padrões e diferenciações no campo das transições, também de origem socioeconómica, onde aos grupos sociais mais desfavorecidos estão associados a percursos de transição compostos por casamentos e parentalidade precoces.

Portanto, no que respeita ao elemento da família como factor de transição para a vida adulta, podemos depreender na generalidade que “as inseguranças associadas à transição familiar tendem, pois, a ser avaliadas e acentuadas pelos riscos vividos na esfera do trabalho.” (Guerreiro e Abrantes, 2005: 165).

2. OBJECTO DE ESTUDO E METODOLOGIA

2.1. O BAIRRO DE ESTUDO E O OBJECTO DE ESTUDO

O Bairro do Armador, situado na freguesia de Marvila, constitui-se como um edificado de cariz social, construído ao abrigo do PER, medida integrada na política de habitação do país. Deste modo, reflecte os intuitos para o qual estes bairros são construídos e que remete para o direito dos cidadãos a uma habitação condigna que por sua vez tem efeitos na qualidade de vida dos mesmos.

Os problemas da habitação no nosso país tiveram desde os anos 70 um crescimento exponencial, com grande impacto nas zonas urbanas e em particular na periferia das duas maiores cidades do país, Lisboa e Porto. As razões da fixação desenfreada nestas zonas geográficas, derivam primeiramente das correntes migratórias no seguimento da descolonização que redundou na chegada de elevado número de pessoas sem alojamento, e posteriormente da imigração, inicialmente proveniente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)⁶ à procura de melhores condições de vida (Carneiro, 2000).

Neste sentido, de modo a colmatar lacunas graves de degradação habitacional e salubridade em que vivia uma parte da população das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto no início dos anos 90, o Estado teve de recorrer à construção habitacional de baixo custo, surgindo para esse efeito o Programa Especial de Realojamento em 1993: “O PER tem como objectivo a erradicação definitiva das barracas existentes nos municípios das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, mediante o realojamento em habitações condignas das famílias que nelas residem.” (Carneiro, 2000:151). A responsabilidade de implementação e gestão dos parques habitacionais ficaria a cargo de cada município.

Na altura de introdução do PER foram recenseadas nas áreas metropolitanas de referência para o programa “ (...) 42 075 barracas onde residiam 48 391 famílias.” (Barros e Santos, 1997), sendo que dessas, 79,4% estavam recenseadas nos concelhos de Amadora, Lisboa, Loures e Oeiras da área metropolitana de Lisboa.

No que concerne à área metropolitana de Lisboa, no ano de 1987 verificava-se que da população residente em bairros degradados, 22% eram de origem imigrante, 33% naturais do distrito de Lisboa e 45% migrantes internos (Cardoso, 1993). Já na cidade de Lisboa, a percentagem de imigrantes diminuía (11%) por oposição à população natural do distrito (42%) (Cardoso, 1993).

A construção do bairro do Armador, bairro de residência da população de estudo, foi iniciada em 1992 e concluída em 1998. Contudo, o processo de realojamento foi iniciado logo em 1995 e terminado em 1999. A população residente é oriunda na sua maioria dos

⁶ Guiné, Cabo Verde, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe).

bairros de barracas e pré-fabricados da freguesia e circundantes.

O bairro caracteriza-se pela sua multiculturalidade expressa nas diversas etnias que ali coexistem e que, de acordo com documentos da entidade gestora, estão facilmente identificáveis consoante a zona do bairro onde residem. Neste sentido, habitam no bairro famílias de etnia indiana, africana e cigana. Os primeiros, provenientes da Índia e Moçambique, já os segundos são provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), com maior incidência de famílias oriundas de Angola e Cabo Verde.

Tal como muitos dos bairros sociais do país, este bairro está fortemente associado a fenómenos de pobreza, exclusão social e delinquência. Mas também como em muitos bairros sociais do país, a história não é sempre igual e pode-se assistir a uma panóplia de percursos e trajectos de vida dos que ali residem. Deste modo, surgiu a hipótese de perceber se aliado a esta diversidade de trajectos de vida, projectos e aspirações, a condição e percurso escolar teria um peso significativo e de carácter estrutural. Assim, o objecto de estudo da presente investigação incidirá nos percursos escolares de jovens residentes no bairro do Armador.

2.2. METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia utilizada, optou-se no presente trabalho pela realização de entrevistas semi-directivas com a posterior análise de conteúdo das mesmas.

A entrevista foi seleccionada pelo facto de se tratar de uma técnica que permite analisar em profundidade as opiniões dos indivíduos sobre diferentes dimensões da vida social, visando encontrar o sentido que as pessoas atribuem às acções nas quais estão envolvidas. Permite ao entrevistador, para além de uma melhor elucidação das perguntas, observar as próprias reacções do entrevistado face às questões que lhe são colocadas. Esta dimensão é fundamental para a análise de uma componente mais subjectiva das experiências dos entrevistados. Deste modo, e de grande importância na presente investigação dada a população de estudo, a entrevista “(..) permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 194).

No entanto, esta técnica apresenta determinadas limitações, uma vez que os resultados que dela derivam não permitem o tipo de generalizações necessárias a uma explicação mais completa do fenómeno em estudo. No caso particular do presente trabalho e, por assentar em objectivos de estudo de uma população específica, esta técnica denota um cariz de grande relevância pela profundidade e extensibilidade que adquire.

A análise de conteúdo surge como uma metodologia que nos proporciona a realização de inferências sobre a fonte e do modo como o material que diz respeito ao objecto de

análise foi produzido. Deste modo, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), (...).” (Bardin, 2009: 167).

2.3. SELECÇÃO DOS ENTREVISTADOS E RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Para a concretização da presente investigação, optou-se por realizar um estudo de caso no bairro do Armador. A escolha do bairro está relacionada com o fácil acesso ao mesmo por motivos profissionais e de rede de contactos.

Deste modo, a selecção dos entrevistados foi realizada segundo uma lógica de conveniência, pois recorreu-se a conhecidos que se enquadrassem no perfil pretendido para a realização das entrevistas. Para facilitar este contacto e aproximação com a população de estudo foi também accionada a articulação com a *Associação Geração Adolescer* que tem a funcionar no bairro um projecto de intervenção social (PISCJA)⁷, o que facilitou o contacto com os jovens bem como cedeu o espaço físico para todas as entrevistas realizadas.

O perfil dos jovens seleccionados para este estudo foi traçado com base no quadro teórico utilizado e nos objectivos de trabalho. Deste modo, entrevistaram-se dez jovens residentes no bairro do Armador, entre os meses de Maio e Julho do corrente ano. Os jovens distinguiram-se entre homens e mulheres, descendentes dos PALOP, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos e com percursos escolares distintos. Assim, embora se procurasse uma homogeneização em termos socioculturais, procurou-se o contributo de jovens com percursos escolares e condições actuais diferenciadas.

2.4. HIPÓTESES DE ESTUDO

Para o presente estudo foram definidas as seguintes hipóteses, formuladas com base no enquadramento teórico desenvolvido e num modelo de análise assente nos conceitos de percurso escolar (retenções, abandonos, escolaridade e modalidades formativas) e projectos de vida (dimensões escolar, profissional e familiar):

- H: O percurso escolar tem influência nos projectos de vida dos jovens (hipótese central da investigação);
- H1: Os jovens com percurso escolar marcado pela frequência de modalidades de educação e formação não têm ambição de prossecução dos estudos após término do curso;
- H2: Os jovens com mais escolaridade têm projectos profissionais mais ambiciosos;

⁷ Para mais informação sobre este projecto ver www.programaescolhas.pt

- H3: Os jovens integrados em modalidades de educação e formação têm como projectos profissionais arranjar emprego na área de formação;
- H4: A constituição de família iniciar-se-á com o término do percurso escolar dos jovens.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas realizadas assentaram em três dimensões abrangentes: a caracterização social dos jovens, o seu percurso escolar/ formativo e os seus projectos e expectativas futuras.

Relativamente à primeira dimensão pretendeu-se extrair informação de caracterização geral do entrevistado, da sua origem social e aspectos de contexto físico, relacionados com o bairro.

Na dimensão do percurso escolar/ formativo pretendeu-se recolher informação assente nas categorias de educação/ formação dos jovens, do sistema de ensino e das desigualdades sociais no enquadramento escolar.

Por último, a análise dos projectos e expectativas futuras distinguir-se-á em projectos escolares, familiares e profissionais traçados pelos jovens.

3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

O Quadro 3.1 dá-nos uma visão geral dos entrevistados, relativamente a alguns indicadores de características sociais.

Quadro 3.1 - Caracterização dos entrevistados

Ent.	Idade	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	Escolaridade completa	Escolaridade		Condição actual
						Pai	Mãe	
1	21	Feminino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	12º ano	6º	4º	Desocupado
2	18	Masculino	Cabo Verde	Cabo-verdiano ⁸	10º ano	4º	4º	Estudante curso profissional
3	19	Masculino	São Tomé e Príncipe	Portuguesa	11º ano	12º	12º	Estudante 12º ano
4	19	Masculino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	9º ano	Sem	Sem	Estudante curso de aprendizagem
5	18	Masculino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	7º ano	4º	4º	Estudante curso de educação e formação
6	20	Masculino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	9º ano	Sem	Sem	Estudante curso profissional
7	19	Masculino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	7º ano	4º	4º	Trabalhador-estudante empregado de balcão-curso de aprendizagem

⁸ Em vias de adquirir a nacionalidade portuguesa.

Ent.	Idade	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	Escolaridade completa	Escolaridade		Condição actual
						Pai	Mãe	
8	20	Feminino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	11º ano	4º	4º	Trabalhador-estudante animador sociocultural curso profissional
9	19	Feminino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	9º ano	4º	7º	Estudante curso profissional
10	20	Feminino	Portugal - Lisboa	Portuguesa	6º ano	6º	Sem	Trabalhador empregado de balcão

A população entrevistada distribui-se entre homens e mulheres enquadrados no perfil etário definido (18-22 anos), maioritariamente portugueses e nascidos em Lisboa, cuja diferenciação evidente, no quadro apresentado, está na condição actual no que diz respeito ao trabalho. Aquando das entrevistas, oito dos dez jovens entrevistados encontravam-se a estudar, sendo que destes, dois acumulavam actividade profissional (Ent. 7 e 8). Relativamente aos restantes dois, um tinha finalizado o 12º ano, encontrando-se numa fase de reflexão e pausa de percurso escolar bem como procura de emprego (Ent. 1), embora se preparasse para os exames nacionais para candidatura à faculdade; o outro trabalhava, tendo o percurso escolar parado no passado com o abandono antes da conclusão da escolaridade obrigatória (Ent.10).

Note-se que os dois jovens que não nasceram em Portugal vieram ainda crianças, tendo ambos iniciado o 1º ano escolar já em Portugal. O único jovem que não detém a nacionalidade portuguesa encontrava-se em vias de a obter aquando da entrevista.

Por outro lado, realce-se que todos os jovens entrevistados têm origem africana. São descendentes de imigrantes oriundos de Cabo Verde na sua maioria, existindo apenas um jovem entrevistado cujos pais imigraram de São Tomé e Príncipe (Ent. 4).

Outro aspecto que ressalva da caracterização dos jovens entrevistados, assenta na escolaridade atingida. Ora, com idades semelhantes esperar-se-ia níveis escolares próximos. Contudo, a escolaridade atingida não corresponde à idade esperada do jovem. Assim, tal como se pode constatar no Quadro 3.1 acima, a escolaridade completa dos jovens entrevistados varia entre o 6º e o 12º anos de escolaridade. No entanto, em termos médios, a população de estudo possui o 9º ano de escolaridade, ou seja, (em termos médios) a população de estudo tem a antiga escolaridade obrigatória. Já em relação à escolaridade dos seus pais, estes possuem em quase todos os casos níveis escolares abaixo da dos seus filhos com uma média de escolaridade ao nível do 4º ano.

O quadro seguinte dá-nos a informação relativa ao bairro de origem dos entrevistados e as características dos agregados familiares.

Quadro 3.2 - Bairro de origem e composição do agregado familiar

Entrevistado	Bairro de origem	Nº de elementos agregado familiar	Com quem reside
1	Quinta dos Cravos	5	Pais e 2 irmãos
2	-	3	Pais
3	-	3	Mãe e 1 irmão
4	Quinta dos Cravos	5	Pais e 2 irmãos
5	Quinta da Fonte Louro	2	Mãe
6	Quinta dos Cravos	5	Pais e 2 irmãos
7	Quinta dos Cravos	7	Pais, 2 irmãos, 1 cunhado e 1 sobrinho
8	Bairro do Camboja	4	Mãe, 1 irmão e 1 sobrinho
9	Quinta dos Cravos	5	Mãe e 3 irmãos
10	Quinta dos Cravos	8	Pais, irmãos, sobrinhos e 1 filha
Média		≈ 5	

Como é visível no Quadro 3.2, em todos os casos os jovens ainda residem em casa dos familiares, mesmo os que se encontram em processos de transição para a vida adulta mais avançados e evidentes. A média de elementos do agregado familiar é de cinco, o que confirma a tendência para famílias numerosas nestes contextos sociais. À semelhança, também o número de famílias monoparentais é uma realidade, com quatro dos jovens entrevistados a pertencerem a esse tipo de estrutura familiar.

No que diz respeito ao bairro, todos os entrevistados residiam aquando da entrevista no bairro de estudo, tendo a maioria passado por processos de realojamento. Relativamente à origem, podemos identificar alguns bairros distintos, entre eles a Quinta dos Cravos, o bairro do Camboja e a Quinta da Fonte Louro. Todos estes, antigos bairros abarracados de zonas envolventes ou próximas do bairro de realojamento, pelo que não houve mudanças significativas em termos de zona geográfica aquando do realojamento.

3.2. PERCURSOS ESCOLARES/ FORMATIVOS

Quadro 3.3 - Caracterização escolar

Ent.	Idade entrada 1º ano	Frequência pré-primária	Nº de retenções/ ciclos	Nº de mudanças de escola	Escolaridade completa	Modalidades de educação e formação
1	6	Não	2/ 3º	2	12º	-

Ent.	Idade entrada 1º ano	Frequência pré-primária	Nº de retenções/ ciclos	Nº de mudanças de escola	Escolaridade completa	Modalidades de educação e formação
2	6/7	Sim	1/ 3º	2	10º	Curso profissional
3	5/6	Não	2/ 1º e 3º	2	11º	-
4	6	Não	4/ 1º e 2º	2	9º	Curso de educação e formação; curso de aprendizagem
5	6	Não	3/ 2º e 3º	2	7º	Curso de educação e formação
6	5/6	Não	5/ 1º, 2º e 3º	4	9º	Curso de educação e formação; curso profissional
7	6	Sim	3/ 1º e 3º	2	7º	Curso de educação e formação; curso de aprendizagem
8	6	Não	2/ 3º	2	11º	Curso de educação e formação; curso profissional
9	6	Não	4/ 1º e 3º	2	9º	Curso de educação e formação; curso profissional
10	6	Sim	2/ 2º	1	6º	-
Média			≈ 3	≈ 2	≈ 9º	

No que concerne à idade de entrada na escola, é claro, no Quadro 3.3, que os entrevistados na sua maioria entraram para o 1º ano com a idade esperada, os seis anos⁹, com excepção de um dos jovens (Ent. 2) que entrou para o primeiro ano a completar os sete anos devido a factores de mudança de país. Aliás, este mesmo jovem frequentou o ensino pré-primário no seu país de origem. Já os restantes, no que diz respeito à frequência da escola antes da entrada no primeiro ano, somente dois afirmaram tê-lo feito.

No que diz respeito à performance escolar, todos os jovens entrevistados já passaram

⁹ Os que indicaram 5 anos deve-se ao facto de terem completado os 6 anos após o início do ano lectivo.

por fenómenos de insucesso escolar, alguns mesmo acumulando repetições de anos escolares. A média de retenções no grupo estudado é de três, o que remete para uma problemática bem patente nos contextos sociais estudados e semelhante à realidade portuguesa, como explicitado no Capítulo 1.2 do presente estudo. Note-se também que dois dos jovens (Ent. 7 e 10) encontram-se num percurso marcado pelo abandono escolar, tendo um (Ent.10) atingido somente o 6º ano de escolaridade, encontrando-se a trabalhar, e o outro a estudar com retorno ao sistema de ensino por meio do centro de emprego. No contexto da população estudada 90% tem duas ou mais retenções, sendo que metade apresenta três ou mais retenções no seu percurso. Portanto, somente um jovem (Ent. 2) teve menos do que duas retenções, embora tenha entrado um ano mais tarde para o ensino primário da altura, pelas razões acima mencionadas. Embora seja no 3º ciclo onde ocorreram mais retenções, não se pode ficar indiferente ao número de retenções no 1º ciclo, antigo ensino primário, e principalmente ao facto de metade dos entrevistados ter ficado retido pelo menos uma vez nesta fase do ensino. Realce-se que os jovens entrevistados que atingiram o nível secundário não registam qualquer retenção nesta fase.

As razões apontadas pelos jovens para o insucesso passam sobretudo pela brincadeira e faltas às aulas, a influência de amigos e a colocação em turmas de repetentes. Saliente-se que alguns destes aspectos iniciavam-se logo no 1º ciclo, como é o caso do entrevistado 9, com três das quatro retenções nesta fase escolar, que afirma que faltava muito às aulas para ficar a brincar com os amigos, sem a mãe saber. Já os últimos aspectos estão patentes no discurso do entrevistado 8: *“Chumbei pela primeira vez no sétimo ano, não pelas notas, mas por faltas. (...) Conheci umas colegas repetentes e elas saíam. Íamos para o Vasco da Gama, íamos passear...”*.

Quanto às mudanças de escola, quase todos os jovens têm duas no seu percurso, coincidentes com transições de ciclo, na sua maioria do 1º ciclo para o 2º e do 3º para o ensino secundário. De realçar que o jovem com mais mudanças de escola (Ent. 6) é também o que mais retenções tem no seu percurso escolar, o que deixa antever a instabilidade marcada pelo historial de insucesso.

Em relação ao percurso escolar, sete dos jovens já enveredaram por percursos alternativos ao ensino regular, sendo que cinco já frequentaram dois tipos de modalidades. As modalidades mais frequentes são os cursos de educação e formação (CEF), os cursos de aprendizagem e os cursos profissionais. Os restantes três jovens realizaram o seu percurso escolar apenas inseridos no ensino regular.

Na Figura 3.1 está patente a escolaridade dos jovens entrevistados (nº de anos escolares), relacionada com a dos seus ascendentes.

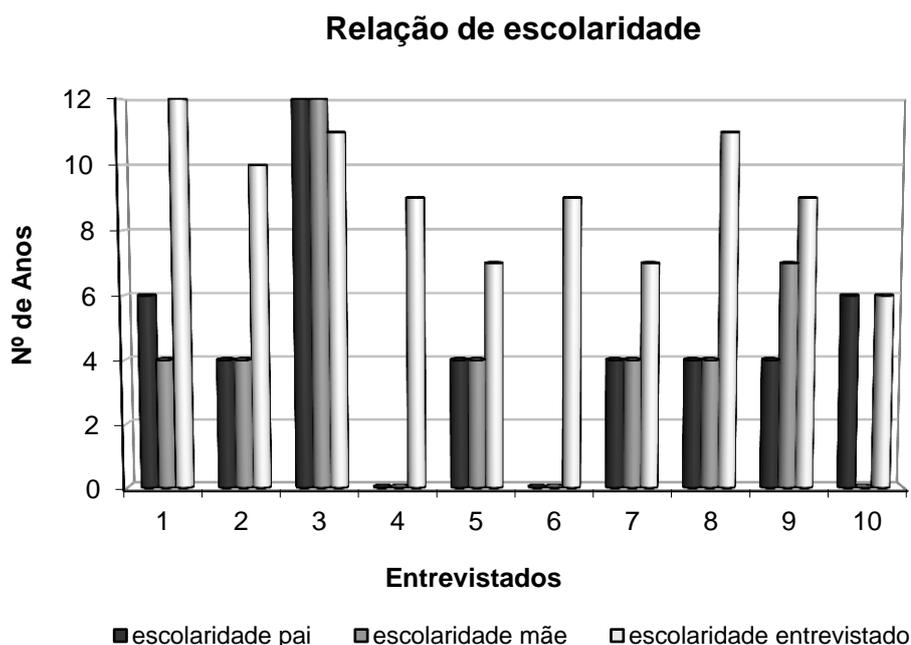


Figura 3.1 - Relação de escolaridade jovem/ pais

Tal como se pode constatar na Figura 3.1, com excepção dos jovens 3 e 10, todos possuem habilitações escolares superiores à dos seus pais. O entrevistado 3 encontrava-se a frequentar o 12^o ano, coincidente com a escolaridade dos pais, pelo que se encontra num percurso escolar activo e ascendente. Já o jovem 10, que se encontra fora do percurso escolar, atingiu somente a escolaridade do pai, superando a da mãe que não tem qualquer habilitação escolar. Verifica-se também que a escolaridade dos pais é na maioria dos casos coincidente com a das mães.

Por outro lado, os entrevistados 4, 6, 9 e 10, que são os que assumem maior historial de insucesso ou abandono escolar, registam um número de anos de retenções igual ou superiores ao ano escolar atingido por pelo menos um dos pais, o que remete para uma estreita relação entre a escolaridade dos pais e a performance escolar dos filhos.

O Quadro 3.4 sintetiza a visão que os entrevistados têm em relação à escola e o sentido desta nas suas vidas.

Quadro 3.4 - Visões sobre a escola

Ent.	Sentido da escola	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Desenquadrado da escola
1	Dar mais do que os pais podiam	As amigas que se criam	Violência	2 ^o ciclo – não conhecia ninguém
2	Formar e educar as pessoas	Convívio	Características/ influências de algumas pessoas	Não
3	Importante para o futuro	As amigas que se criam	Características/ influências de algumas	1 ^o ano - não estava habituado

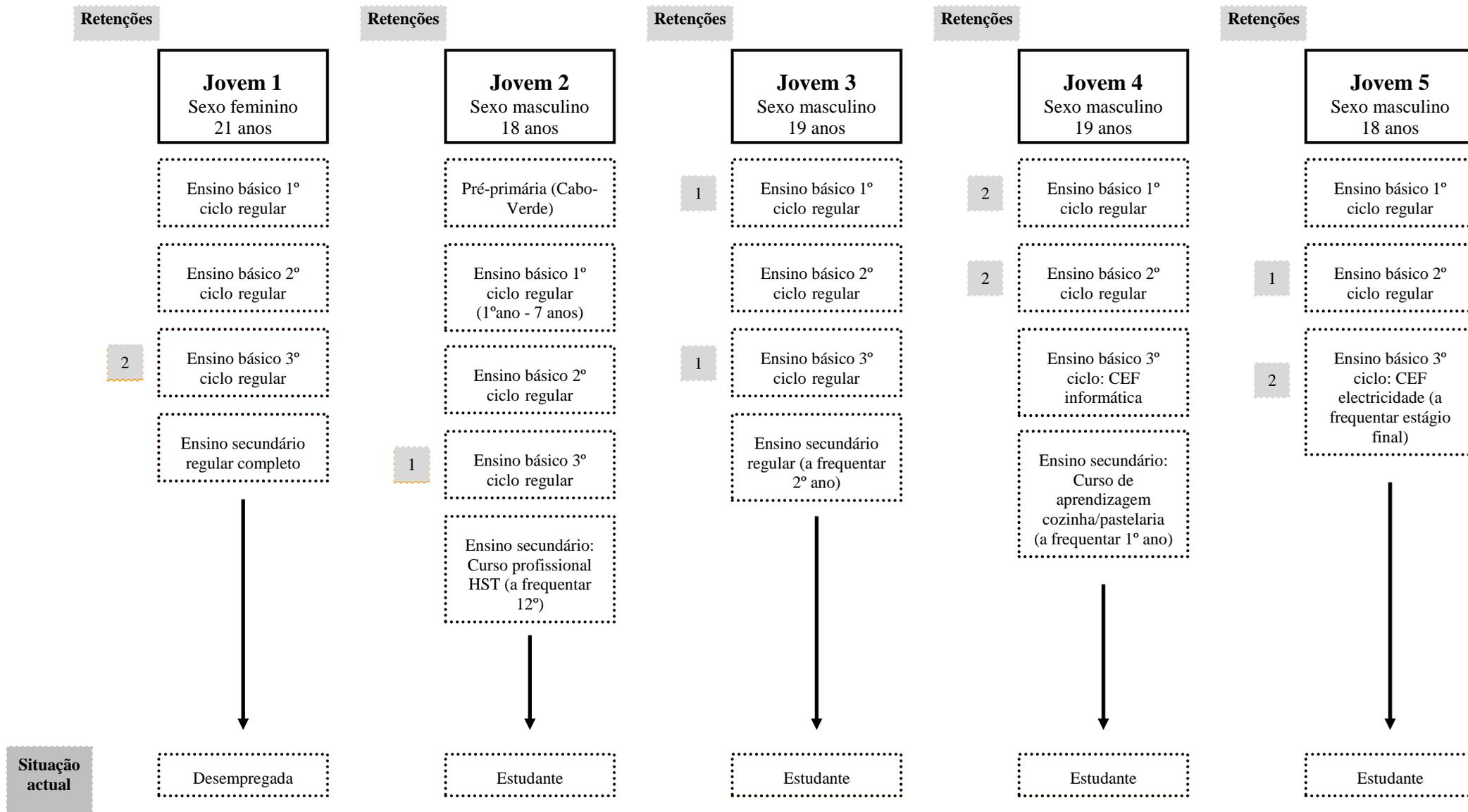
Ent.	Sentido da escola	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Desenquadrado da escola
			peessoas	
4	Importante para o futuro	Convívio	Características/ influências de algumas peessoas	4º ano – era mais velho que os outros
5	Importante para o futuro	Proporcionar um futuro melhor	Racismo	Não
6	Importante para o futuro	Educação; cultura geral	Alguns professores	6º ano – era mais velho que os outros
7	Importante para o futuro	Convívio	Características/ influências de algumas peessoas	Não
8	Importante para o futuro	Socialização e educação	Discriminação; exclusão social	Não
9	Tirar a profissão que gosta	Aprendizagem	Alguns professores	Não
10	Importante para o futuro	Auxiliares de educação	Mudanças de professores ao longo do ano lectivo	Não

Como podemos verificar no Quadro 3.4, todos os jovens associam a frequência na escola a uma melhoria de vida e com influência directa no seu futuro, sendo a motivação pela sua frequência alimentada por aspirações de ascensão social. Tal é claro nas afirmações do entrevistado 2 “*Sem estudos vamos para a obra.*” e do entrevistado 6 “*Para ser alguém na vida.*”. Portanto, a escola na visão de alguns destes jovens é a saída dos mecanismos naturais de reprodução social. Nas declarações de sete dos entrevistados, é assumido como aspecto principal do sentido da escola, a importância no futuro de cada um. Como aspectos mais positivos da escola destaque para as amizades e convívio. Por oposição, os aspectos negativos mais mencionados assentam nas características de alguns alunos que podem gerar influências negativas e alguns professores.

Por outro lado, realce-se que seis dos jovens entrevistados afirmam nunca se terem sentido desenquadrados da escola, sendo que os restantes quatro apontaram motivos relacionados com a nova e desconhecida realidade presente na entrada e mudanças de escola (Ent. 1 e 3) e com o facto de serem mais velhos que os colegas em determinadas fases por historial de retenções (Ent. 4 e 6). A título ilustrativo mostra-se premente apresentar a afirmação do entrevistado 8 aquando da questão do desenquadramento da escola: “*(...) Não propriamente. Acho que eu é que me desenquadrava!*”.

A Figura 3.2 esclarece-nos sobre o percurso escolar/ formativo de cada jovem.

Percursores escolares/ formativos



Percursores escolares/ formativos

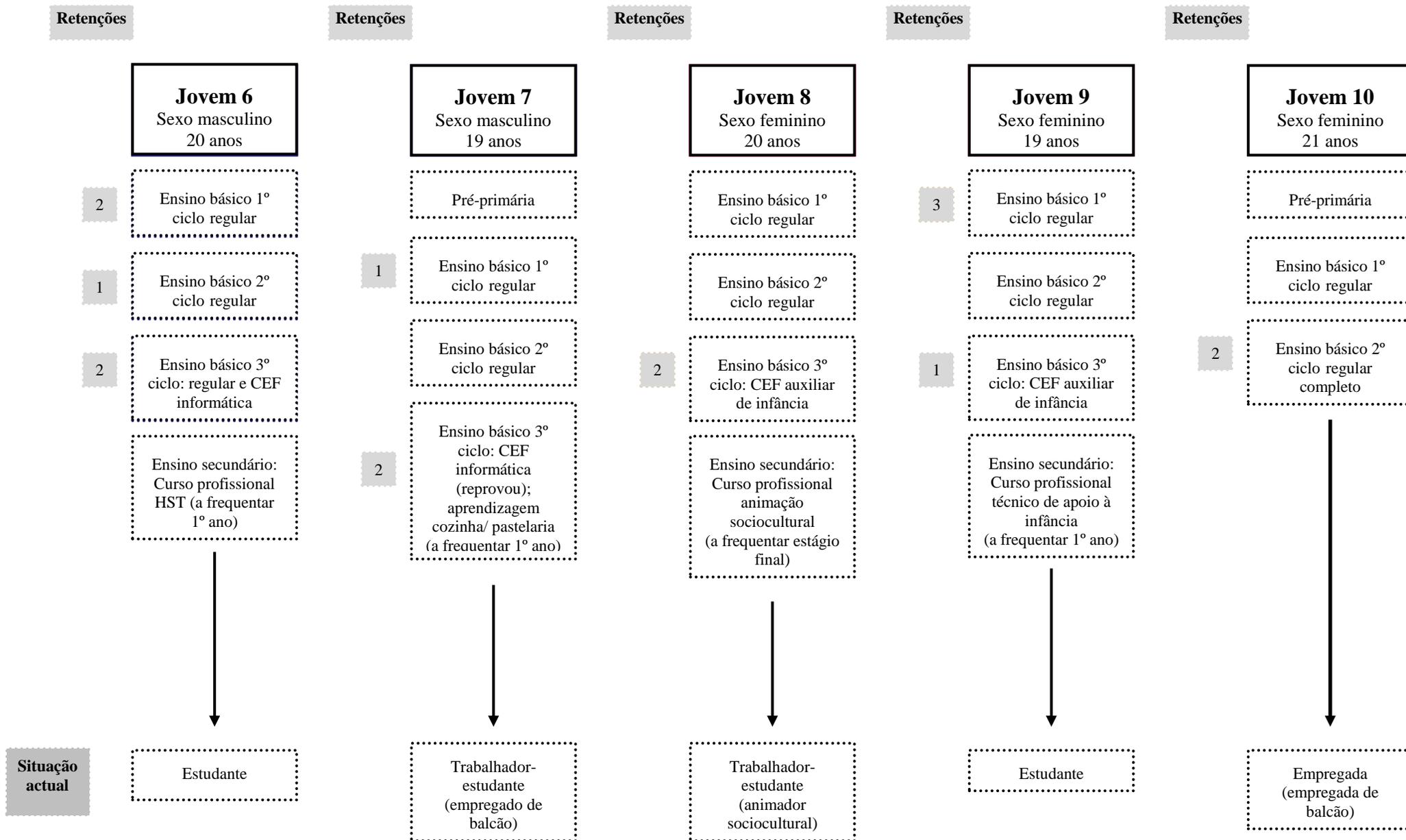


Figura 3.2 - Percursos escolares/ formativos

De acordo com a Figura 3.2 acima, todos os jovens entrevistados completaram o 2º ciclo via ensino regular. O entrevistado 10 não continuou o percurso escolar, enveredando por percursos de abandono, encontrando-se activamente. Dos restantes nove entrevistados, seis optaram pela conclusão do 3º ciclo por meio de modalidades de educação e formação. As opções para completar este ciclo de ensino foram os cursos de educação e formação (CEF) e os cursos de aprendizagem. Foram cinco os entrevistados que optaram por CEF, sendo as áreas escolhidas as de informática (Ent. 4 e 6), electricidade (Ent. 5) e de auxiliar de infância (Ent. 8 e 9). Já o entrevistado sete optou pela frequência de um curso de aprendizagem na área de cozinha/ pastelaria, após um interregno do percurso escolar por motivos de ausência do país e insucesso num CEF de informática. Da Figura 3.2 pode-se constatar também que todos os que enveredaram por percursos alternativos ao ensino regular no 3º ciclo, tinham pelo menos duas retenções no seu percurso escolar. Acrescente-se que todos afirmam que a escolha da modalidade formativa neste ciclo foi por sugestão da escola, embora mais à frente se perceba que a área escolhida foi no sentido da motivação de cada jovem.

Relativamente ao ensino secundário, dos sete jovens que frequentam ou frequentaram este ciclo escolar, cinco optaram pela frequência de modalidades de educação e formação, sendo estas, os cursos profissionais (4 jovens) e os de aprendizagem (1 jovem). As áreas escolhidas para frequência dos cursos profissionais foram as de higiene e segurança no trabalho (Ent. 2 e 6), animação sociocultural (Ent. 8) e técnica de apoio à infância (Ent.9). O entrevistado 4 optou por um curso de aprendizagem de cozinha/ pastelaria para a conclusão do ensino secundário.

Na Figura 3.3 está representada a fase escolar seleccionada pelos jovens como tendo sido a que mais gostaram e a razão que está inerente a essa escolha.

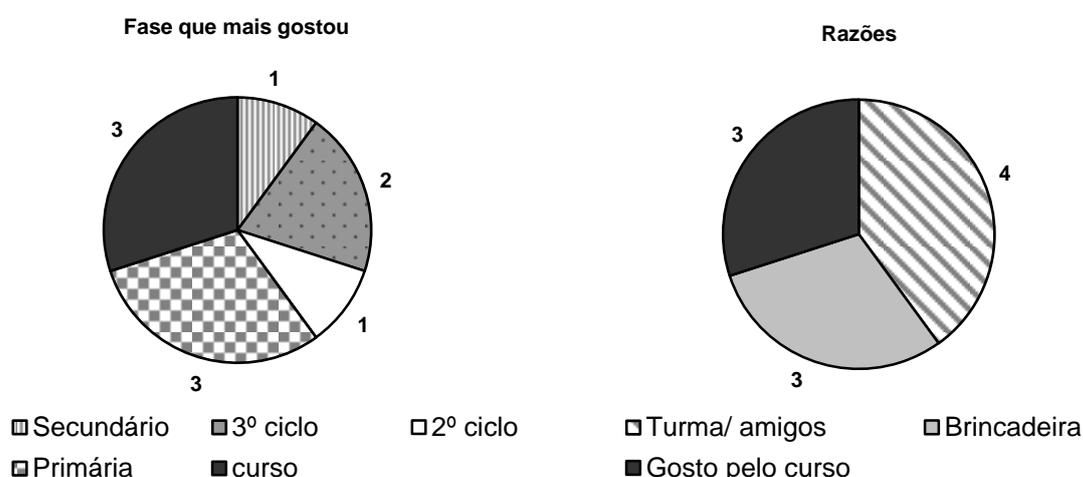


Figura 3.3 - Fase do percurso escolar que mais gostaram e razão

No conjunto da população em estudo, as fases escolares mais apontadas pelos jovens como tendo gostado mais, foram o ensino primário, actual 1º ciclo, e o curso de formação frequentado (3). De seguida, seleccionado por dois dos entrevistados, um dos anos escolares do 3º ciclo e por fim, em igual número de escolha, o 2º ciclo e ensino secundário (1).

As razões apontadas para a selecção da fase que mais gostaram assentam na constituição das turmas e amigos (4 jovens) e, em número igual de razão indicada, a brincadeira e o gosto pelo curso (3 jovens). Portanto, podemos associar o gosto pelo ensino primário à brincadeira e aos amigos, por ser um ciclo onde os alunos ainda são jovens e muito despertados para «o brincar», por outro lado, todos os jovens que indicaram a fase do curso de formação como aquela em que obtiveram maior satisfação na escola, indicaram-no por motivos de gosto pela área do curso em si.

3.3. PROJECTOS E EXPECTATIVAS FUTURAS

A questão dos projectos de vida dos jovens foi decomposta em projectos escolares/formativos, profissionais e familiares.

Quadro 3.5 - Projectos de vida dos jovens

Ent.	Projectos escolares	Projectos profissionais	Projectos familiares
1	Candidatar-se à faculdade	Trabalhar com crianças/jovens	Emprego; casa e carro e depois constituição de família: casar e ter filhos
2	Terminar o curso e mais tarde estudar à noite enquanto trabalha	Emprego na área do curso: Higiene e Segurança no Trabalho	Formação; emprego estável e depois família: casar é indiferente e 3/4 filhos
3	Terminar o 12º. Parar 1 ano e depois candidatar-se à faculdade	Emprego no estrangeiro	Casar talvez e ter filhos
4	Terminar o curso (equivalência 12º ano) e ter o diploma	Emprego na área do curso: cozinha/ pastelaria	Constituição de família: ter mulher e filhos
5	Terminar o 9º ano. Curso nível 3 na mesma área e ter o diploma	Emprego na área do curso: electricidade	Não tem planos
6	Mudar de curso	Part-time para agora e depois emprego na área económica	Não tem planos
7	Continuar o curso que começou há pouco tempo (equivalência 9º ano))	Emprego na área do curso: cozinha	Não quer casar nem quer ter (mais) filhos
8	Terminar o curso (equivalência 12º ano)	Emprego na área do curso: animação sociocultural	Emprego estável; adquirir casa e depois casar e ter dois filhos
9	Terminar o curso (equivalência 12º ano)	Emprego na área do curso: apoio à infância	Emprego; adquirir casa; arranjar marido e depois casar e ter 1/2 filhos
10	Não tem	Trabalhar e não se prender ao local onde já trabalha	Continuar a trabalhar; adquirir casa; e educar a filha

Como se pode constatar no quadro anterior, em termos de projectos escolares, a prioridade é finalizar o curso ou o ciclo que frequentam. Deste modo, sete dos oito jovens que se encontram no sistema de ensino ambicionam finalizar o curso, sendo que destes, somente três, entrevistados 2, 3 e 5, pretendem prosseguir estudos e/ou formação, após finalizarem o nível de ensino em que se encontram. O jovem 6, que se encontra a frequentar um curso de nível secundário apresentava-se muito indeciso em relação aos projectos de vida, pensando para já, e em termos escolares, mudar de área de formação. Relativamente aos dois jovens que estavam fora do sistema de ensino e formativo, um (Ent. 1) pretende prosseguir estudos para o ensino superior, pretendendo candidatar-se à faculdade, o outro (Ent. 10), que está fora do sistema de ensino desde que finalizou o 6º ano, não tem qualquer projecto nesta área.

No que concerne aos projectos profissionais, seis dos sete jovens que frequentam modalidades de educação e formação pretendem arranjar emprego na área de formação, o que se traduz num sucesso em termos de integração e motivação pelo curso. O sétimo jovem não está incluído neste grupo pois não gosta da área do curso, sendo os seus projectos profissionais imediatos conseguir um part-time, por razões económicas e de sustento, e no futuro ambiciona trabalhar na área económica, estando muito provavelmente esta vontade relacionada com a associação desta área com boas remunerações e qualidade de vida, e mais uma vez a ambições de ascensão social. O jovem 1 pretende trabalhar com crianças e jovens e o jovem 10 não tem grandes aspirações, desejando apenas trabalhar e se possível não ficar no futuro no local actual. Por outro lado, o jovem 3 assume uma posição curiosa que é a de ter projectos de saída do país e arranjar emprego no estrangeiro, atendendo à conjectura actual do país.

Já nos projectos familiares, embora muitos dos jovens admitam vir a constituir família, este acontecimento só ocorrerá mediante a estabilidade profissional e a aquisição de alguns bens, nomeadamente, a casa. Aliás, o entrevistado 1 afirma mesmo que antes terá de adquirir o carro também. Por outro lado, os três jovens que afirmam não ter planos familiares ou não querer constituir família, são os que se encontram inseridos no sistema de ensino em níveis mais atrasados em relação com os restantes entrevistados, o que pode constituir algum entrave em termos de projecção futura pelo caminho que admitem ainda ter de percorrer. O jovem 7, que não tem planos familiares, afirma “*Não me vejo a ser um bom pai embora já tenha um filho*”, ou seja, os projectos familiares e de constituição de família poderão ter sido condicionados pelo facto de ter tido um filho aos dezoito anos, e em cujo crescimento diz só participar monetariamente, e por isso trabalhar em part-time. Relativamente ao casamento, dos seis jovens que projectam a constituição de família, somente três (Ent. 1, 8 e 9) afirmam com certeza que o casamento faz parte dos planos enquanto para os restantes (Ent. 2, 3 e 4) é indiferente ou não é determinante. Saliente-se

que os três jovens que incluem o casamento nos seus projectos são mulheres.

No Quadro 3.6 estão apresentados as visões dos jovens quanto a momentos futuros (curto e médio prazo).

Quadro 3.6 - Situação no futuro

Entrevistado	Futuro: daqui a 1 ano	Futuro: daqui a 10 anos
1	Situação semelhante	Casada e com um filho. Com carro
2	A estagiar – finalizar o curso	A trabalhar em Portugal
3	A reflectir sobre o futuro	Em Inglaterra. Com mulher e 2/3 filhos. Cão e gato
4	A tirar o curso	No estrangeiro. Com mulher e filhos
5	Finalizar o 1º ano do curso equivalência ao secundário	Bom emprego. Vida razoável. A viver no bairro
6	Não sabe. Está em fase de reflexão e mudança	Vida razoável
7	A trabalhar	No estrangeiro. Vida estável se bem que sabe que difícil
8	Situação semelhante com curso finalizado	Na sua casa. Casada e com pelo menos um filho
9	A tirar o curso	Em França. Com emprego, casa e marido. Pelo menos um filho
10	A trabalhar e a cuidar da filha	Com um emprego melhor. A filha estará crescida e na escola

De acordo com o Quadro 3.6, podemos encontrar alguns padrões na visão dos jovens sobre a sua situação num futuro próximo e a médio prazo. No que diz respeito ao que pensam ser a sua situação num período de um ano, nenhum assume condições muito diferentes das actuais. Os que ainda estudam prevêem estar nessa condição mas numa fase seguinte e os que já não estarão a estudar prevêem manter-se noutras condições que já se verificavam. Este é o caso do entrevistado 8, que ao finalizar o curso este ano irá manter-se no emprego que já tem e onde desenvolveu o estágio de final de curso, e o entrevistado 10 que irá manter-se nas mesmas condições profissionais e de responsabilidade parental. A afirmação do entrevistado 8 representa bem este padrão: “*A minha vida será exactamente a mesma.*”. Por outro lado, o entrevistado 6, dada a fase de reflexão e mudança em que se encontrava aquando da entrevista, não sabia prever a sua situação num futuro a curto prazo, identificando inúmeras possibilidades dependente da opção que iria tomar a curto prazo.

Nos projectos a médio prazo («daqui a 10 anos») todos almejam estar confortáveis em termos profissionais, sendo que muitos dos jovens prevêem nessa altura já ter constituído família. Dos jovens entrevistados, quatro prevêem estar no estrangeiro, sendo que dois identificam mesmo o país onde provavelmente irão estar (Ent. 3 e 9). Em ambos os casos, tal deve-se a ligações familiares aos países identificados.

Saliente-se a situação do entrevistado 10. Apesar de não ter projectos escolares, este

jovem ambiciona uma situação diferente para o seu filho. Tal reflecte a resposta dada à questão relativa ao sentido da escola quando afirmava ser importante para o futuro. Embora pelas conjecturas da vida não pense voltar à escola, aspira essa condição para o filho bem como outras condições de vida: “*Tudo o que não tive ela vai ter!*”.

Mais uma vez está patente no discurso das jovens mulheres (com excepção do entrevistado 10) a importância dada ao casamento pois todas mencionam no discurso sobre o futuro expressões como “casada” e “marido”. Já os jovens homens, que não dão tanta importância ao enlace, utilizam no discurso expressões como “com mulher”, sem intenções de relacionar com o casamento.

Por último, a Figura 3.4 elucida sobre a questão da reprodução social, transversal a todas as questões analisadas anteriormente. A partir da afirmação de todos os entrevistados de que não pensam ter uma vida semelhante à dos seus pais, tentou-se focar a análise nas razões e principais diferenças para essa ambicionada metamorfose.

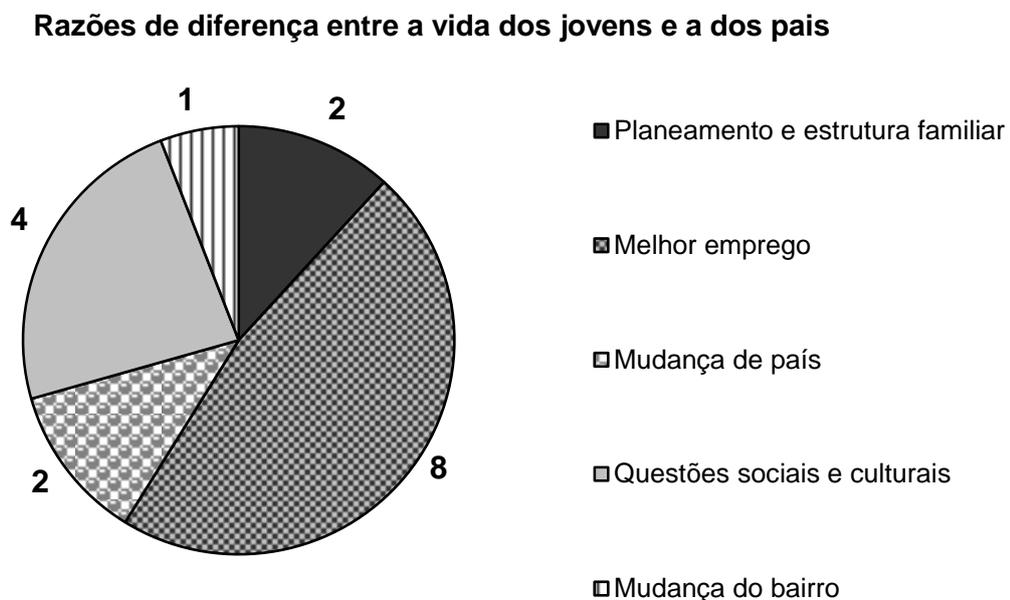


Figura 3.4 - Razões para a vida ser diferente da dos pais

Como se pode constatar através da Figura 3.4, a razão mais vezes apontada pelos entrevistados para projectarem e aspirarem vidas diferentes das dos seus ascendentes, é a de virem a ter melhor emprego. Esta projecção por parte dos jovens que a indicaram é influenciada pela maior escolaridade que possuem por comparação com a dos pais, o que segundo as suas lógicas, tenderá a converter-se em maior poder económico e remete para outras, e melhores, condições de vida.

De seguida, identificada por quatro dos jovens entrevistados, estão os aspectos sociais

e culturais. Nesta dimensão estão abrangidos os contextos sociais e culturais e as diferenças educacionais. Este aspecto é apontado, na maior parte das vezes, pelo facto dos jovens sentirem as dificuldades que os pais passaram quer aquando jovens, nos seus países, pelo controlo e educação rígida que alguns tinham, quer na integração no país de imigração. O entrevistado sete, um dos mais comedidos nas suas aspirações e projectos, afirma relativamente à sua vida futura: “*Vai ser difícil também. Vida de imigrante é assim. Não é fácil.*”. Embora o aspecto do planeamento e estrutura familiar tenha sido apontado apenas por dois dos entrevistados, é claro ao longo do discurso de outros jovens entrevistados (Ent. 1, 2, 8 e 9) que essa é uma questão que defendem em prol de uma vida melhor, e tal reflecte-se nos projectos familiares quando afirmam ter menos filhos que os pais, ou pelo menos tê-los com base na possibilidade de sustento dentro dos seus parâmetros.

Por fim, as mudanças geográficas foram também apontadas por alguns jovens como marco de diferença por relação com a vida dos pais. Os entrevistados 4 e 7, tal como já haviam mencionado nos seus projectos, indicam a mudança de país como factor de dissemelhança, já o entrevistado 1 indica somente a mudança do bairro.

3.4. TIPOLOGIA DE TRANSIÇÃO

Em termos gerais, e recorrendo também às tipologia de transição apresentadas e relacionadas no Capítulo 1.3, pode-se distinguir os jovens entrevistados da seguinte forma:

Quadro 3.7 – Tipologia de Transição

Percurso escolar	Projectos de vida	Tipo de transição	Orientação	Jovens
Marcado por abandono escolar precoce	Projectos comedidos em todas as dimensões Sem aspirações ou de prosseguimento de estudos para além do 9º ano Pais solteiros e/ ou sem mais projectos de constituição de família	Vulnerabilidade e social	Sobrevivência Responsabilidade e familiar Adaptativa	Entrevistado 7 Entrevistado 10
Conclusão do 12º ou em vias de Máximo de duas retenções	Integrados profissionalmente ou com aspirações de prosseguimento de estudos para o ensino superior Constituição de família no futuro	Mobilidade ascendente	Futuro Trabalho	Entrevistado 1 Entrevistado 2 Entrevistado 3 Entrevistado 8
Modalidades de educação e formação Historial de retenções (mais de 2) Fase inicial do ensino	Prosseguimento de estudos até ao 12º Constituição de família no futuro	Encruzilhada progressiva	Futuro Trabalho	Entrevistado 4 Entrevistado 5 Entrevistado 9

Percurso escolar	Projectos de vida	Tipo de transição	Orientação	Jovens
secundário ou vias de				
Modalidades de educação e formação Historial de retenções (mais de 2) Fase inicial do ensino secundário ou vias de	Projectos de vida escassos ou inexistentes em algumas das dimensões	Encruzilhada desprovida	Adaptativa Trabalho Sobrevivência	Entrevistado 6

Como é visível no quadro acima, podem-se enquadrar os jovens em quatro tipos de transição para a vida adulta. Uns, originários das tipologias de autores mencionados no Capítulo 1.3 da presente investigação, outros, que surgiram das características próprias dos jovens entrevistados. Deste modo, distinguem-se os entrevistados em caminhos de vulnerabilidade social, característico dos jovens com percursos marcados pelo abandono escolar e cujos projectos de vida são mais comedidos, marcados por lógicas de sobrevivência e de responsabilidade familiar. Os caminhos de mobilidade ascendente são característicos de jovens com mais escolaridade e com visões e projectos de vida orientados para o futuro e para a carreira profissional. Os jovens que se encontravam em processos de transição incertos, pelo qual não se podiam ainda integrar nos dois primeiros tipos de transição, caracterizam-se por percursos escolares mais instáveis e de integração em modalidades de educação e formação alternativos. Incorrem assim, em caminhos de encruzilhada, sendo que destes, aqueles cujos projectos de vida passam pelo prosseguimento de estudos e são orientados para o futuro e o trabalho estarão numa situação de encruzilhada progressiva, ao invés, aqueles cujos projectos são escassos ou inexistentes em algumas dimensões assentes em lógicas de sobrevivência, de trabalho e de adaptação aos contextos, incorrem em caminhos de encruzilhada desprovida.

3.5. DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES

- Hipótese 1: Os jovens com percurso escolar marcado pela frequência de modalidades de educação e formação não têm ambição de prossecução dos estudos após término do curso.

Antes de mais, a resposta a esta hipótese passa pela distinção clara dos ciclos escolares. Dos dois entrevistados que aquando da entrevista frequentavam modalidades alternativas de equivalência ao 9º ano, um irá prosseguir os estudos pois encontrava-se em estágio de final de curso e o outro não tinha planos de prossecução dos estudos quando

finalizasse o actual. Dos restantes entrevistados que frequentaram e finalizaram modalidades alternativas no 3º ciclo, todos prosseguiram os estudos para o secundário. Dos entrevistados que se encontravam em modalidades de educação e formação para equivalência ao ensino secundário, somente um admite prosseguir os estudos, embora admita um período de interregno após o curso para iniciar a vida profissional. Portanto, a hipótese confirma-se para os que frequentam ou concluíram uma modalidade de educação e formação com equivalência ao ensino secundário. Contudo, a hipótese é infirmada se apenas se tiver em conta a conclusão de modalidades de educação e formação no 3º ciclo.

- Hipótese 2: Os jovens com mais escolaridade têm projectos profissionais mais ambiciosos.

Verifica-se um marco na escolaridade atingida com impacto nos projectos de vida dos jovens. Embora todos afirmem desejar uma vida diferente da dos seus pais, apenas alguns demonstram a vontade de concretização de projectos que propiciem esse percurso ambicionado de mobilidade social ascendente. Assim, com excepção de dois entrevistados que incorreram em situação de abandono escolar e que não pretendem voltar a estudar ou não projectam o prosseguimento de estudos após o 9º ano, sendo mais comedidos nos projectos de vida, todos os jovens que alcançaram mais escolaridade prevêem finalizar o 12º ano ou superior, ambicionando empregos mais estáveis e com melhores condições. A hipótese de estudo é confirmada.

- Hipótese 3: Os jovens integrados em modalidades de educação e formação têm como projectos profissionais arranjar emprego na área de formação.

Seis dos sete jovens que frequentam modalidades de educação e formação, prevêem no âmbito dos projectos profissionais trabalhar na área de formação. Saliente-se que o sétimo entrevistado, embora frequentasse o 1º ano de um curso profissional, tinha como projectos escolares a mudança de curso para uma área que lhe fosse mais atractiva e na qual pudesse trabalhar no futuro. Assim pode-se admitir que todos os jovens têm nos seus projectos profissionais arranjar emprego de acordo com a modalidade de formação escolhida. A hipótese é confirmada.

- Hipótese 4: A constituição de família iniciar-se-á com o término do percurso escolar dos jovens.

Vários são os factores determinantes aquando do início da constituição de família. Deste modo, para além do término do percurso escolar, revelam-se factores indispensáveis para os jovens entrevistados, o alcance da estabilidade profissional e financeira e a

aquisição de alguns bens, nomeadamente, uma casa. Deste modo, somente quando se encontrarem nessa situação de conjugação de factores iniciam a fase de constituição de família. A hipótese é infirmada.

Por último, a hipótese geral de estudo, que consubstanciou toda a investigação e da qual brotaram as hipóteses verificadas anteriormente:

- O percurso escolar tem influência nos projectos de vida dos jovens.

Em termos gerais confirma-se esta hipótese pois, como se pôde verificar ao longo do presente capítulo, foram identificadas correlações no que concerne aos projectos de vida dos jovens nas suas três grandes dimensões e o seu percurso escolar. São os jovens cujo percurso foi mais marcado por historial de insucesso ou abandono, na sua maioria os mais contidos em termos de projectos de vida. Se por um lado, aos que contam mais retenções não se identifica um padrão nos seus projectos pela influência de outras variáveis, já os que enveredaram por percursos de abandono assumem projectos marcados em muitos aspectos por uma reprodução social da situação de vida dos seus pais, embora se denote e afirmem mesmo o desejo de dissemelhança. Aliás, estes entrevistados são os que foram pais precocemente, embora tal factor não seja de todo o que contribuiu para o abandono escolar, pois este acontecimento já havia ocorrido antes da paternidade/ maternidade.

CONCLUSÃO

O sistema educativo sofreu diversas mutações que acompanharam a história político-social do nosso país. De uma lógica selectiva da educação, passou-se no século XX para a massificação do ensino, assente em alterações de paradigmas e dinâmicas estruturais, no seguimento de visões de sociedades igualitárias. Deste modo, a inclusão de novos receptores tornou-se o objectivo primordial, a acompanhar a mudança social da sociedade. Contudo, esta inclusão teve efeitos quase perversos, abrindo novas formas e reconfigurações dos fenómenos de exclusão, com cerne no sistema de ensino e na dinâmica escolar. Neste contexto, foram adoptadas algumas políticas de combate aos fenómenos de insucesso e abandono escolar, entre as quais, a diversidade de modalidades de formação, possibilitando uma multiplicidade de percursos.

A finalidade da presente investigação assentou em perceber se o percurso escolar tem influência nos projectos de vida dos jovens. Partindo das hipóteses de estudo traçadas (H, H1, H2, H3, H4), foi seleccionado o bairro do Armador para a realização de um estudo de caso e identificados alguns jovens residentes que se enquadrassem no perfil pretendido: jovens homens e mulheres, residentes em bairro social, entre os 18 e os 22 anos e com diferentes percursos escolares. A observação e recolha empírica assentaram na realização de entrevistas e respectiva análise de conteúdo, com vista a identificar e descortinar o percurso escolar de cada jovem entrevistado. Nesse sentido, pretendeu-se compreender as razões de cada fenómeno presente: insucessos, abandonos, frequência de modalidades de educação e formação, entre outros, correlacionando essa informação com os projectos de vida dos jovens nas dimensões escolar, profissional e familiar.

Pôde-se concluir com a presente investigação que, tal como se esperava, o percurso escolar não é por si só explicativo dos projectos de vida dos jovens. No entanto, assume uma influência preponderante em algumas das suas dimensões confirmando a hipótese de estudo. Os jovens cujo percurso escolar passou sempre pelo ensino regular assumem o prosseguimento de estudos para o ensino superior como algo natural, ambicionando uma vida fora do bairro e, em termos profissionais, com outros contornos da dos pais. Os jovens com percurso escolar marcado pelo abandono escolar precoce salientam mais as dificuldades da vida e da condição social no seu discurso, tendo projectos menos ambiciosos e limitados por essa realidade. Não se verificaram diferenças de discurso e tipologia de projectos consoante a modalidade formativa frequentada. Contudo, os jovens cujo percurso escolar passou por modalidades de educação e formação têm como meta a aquisição do diploma escolar do 12º ano paralelamente ao profissional, bem como trabalhar na área de formação. Portanto, em termos escolares e profissionais identificam-se padrões diferenciados consoante o percurso escolar dos jovens. Já na dimensão familiar,

assemelha-se, como factor mais decisivo para os projectos, a condição de jovem, na medida em que os projectos de constituição de família são muito semelhantes e longínquos no tempo, com excepção dos jovens cujo percurso foi marcado pelo abandono e que passaram por processos de parentalidade precoce. Contudo, o percurso escolar é marcante na medida em que são os jovens cujo percurso está mais atrasado no sistema de ensino, os que demonstram mais dificuldade na projecção da sua vida na dimensão familiar. Por outro lado, a variável género terá um papel importante na questão da conjugalidade pois é nos projectos das jovens mulheres que o casamento está mais presente e se revela uma etapa certa a passar.

Com base no percurso escolar dos jovens e nos seus projectos de vida, e recorrendo-se às tipologias apresentadas no Capítulo 1.3, conseguiu-se identificar grupos diferenciados nos jovens entrevistados. Aqueles cujo percurso escolar foi marcado por fenómenos de abandono incorrem em caminhos de vulnerabilidade social, caracterizados por projectos comedidos sem grandes aspirações escolares (ou de retorno ao sistema de ensino) e profissionais, assim como sem projectos de constituição de família ou de alteração da situação actual. Os jovens cujo percurso se caracteriza por um número reduzido de retenções (máximo duas) e que concluíram ou estão em vias de concluir o 12º ano, aspirando o prosseguimento de estudos ou estando integrados profissionalmente na área desejada, incorrem em caminhos de mobilidade ascendente. A questão da constituição de família é assumida enquanto projecto futuro, mas somente após a conquista da estabilidade profissional e financeira. Por fim, identificam-se alguns jovens que estarão numa fase de encruzilhada, com um percurso marcado por número elevado de retenções e estando em fase inicial do ensino secundário. Embora tenham alguns projectos semelhantes aos característicos dos primeiros tipos de transição, encontram-se numa situação muito incerta em termos de projectos e percurso. Deste modo, pode-se distinguir dois caminhos: de encruzilhada progressiva, cujos jovens têm projectos de prosseguimento de estudos e encontram-se orientados para o futuro e trabalho; e de encruzilhada desprovida, onde se enquadram os jovens com uma situação escolar idêntica à anterior mas que revelam escassos projectos de vida em algumas dimensões, assentes em lógicas de sobrevivência, de trabalho e de adaptação aos contextos.

Embora se tenham identificado algumas variáveis importantes no estudo das transições e projectos de vida, pode-se concluir que o percurso escolar será marcante na transição para a vida adulta dos jovens entrevistados, confirmando-se a hipótese de estudo da presente investigação.

FONTES

Legislação:

Decreto-lei 88/2006

Lei de bases do sistema educativo

Portaria 1497/2008

Sites:

www.min-edu.pt

www.iefp.pt

www.ine.pt

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta editora
- Almeida, João Ferreira (1993), "Integração social e exclusão social: algumas questões", *Análise Social*, XXVIII, 123/124, pp. 829-834
- Almeida, João Ferreira de (coord.) (1994), *Introdução à sociologia*, Lisboa, Universidade aberta
- Alves, Natália (2008), *Juventudes e inserção profissional*, Lisboa, Educa
- Ávila, Patrícia (2008), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa, Celta editora
- Azevedo, Joaquim (coord.) (1999), *O ensino secundário em Portugal*", Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação
- Bairrão, Joaquim e Wolfgang Tietze (1995), *A educação pré-escolar na União Europeia*, Mem Martins, Instituto de Inovação Educacional
- Bardim, Laurence (2009), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70
- Barros, Carlos e J. C. Santos (1997), *A habitação e a reinserção social em Portugal*, Lisboa, Vulgata
- Bourdieu, Pierre (1982), "Reprodução cultural e reprodução social", em Grácio, Sérgio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer, *Sociologia da educação I – antologia: funções da escola e reprodução social*, Lisboa, Livros Horizonte
- Capucha, Luís (coord) (2009), *Mais escolaridade – realidade e ambição: estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação
- Cardim, José Casqueiro (1999), *O sistema de formação profissional em Portugal*, CEDEFOP
- Cardoso, Ana (1993), *A outra face da cidade*, Câmara Municipal de Lisboa
- Carmo, Renato Miguel do (org.) (2010), *Desigualdades sociais 2010 - Estudos e indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Carneiro, Maria do Rosário (coord.) (2000), *Riscos de uma ausência*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Políticas
- Conselho Nacional de Educação (Org.) (2007), *Políticas de educação/ formação: estratégias e práticas*, Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação
- Conselho Nacional de Educação (Org.) (2002), *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso português*, Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação
- Correia, José Alberto (1994), "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro", *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp. 7-30
- Crahay, Marcel (2002), *Poderá a escola ser justa e eficaz?: Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget
- Duarte, Maria Isabel (2000), *Alunos e insucesso escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- Dornelas, António, Luísa Oliveira, Luísa Veloso e Maria das Dores Guerreiro (2010), *Portugal invisível*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Estêvão, Carlos Vilar (2009), "Educação, globalização e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades", *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), pp. 35-42

- Eurydice (2006/2007), *Organização do sistema educativo em Portugal*, Eurybase publications (online)
- Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Frazão, Lourenço (2005), *Da escola ao mundo do trabalho: competências e inserção sócio-profissional*, Lisboa, DGIDC
- Giddens, Anthony (2010), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 8ª edição
- Guerreiro, Maria das Dores e Pedro Abrantes (2005), “Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada”, *Revista brasileira de Ciências sociais*, 20, 58, pp. 157-175
- Guerreiro, Maria das Dores, Frederico Cantante e Margarida Barroso (2009), *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*, GEPE
- Lahire, Bernard (2003), *O homem plural*, Lisboa, Instituto Piaget
- Machado, Luís Fernando e Alexandre Silva (2009), *Quantos caminhos há no mundo?*, Cascais, Principia Editora
- Magalhães, António M. e Stephen Stoer (org.) (2006), *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa época de globalização*, Porto, Profedições Lda
- Mendonça, Alice (2009), *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais*, Magualde, Edições Pedagogo
- Pais, José Machado (1999), “Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos”, colecção perspectivas actuais da educação, curso de verão (online)
- Disponível em: http://www.cursoverao.pt/c_1999/
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, tachos e biscoites*, Porto, Ambar
- Pais, José Machado (2003), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2ª edição
- Pedroso, Paulo (1993), *A formação profissional inicial*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Pinto, Conceição Alves (1995), *Sociologia da escola*, Amadora, McGraw-Hill
- Pinto, Manuel et al (1999), *As pessoas que moram nos alunos: ser jovem hoje na escola portuguesa*, Porto, Edições ASA
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (2003), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva
- Saraceno, Chiara e Manuela Naldini (2003), *Sociologia da família*, Lisboa, Editorial Estampa, 2ª edição
- Sebastião, João (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a ciência e tecnologia
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta Editora
- Stoer, Stephen R. e Luiza Cortesão (1999), *Levantando a pedra*, Porto, Edições Afrontamento

ANEXOS

Operacionalização das variáveis

Dimensões	Categorias	Indicadores
Perfil social	Caracterização do entrevistado	Idade
		Sexo
		Naturalidade
		Nacionalidade
	Origem social	Condição actual
		Naturalidade dos pais
		Pessoas com quem vive
	Contexto de bairro	Escolaridade dos pais
		Bairro de origem
Percurso escolar/ formativo	Educação/ formação	Diferença bairro de origem - bairro de realojamento
		Idade de entrada para a escola/ frequência de pré-primária
		Nº de retenções
		Nº de mudanças de escola
		Modalidades formativas frequentadas
		Redes de sociabilidade
		Melhor fase do percurso escolar
	Sistema de ensino	Escolaridade
		Aspectos positivos e negativos da escola
		Sentido da escola
	Desigualdades em contexto escolar	Motivos de abandono
		Sentimentos de (des)enquadramento da escola
	Projectos e expectativas futuras	Tipos de projectos
Projectos profissionais		
Projectos escolares/ formativos		
Expectativas futuras		Situação em 10 anos
		Situação a 1 ano
		Principais mudanças na vida
Reprodução social		Referências na vida
		Vida semelhante à dos pais

Guião de entrevista – Jovens

- Dados do entrevistado

Idade

Sexo

Naturalidade

Nacionalidade

Origem (pais)

Escolaridade completa

Escolaridade dos pais

- Com que idade entraste para a escola? (perceber se frequentou pré-primária e/ou se fez o percurso normal a partir dos 6 anos)
- Descreve-me o teu percurso escolar/ formativo desde esse 1º momento de entrada para a escola. (Sucesso e retenções; Mudanças de escola; Modalidades formativas; Redes de sociabilidade; influências)
- Que ano ou fase do teu percurso escolar gostaste mais? Porquê?
- Alguma vez te sentiste desenquadrado da escola?
- Quais os aspectos mais positivos na escola? E os negativos?
- Qual o sentido da escola? É/ foi importante para a tua vida? Porquê?
- Porque razão deixaste a escola? (No caso de não ser estudante)
- Qual a tua condição actual? (estudante, empregado, desocupado...)
- Com quem vives?
- Que projectos tens para a tua vida em termos familiares? (perceber se são projectos concretizáveis ou se entram na dimensão dos sonhos e inatingível)
- Que projectos tens para a tua vida em relação a emprego? (perceber se são projectos concretizáveis ou se entram na dimensão dos sonhos e inatingível)

- E em relação à escola? Pensas voltar a estudar?
- Quais as tuas expectativas em relação ao futuro?
- Como vai ser a tua vida daqui a dez anos?
- Que mudanças esperas para a tua vida?
- E daqui a um ano? (futuro próximo)
- Que pessoas tens como referência para a tua vida? (na escolha e determinação dos projectos?)
- Achas que a tua vida será semelhante à dos teus pais? Porquê?
- Qual o teu bairro de origem?
- Quais as principais diferenças para o Bairro do Armador?

CURRICULUM VITAE



Europass-Curriculum Vitae

Informação pessoal

Nome **Andreia Mora Garcia Marques**
Correio(s) electrónico(s) andreia.garcia.marques@gmail.com

Experiência profissional

Datas	De 8 de Novembro de 2010 a 31 de Agosto de 2011
Função ou cargo ocupado	Técnica social / Coordenadora do GAAF
Principais actividades e responsabilidades	Coordenação do gabinete de apoio ao aluno e família. Acompanhamento de alunos e famílias. Membro da equipa de coordenação do projecto TEIP do agrupamento. Membro da equipa de avaliação do projecto TEIP do agrupamento.
Nome do empregador	Agrupamento de escolas das Olaias
Datas	De 24 de Novembro de 2009 a 31 de Agosto de 2010
Função ou cargo ocupado	Professora
Principais actividades e responsabilidades	Responsável por leccionar as disciplinas de Área de Estudo da Comunidade e Animação Sociocultural a turmas do Curso Profissional de Animação Sociocultural.
Nome do empregador	Escola Secundária Eça de Queirós
Datas	De 1 de Setembro de 2009 a 30 de Dezembro de 2009
Função ou cargo ocupado	Formadora Processo RVCC
Principais actividades e responsabilidades	Acompanhamento de grupos de adultos no âmbito do processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de competências)
Nome do empregador	CENFIM – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica
Datas	De 6 de Novembro de 2008 a 15 de Novembro de 2010
Função ou cargo ocupado	Técnica de Projecto de Intervenção Social
Principais actividades e responsabilidades	Responsável pela concretização da medida IV do Programa Escolhas – Inclusão Digital, no PISCJA. Supervisão do espaço CID@NET. Formação de TIC a turmas CEF e PCA e elaboração dos respectivos planos de formação. Elaboração de projectos de desenvolvimento de competências e de intervenção no bairro e escolas afectas ao Projecto. Apoio nas sessões de parcerias e de dinamização do Grupo Comunitário do Bairro de intervenção. Orientação de estágios. Apoio administrativo à direcção da instituição e coordenação do projecto.
Nome do empregador	Geração Adolescer
Datas	De 30 de Junho a 30 de Dezembro de 2008
Função ou cargo ocupado	Formadora interna RVCC
Principais actividades e	Acompanhamento de grupos de adultos no âmbito do processo RVCC (Reconhecimento,

responsabilidades	Validação e Certificação de competências)
Nome do empregador	IEFP- Centro de Formação Profissional de Sintra
Datas	Julho e Agosto de 2008
Função ou cargo ocupado	Técnica Voluntária
Principais actividades e responsabilidades	Colaboração na análise estatística da avaliação da formação
Nome do empregador	APAV
Datas	De Agosto a Novembro de 2007
Função ou cargo ocupado	Consultora de Recursos Humanos estagiária
Principais actividades e responsabilidades	Departamento de Recrutamento e Selecção e Formação e Departamento de Outsourcing – responsável pelo acompanhamento do recrutamento e selecção de candidatos: colocação de anúncios, triagem de candidaturas, aplicação e correcção de testes, entrevistas de selecção de candidatos, relatórios de avaliação; Formação a novos funcionários da empresa
Nome do empregador	Atlanco
Datas	De Janeiro de 2004 a Junho de 2007
Função ou cargo ocupado	Assistente de campo
Principais actividades e responsabilidades	Recrutamento de participantes em reuniões e entrevistas de estudos de mercado; Revisão, correcção e codificação de inquéritos por questionário; Registo de dados; Trabalho administrativo; Inquéritos telefónicos
Nome do empregador	Synovate
Datas	De Abril a Julho de 2006
Função ou cargo ocupado	Socióloga estagiária
Principais actividades e responsabilidades	Participação na realização do estudo “Missão misericordiosa 2”, que visava a identificação das necessidades da população em bairros específicos abrangidos pelo Centro Comunitário
Nome do empregador	Centro comunitário do Pendão – Santa Casa da misericórdia de Sintra

Educação e formação

Datas	Ano lectivo 2010/11
Designação da qualificação atribuída	Frequência de Mestrado em Sociologia ramo de Educação
Nome da organização de ensino ou formação	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Datas	28 de Novembro de 2010 a 18 de Janeiro de 2011
Designação da qualificação atribuída	Curso de treinadores de andebol – grau 1
Nome da organização de ensino ou formação	Associação de andebol de Lisboa

Datas	De 14 de Abril a 26 de Maio de 2009
Designação da qualificação atribuída	Nível A1.1 de Espanhol
Nome da organização de ensino ou formação	CCL – Associação Centro de Cursos Livres
Datas	Novembro de 2008
Designação da qualificação atribuída	Carta ECDL – Carta Europeia de Condução em Informática
Nome da organização de ensino ou formação	ECDL
Datas	5 de Abril de 2008
Designação da qualificação atribuída	Acção de Formação Inicial em Voluntariado
Nome da organização de ensino ou formação	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
Datas	De 7 de Janeiro a 14 de Março de 2008
Designação da qualificação atribuída	Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores – CAP
Nome da organização de ensino ou formação	ANJAF – Associação Nacional de Jovens para a Acção Familiar
Datas	Junho de 2008
Designação da qualificação atribuída	Pós-Graduação em Sociologia, com especialidade em Família, Educação e Políticas Sociais
Nome da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)
Datas	De 2002 a 2006
Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Sociologia
Nome da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)