



ESCOLA SUPERIOR DE ALTOS ESTUDOS

Filipa Isabel da Silva Dinis Carrola

ADAPTAR-SE ou IMPOR-SE?

As Respostas Emocionais dos Adolescentes
em Risco de Abandono Escolar

Uma Abordagem Fenomenológica

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica,
Ramo de Especialização em Família e Intervenção Sistémica,
apresentada ao I.S.M.T. e elaborada sob a orientação
do Professor Doutor Michael Knoch.

Coimbra

2009

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar a exposição deste trabalho, sinto o dever de expressar o meu mais sincero agradecimento às entidades e pessoas que tornaram possível a sua concretização.

Agradeço, assim, aos elementos do Conselho Executivo da Escola Secundária com 3.º CEB Dr. Bernardino Machado (ESBM) pelo acolhimento e atenção, aquando o meu interesse por esta Escola para a realização deste trabalho.

Às Professoras da ESBM, Jaqueline Pimenta, Fernanda Gil, Leonor Fernandes, Leonor Coelho e à Psicóloga Graça Rijo, pela disponibilidade sempre demonstrada, funcionando como verdadeiros elos de ligação entre mim e os alunos.

Aos Auxiliares de Acção Educativa que cordialmente me receberam e orientaram no interior da Escola.

E, em especial, aos Adolescentes que entrevistei, pela forma educada, atenciosa e colaborante que sempre evidenciaram no decorrer das várias sessões de entrevistas. Foram eles que permitiram que o meu Projecto se tornasse hoje uma realidade!

Muitas foram e são as pessoas às quais me sinto muito grata. Não as mencionarei, mas desde já deixo aqui consignado o meu elevado afecto, pois foram ou são tão importantes e decisivas como as que vou explicitar. Elas sabem bem quem são!

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Michael Knoch, pela sua dedicação e empenho, por toda a ajuda que me prestou ao longo deste trabalho, pelos saberes que transmitiu e que eu pude experienciar e construir.

Às colegas do grupo de trabalho, Dr.ª Alexandra Vaz, Dr.ª Fabiana Pinheiro, Dr.ª Paula Moura, Dr.ª Alexandra Fernandes e Dr.ª Marta Oliveira, pela união, pela inter-ajuda e pelo exemplar ambiente de trabalho que sempre se fez sentir.

Agradeço à Dr.ª Ana Sofia Pereira, colega e amiga de curso, pela partilha de enriquecedoras experiências, pelos momentos de descontração proporcionados, pela amizade e apoio, sempre que necessário.

Bem sei que a quem se dedica não se agradece, mas porque reconheço a sua tamanha dedicação, não posso deixar de agradecer ao Jorge, pelos seus Pequenos Grandes Gestos.

Agradeço-te a ajuda solidária e cooperante no decorrer deste processo, especialmente na recta final. Pela forma envolvente como me compreendes e cuidas, pelo teu carinho, pela tua lealdade, por acreditares em mim... Muito obrigada por seres um grande companheiro, por seres na minha vida um suporte seguro!

Aos meus irmãos, Ana e Miguel, pelo companheirismo, por todos os momentos vividos em conjunto.

A todos da minha família, por existirem! Desejo-vos que a felicidade seja sempre um porto de abrigo!

Pela forma determinante e significativa como tem marcado a minha vida, um especial agradecimento à minha Tia e Madrinha Madalena. Pela compreensão, pelo ouvido atento, pelo seu exemplo, pela sua sublime capacidade de amar e cuidar dos outros... Pela bondade dada com doçura, gentilmente, que caiu como pequeninas sementes, ao longo do meu caminho, enchendo-o de flores perfumadas. É este perfume que me envolve e acalma nos meus momentos menos bons, que me faz ser quem Sou... o responsável por tudo o que fui e sou capaz de realizar!

Neste contínuo e finalmente, realço o meu amor e a minha profunda admiração pelos meus Pais, Maria Luísa e José, referências constantes ao longo do meu percurso, a partir do momento em que entrei na História, onde fui construindo o meu lugar no Mundo! Agradeço-vos muito o amor e o apoio garantido e incondicional, todo o esforço para que nunca me falte nada, por estarem sempre presentes, por terem incutido em mim princípios e valores, decisivos no meu desenvolvimento e crescimento enquanto Pessoa.

A todos, aqui deixo consignada a minha profunda estima e reconhecimento!...

Filipa Dinis Carrola

Coimbra, 14 de Setembro de 2009

ADAPTAR-SE ou IMPOR-SE?

As Respostas Emocionais dos Adolescentes em Risco de Abandono Escolar

RESUMO

O presente estudo de cariz fenomenológico tem por objectivo descrever as vivências de adolescentes, enquanto eminentes seres sociais, e, logo, com necessidade vital do Outro: a dimensão Família e a dimensão Escola.

São alunos, em risco de abandono escolar, que frequentam a escolaridade obrigatória em cursos SEF: Serviço Educativo e de Formação, na Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado da Figueira da Foz. Participaram doze adolescentes, seis do género feminino e outros seis do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que relataram as suas experiências através de entrevista. Com estes relatos pretendeu-se descobrir quais os principais eventos recorrentes da esfera social – Família e Escola –, responsáveis pela emergência de certas respostas emocionais destrutivas dos adolescentes; perceber quais são os traços dessas emoções adaptadas, que estão em íntima relação com situações de risco de insucesso e conseqüente abandono escolar; e, simultaneamente, verificar, tanto no contexto familiar, como no contexto escolar, se os adolescentes sentem que estão presentes o apoio – envolvimento e disponibilidade das figuras parentais e dos professores, respectivamente –; a comunicação educacional; e a orientação para a realização de um projecto de vida.

Os achados revelaram que os adolescentes experienciam um processo que se centra muito em si mesmos (no que lhes é intrínseco), na forma como lidam com as circunstâncias do dia-a-dia e na relação com o Outro. Sendo este processo regido pela interacção constante com o meio físico e social de que fazem parte, que os envolvem e influenciam – Vivências da Relação com os Familiares e as Vivências da Relação com os Outros na Escola.

Constou-se que existe, de facto, actualmente, uma preponderante carga negativa, exercida por essas influências, quer da dimensão Família, quer da dimensão Escola, que fundamentam o desenvolvimento e a manutenção de respostas emocionais e comportamentais destrutivas na adolescência. Sendo essas cargas negativas maioritariamente produzidas pelo divórcio dos pais, pela ausência do pai na tarefa educativa e aquando reconstituição da família; pela sobrecarga académica, pelos dissabores junto de alguns professores e colegas, respectivamente. As emoções partilhadas por estes adolescentes são essencialmente de apatia, por um lado, e ressentimento, por outro, no seio familiar; desmotivação, por um lado, e indignação, por outro, no decorrer do ano lectivo. Estando interligados, os sentimentos de frustração, desamparo e descontentamento. Porém, estes adolescentes mostram que se encontram abertos e disponíveis para aprender a escutar, correctamente, o seu “self-talk” (mensagens que enviam a si próprios), a olhar para as suas dificuldades de forma mais objectiva e orientá-las em direcções positivas. Esta complexidade sublinha a ambigüidade existente no mundo adolescente.

Palavras-chave: Vivências dos Adolescentes; Meios Familiar e Escolar; Respostas Emocionais; Fenomenologia.

ADAPT OR IMPOSE YOURSELF?

Emotional Responses from Teenagers who are Threatening to Leave School

ABSTRACT

The present study, of a phenomenological perspective, aims at describing the experiences of teenagers, as social beings and, thus, with a vital need for the Other: the Family and School contexts.

They are pupils, threatening to leave school, attending compulsory education at SEF courses (Training and educational service courses) in the Secondary School Bernardino Machado in Figueira da Foz. Twelve teenagers participated, six females and six males, aged 15 to 17, which reported their experiences over an interview. The aim of these reports was to find out the major events coming from the social circle – Family or School –, that were responsible for the appearance of certain destructive emotional responses from these teenagers; understand the traits of those adapted emotions, which are intimately related to situations of failure and, consequently, of leaving school; and at the same time, check, both on the family context and on the school context, if the teenagers feel that they have support – engagement and availability from parents and teachers, respectively; educational communication; and the guidance for the fulfillment of a lifetime project.

The findings revealed that the teenagers experience a self-centred process (in what is intrinsic), in the way they deal with the circumstances of their daily lives and the relationship with the Others. This process is ruled by a constant interaction with the physical world and social world they belong to, that involve and influence them – Experiences of the relationship with their relatives and experiences of the relationship with the Others at school.

It appears that, presently, there is, indeed, a prevailing negative load, exerted by those influences, both from Family and from School, that establishes the development and maintenance of destructive emotional and behavioral responses in adolescence. Those negative loads are mainly produced by the parents' divorce, by the absence of the father on an educational level and when there is a reconstitution of the family; by school overload, by problems with some teachers and classmates, respectively. The emotions shared by these teenagers are, essentially, of apathy, on the one hand, and of resentment, on the other, within the family; lack of motivation, on the one hand, and indignation, on the other, throughout the school year. The feelings of frustration, lack of support and abandonment are connected. However, these teenagers show that they are open and available to learn how to listen, correctly, to their "self-talk" (messages they send to themselves), to look at their difficulties more objectively and guide them to positive directions. This complexity underlines the ambiguity that can be found in the teenage world.

Key words: Teenagers Experiences; Family and School Environments; Emotional Responses; Phenomenology

SUMÁRIO

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Introdução	VIII

PARTE I

Enquadramento Teórico e Empírico da problemática do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

Capítulo Primeiro

1. PASSIVIDADE e/ou AGRESSIVIDADE?

Rumo à Crise da Identidade	14
1.1. O Desenvolvimento da Identidade Psicossocial	15
1.2. A Alienação Psicológica	17

Capítulo Segundo

2. APATIA e/ou RESSENTIMENTO?

Rumo ao Sentimento de Desamparo	20
2.1. Conceito de Família	21
2.2. Famílias Monoparentais e as Famílias Reconstituídas	21

Capítulo Terceiro

3. DESMOTIVAÇÃO e/ou INDIGNAÇÃO?

Rumo ao Insucesso Escolar	28
3.1. Factores de Insucesso Escolar	28
3.2. As Aulas	30
3.3. A Relação dos Alunos Adolescentes com o/a Professor/a	32
3.4. Relação entre Colegas e sua Influência	34

PARTE II

Estudo Empírico sobre o Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	37
1.1. Metodologia de Investigação	37
1.1.1. Método Fenomenológico	38
1.2. Local do Estudo	43
1.3. Informantes	43
1.4. Colheita de Informação e Procedimentos Éticos	44
1.5. Interpretação Fenomenológica das Entrevistas	46
1.5.1. Apresentação e Análise dos Achados	46
1.6. Síntese e Considerações Finais	77
 Referências Bibliográficas	 82
 Anexos	
Anexo I	87
• Cartas de autorização para a realização da Investigação	
 Anexo II	88
• Figura 1 – Estrutura Temática Compreensiva do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar	
• Figura 2 – Representação Esquemática do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar	

INTRODUÇÃO

“A questão não é se as escolas deveriam aumentar a auto-estima dos alunos, mas como elas se propõem a fazê-lo” (Beane 1991).

Se por um lado os adolescentes sentem que não são como ou o que desejariam ser, e criam uma ideia do que querem chegar a ser, por outro, sentem que têm que reprimir emoções e sentimentos. Estes são, talvez, sentidos como negativos ou inaceitáveis, desprovidos de significado, existindo alturas em que querem impor-se para chegar a conseguir o que desejam. E assim, encontram-se muitas vezes num completo desconcerto. Por um lado reprimir e, por outro, impor.

Quando os adolescentes chegam à escola, vêm do seio de uma família, têm uma origem social, um nível sócio-económico e cultural demarcados, o que constitui uma desigualdade logo à entrada da escola. Muitas vezes, o desejo de igualdade de oportunidades é uma utopia. Será, então, legítimo defender que a escola se constitui ela própria como um lugar “de vários mundos” (Derouet, 2000). Na realidade, estes alunos com características muito próprias, ou que revelam carências a determinados níveis, são os que em muitos casos demonstram maior frustração ou revolta, tendendo para comportamentos de submissão ou de agressão; e, sentem maiores dificuldades em cumprir a escolaridade obrigatória, revelando maior insucesso escolar e tendo uma atitude menos persistente nos seus investimentos de formação. Poderão então decidir transitar precocemente para o mundo do trabalho, por vezes pouco qualificado ou mesmo indiferenciado, acabando, portanto, por abandonar a escola numa ausência total de projectos de vida (cit. *in* Benavente, 1976).

Outros motivos poderão precipitar, também, para esta grave situação. Em relação, ainda, a possíveis causas inerentes à escola destacam-se, por exemplo, a falta de respostas concretas às necessidades e preocupações dos alunos; programas inadequados que não vão ao encontro dos interesses dos adolescentes; o modelo de ensino que é ainda muito centrado nos conteúdos e menos centrado em capacidades, destrezas e valores; ofertas curriculares reduzidas; etc. A procura; as dúvidas; os questionamentos; as inseguranças; a insatisfação; a pressão sentida pelos adolescentes na escolha de um curso; entre outras, são exemplos de causas possíveis inerentes a factores individuais.

Portanto, perante estes conflitos/problemas, há adolescentes que optam, então, por serem passivos, dóceis, talvez com mais dificuldades em tomar decisões próprias; e outros que optam pelo contrário. Tratam de se impor pela combatividade, por vezes sem saberem a diferença entre luta positiva e agressividade e, sem serem responsabilizados pelos seus actos.

Esta expressão inata das emoções tem o papel de sinais sociais através dos quais comunicamos aos outros os nossos estados interiores – uma forma de transmitir informação sobre aquilo que é provável que façamos a seguir. Do ponto de vista psicológico, a emoção representa, portanto, uma situação crucial, de emergência ou de alarme, do comportamento, de expressões, de acções. E, sabemos que, especialmente na adolescência, a maior parte das emoções são completamente intencionais e por vezes difíceis de dominar, porque a emoção é um sentimento intenso e brusco. As emoções envolvem o desenvolvimento de um sentido do *eu*, das comparações sociais deste *eu* com outros e do cultivo de relações emocionais com indivíduos particulares (Oatley & Jenkins, 2002). Assim, as emoções, que derivam de assuntos importantes (preocupações) para os adolescentes, podem deixá-los prontos, ou não, para a acção seguinte.

Os fenómenos emocionais e comportamentais encontram-se, portanto, em estreita ligação com a motivação e a cognição, ou seja, são por elas condicionados. Além disso, são também importantes os factores sociais e culturais de condicionamento, que regulam sobretudo a expressão emocional e a comportamental, bem como o tipo de estado emocional básico predominante (Dietrich & Walter, 1972).

Deste modo, é evidente, por conseguinte, um dos problemas mais debatidos pelos docentes, a questão da indisciplina na sala de aula. Esta traduz-se em comportamentos perturbadores do funcionamento regular da lição e em comportamentos de provocação, desafiando a autoridade do/a professor/a em agressões verbais ou físicas com este/a e entre os próprios alunos. Muitas das regras e valores que os comportamentos de indisciplina infringem fazem parte da “cultura da escola” (Amado & Freire, 2002).

Tendo em consideração esta questão, na outra face da moeda estão «certos movimentos que propugnam que a educação escolar deve, então, intervir sistemática e intencionalmente no processo de formação dos valores dos jovens alunos, nomeadamente valores morais; para alguns, o objectivo não se confinaria apenas ao

domínio cognitivo e afectivo, mas alargar-se-ia também ao comportamental» (Campos, 1997, p. 14). Na realidade, a instabilidade, a desarmonia, mas principalmente o fraco sentido de responsabilidade que os adolescentes experimentam, o que provoca desentendimentos constantes no contexto escolar, devem-se à atitude de alguns pais que simplesmente se demitem da função de educadores, empurrando o papel de disciplinar quase exclusivamente para os professores.

Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação dos adolescentes, está associada a consciência crescente do papel que a colaboração escola-família desempenha no seu sucesso educativo. Porém, salienta-se a reduzida participação da família na vida escolar, um progressivo confinar do seu papel educativo ao apoio emocional e a correlativa diminuição da sua capacidade de socialização, seja pela menor disponibilidade, seja pelo insuficiente apreço ou pelas dificuldades na resolução conjunta dos problemas com que os filhos se confrontam presentemente (*idem*). Pois é um facto que estes se apresentam actualmente numa configuração diferente, onde a premência e as exigências superam as suas fragilidades.

Assim, a relação do/a adolescente com toda esta realidade é necessariamente conflitual, porque, além de ele/a estar activamente nela, ou melhor, fazer parte dela, o/a adolescente é como uma “máquina” de desejar ou rejeitar objectos: quer o que não tem; e se o tem, teme perdê-lo. Além de que se vê obrigado/a a levar em conta o que não deseja ter.

Exposto isto, «compreendemos qual é a função (ou as funções) que as emoções e os sentimentos em geral, aquilo que se chama a vida afectiva do ser humano, desempenham: uma função de subsistência bio-psico-social através dos desejos de posse ou de destruição dos objectos que, no primeiro caso, ele considera que devem ser seus e, no segundo, que não devem interpor-se no seu caminho, porque ou não satisfazem os seus desejos e necessidades ou constituem obstáculos à sua satisfação» (Del Pino, 2003, p. 20).

É nesta linha de orientação que este trabalho, dividido em duas partes, se insere.

No plano meramente de comportamento individual, o que pensarão, ou que questões colocarão os adolescentes de hoje? Talvez: “Até que ponto devo adaptar-me às normas da sociedade, ao modo de pensar e viver dos outros? Ou devo impor-me e fazer valer o meu modo de ver as coisas, o meu ponto de vista e a minha própria decisão de

acordo com o que eu necessito e acredito?!” É certo que em alguns momentos há que tomar uma atitude e noutros outra... mas, o problema é exactamente este: que atitude tomar, como, quando e até que grau?

A presente investigação pretende focar o modo como um grupo de adolescentes, em risco de insucesso e de abandono escolar, vivencia e sente as várias experiências escolares e as percepções das atitudes educacionais.

As emoções surgem, em grande parte, com problemas que precisam de ser resolvidos. Assim, para problemas recorrentes, estamos equipados com mecanismos geneticamente baseados que fornecem os contornos dos guiões para o comportamento seleccionado. E, como cada tipo de padrão emocional é desencadeado por deusas distintas, cada um disponibiliza os padrões de acção apropriados para resolver o problema que se levantou.

Nesse (1991) defendeu que os sentimentos característicos associados a estes padrões são tipicamente funcionais mesmo quando são desagradáveis.

Neste sentido, este estudo pretende, como objectivo capital, descobrir quais as principais situações recorrentes do meio, familiar e escolar, eventos ou condições psicossociais, responsáveis pela emergência de certas respostas emocionais destrutivas dos adolescentes, relativamente aos membros de relação e, que neste caso, os influenciam negativamente, prejudicando-os, nos momentos específicos do seu desenvolvimento. Pretende perceber quais são os traços dessas emoções adaptadas, que estão em íntima relação com situações de risco de insucesso escolar, originando, portanto, o compreensível desinteresse e o conseqüente risco de abandono escolar.

Simultaneamente, tem igualmente o intuito de verificar, tanto no contexto familiar, como no contexto escolar, se os adolescentes sentem que estão presentes, de facto e de forma adequada, o fundamental apoio – envolvimento e disponibilidade das figuras parentais e dos professores, respectivamente –; a determinante comunicação educacional; e a empreendedora orientação para a realização de um projecto de vida, para a constante evolução enquanto Seres Humanos.

Na primeira parte a investigadora procura, então, reflectir sobre alguns conceitos e formulações teóricas chave dos seus *pré-conceitos* acerca do fenómeno em estudo, deixando-os entre parênteses para, posteriormente, poder contemplar a essência daquele e a “pura intencionalidade”. Os distintos capítulos são dedicados à revisão da

literatura de alguns conceitos e teorias que abordam os possíveis eventos relevantes recorrentes da influente esfera social do adolescente, como atrás citado.

Na segunda parte, a investigadora descreve o estudo empírico realizado.

No decorrer da investigação deu somente *Voz* à óptica dos próprios adolescentes – os informantes que reportam o fenómeno. E, trabalhou com os significados, com o necessário dos achados. Para elaborar a esquematização do modelo interpretativo, a investigadora seguiu as orientações propostas por Max van Manen (1984), fortemente influenciado pela filosofia de Maurice-Ponty (Munhall citado por Cunha, 2006, p. 78, cit. in Monteiro, 2007, p. 80):

1. Voltar-se para a natureza da experiência vivida

Voltar-se para um fenómeno que realmente interessa à investigadora e que o relaciona com o mundo;

2. Investigação Existencial

Investigar a experiência tal como ela é vivida e não como é conceptualizada;

3. Reflexão Fenomenológica

Reflexão nos temas essenciais que caracterizam o fenómeno;

4. Escrita Fenomenológica

Descrição do fenómeno através da arte de escrever e reescrever;

Utilizar a expressão pessoal da investigadora;

Estudar a experiência tal como cada um a vive e não como ela é conceptualizada;

Utilizar as descrições encontradas na literatura.

Os padrões temáticos foram estabelecidos no sentido de organizar o pensamento e estruturar uma linha narrativa para a construção do texto interpretativo.

A apresentação dos dados baseia-se na descrição narrativa, uma vez que, tal como os investigadores qualitativos, foi nossa preocupação fazer uma interpretação holística, ou seja, perceber os factos e os valores como intrinsecamente interligados.

Este estudo justifica-se pela necessidade de colmatar a lacuna da investigação neste domínio, uma vez que, na nossa opinião, os poucos estudos realizados – estudo epidemiológico d’Aro e Rantanen; estudo de Bévérina, Basquin e Quemada (1993, cit. in Marcelli, 2002), como exemplos – são limitados ou escassos em termos de

contextualização e compreensão do porquê que os adolescentes estão impregnados de marcas emocionais, cognitivas e comportamentais; e da complexidade dos processos psicológicos que emergem nas dinâmicas relacionais entre estes, sujeitos em desenvolvimento, e os contextos de vida em constante mutação que partilha. Embora o sociólogo James Coleman (1961) no seu estudo, agora clássico, ao examinar certas actividades de aprendizagem, que consistiam em exercícios extremamente tradicionais, trabalhos escolares para fazer em casa e testes, tenha chegado à conclusão de que as tarefas geralmente requeriam a “não criatividade, mas conformidade, não originalidade e derivação, mas atenção e obediência.” (p. 315, cit. *in* Sprinthall & Collins, 2003) proporcionou uma crítica minuciosa acerca dos efeitos reais que as escolas secundárias têm sobre os adolescentes.

O enquadramento teórico pesquisado, sobre a realidade escolar, foi revisto por dois docentes do ensino secundário, um dos quais a exercer funções no Sindicato de Professores da Zona Centro. Como conhecedores idóneos da conjuntura actual do ensino em geral e do secundário em particular, os mesmos concordaram com os argumentos apresentados presentemente.

PARTE I

Enquadramento Teórico e Empírico da Problemática do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

CAPÍTULO PRIMEIRO

PASSIVIDADE e/ou AGRESSIVIDADE?

Rumo à Crise da Identidade

A Adolescência

O termo adolescência deriva da palavra que em latim significa tornar-se adulto. Designa uma fase da idade evolutiva que coincide com maturação biológica e psicológica da personalidade. Assim sendo, a adolescência é um período de transformações. Os adolescentes enfrentam diferentes e importantes tarefas desenvolvimentais, algumas das quais envolvem a sua formação da identidade e a autonomia (Sprinthall & Collins, 2003).

De facto, a adolescência é um processo abrupto – o tempo de as aves já com penas deixarem o ninho e seguirem o seu próprio caminho.

Muito se tem escrito sobre a adolescência e sobre os adolescentes. Tem-se realçado a dimensão tumultuosa da sua existência, as suas frequentes variações de humor, a sua depressão normal, o seu sentimento de alienação, mas também a sua tendência para o agir, a sua incrível energia, o seu auto-convencimento, a sua atracção pelo risco, os seus radicalismos, as suas provocações e, ainda, as suas quebras escolares,

as suas somatizações, as suas dúvidas, a sua falta de auto-confiança e auto-estima, os seus sentimentos de tristeza, a sua insegurança, o seu desejo de independência, a sua necessidade de dependência, a sua paradoxalidade...

E se existe ou não perturbação emocional acentuada, depende da forma como a cultura lida com a transição. O que sem dúvida interessa é o contexto social e psicológico particular que, com certeza, difere de indivíduo para indivíduo, numa sociedade complexa como a nossa (Gleitman, 1986).

1.1. O Desenvolvimento da Identidade Psicossocial

A identidade, em termos genéricos, é a propriedade de ser idêntico a si mesmo. No caso da pessoa, implica a consciência de si enquanto ser idêntico a si próprio, capaz de se manter íntegro e coeso nas interações com o meio, e por isso flexível, não rígido, dinâmico, não estático.

A tarefa por excelência do/a adolescente é a construção da sua identidade. O/A adolescente preocupa-se com a procura de uma definição de si próprio/a. Pugna, então, pela posse de si enquanto ser distinto e coeso: “Quem sou eu?” É a crise axial na construção da identidade. A angústia, o medo de se assumir não se sabendo ainda como se é, a nostalgia da criança protegida que ainda pulsa em si, e o desejo de avançar para uma independência legitimada levam a atitudes e gestos desajeitados. O/A adolescente, procura, assim, também, saber o que quer ser e fazer, qual o seu papel e função no mundo, quais os seus projectos para o futuro, isto é, tenta dar um significado coerente à sua vida integrando as suas experiências passadas e presentes e procurando um sentido para o futuro (Costa, cit. *in* Campos, 1997).

«A formação da identidade tem uma função dupla: psicológica e social. Por um lado, a construção da identidade surge da necessidade de o indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições. Por outro lado, é um processo social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais, o que lhe dá um estatuto e posição na sociedade.

Porque a identidade psicossocial serve aquelas duas funções, «a tarefa do/a adolescente é, portanto, duplamente complexa: tem de possuir um desenvolvimento

psicológico adequado à realização desta tarefa, por um lado, e, por outro, a construção da sua identidade tem de ser realista e adaptada, tem que responder à sociedade onde está inserido/a, em constante mudança» (*idem*, p. 143).

Não é fácil, daí a possibilidade de levar a sensações de desconforto e insegurança.

A identidade psicossocial envolve: o que o/a adolescente é e a consciência do que ele/a é, incluindo as imagens que os outros têm dele/a próprio/a (Janela de Johari).

A construção da identidade é, então, um processo contínuo ao longo do ciclo vital, de acordo com o modelo de desenvolvimento psicossocial em oito estádios apresentado por Erikson (1976).

Ao percorrer as fases existenciais da construção da identidade psicossocial, poderemos verificar que os conflitos de cada uma delas estão omnipresentes ao longo da vida. A fidedignidade, a autonomia, o sentido de pertença, a identidade, a realização profissional, a integridade, são processos instáveis, com avanços e recuos, não conquistas definitivas. Pois espreitam a desconfiança, a vergonha, a culpa, a confusão, o isolamento, a estagnação, o desespero.

Cada uma das oito fases que percorrem a existência humana, é, em vista disso, caracterizada por uma crise, que se processa no conflito entre duas vertentes opostas e, cuja resolução permite adquirir (ou não adquirir) uma virtude específica.

A crise não tem, assim, um sentido negativo, é, acima de tudo, o motor da própria evolução pessoal. Um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direcção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação. Em primeiro lugar, porque os conflitos e as crises são experiências necessárias ao desenvolvimento. Se não houver vertente positiva e negativa, não existe evolução. Em segundo lugar, porque nela não há idades envenenadas pelo estigma da estagnação; todas implicam uma aprendizagem ligada a novas situações, devidas a factores de carácter biológico, pessoal e social, permitindo resolver problemas antigos e reorganizar o todo. O indivíduo é, então, um projecto em aberto que interage com o meio (*idem*).

1.2. A Alienação Psicológica

Os períodos de alienação são indicadores de que o sujeito está, na realidade, a experienciar o processo de crescimento. Os adolescentes colocam este tema de uma forma mais simples: “É quando começa a pensar sobre coisas em que nunca tinhas pensado antes.”

A alienação tem sido, por isso, considerada a mais frequente reacção adaptativa durante a adolescência. Embora não existam muitas investigações empíricas sobre a alienação psicológica, alguns trabalhos recentes começaram a trazer luz sobre os seus possíveis factores.

Por *alienação* entende-se «uma sensação de desespero e de separação. Este último sentimento é invulgarmente mais intenso, traduzindo-se na sensação de estar separado ou posto de parte» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 553). Durante a adolescência, «com a complexificação do pensamento, os adolescentes mudam o foco do seu questionamento para si mesmos» (*idem*, p. 552). O/A adolescente torna-se introspectivo/a. É durante este processo de questionamento – “qual é o significado e o propósito da vida e, mais importante do que isso, aonde é que eu me encaixo?” – que a alienação tem lugar.

Como parte do seu processo de alienação, os adolescentes começam por vestir roupas mais específicas, adoptam estilos característicos e o seu comportamento em geral poderá ser mais invulgar. Pelo menos momentaneamente, eles têm tendência a questionar muitos pressupostos da sociedade adulta.

No decorrer deste período existe, então, uma forte sensação de que nada é realmente importante, «uma vez que a realidade é subjectiva, as pessoas vivenciam experiências diferentes; cada ser é único. Por isso, não existe qualquer razão para ir de encontro às expectativas e regras das outras pessoas» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 553). Durante a fase da adolescência, poderá ser de facto um choque constatar que os adultos nem sempre têm razão e que muitas vezes trabalham arduamente para colmatar os seus erros.

Estes questionamentos próprios, comportamentos e sensações, fazem parte, sem dúvida, de um desenvolvimento normativo, mas esta normalidade pode falhar. Falha no momento em que o/a adolescente não consegue resolver os referidos conflitos internos próprios da adolescência. O problema não está na crise que surge mas sim na forma

como ela é resolvida. E a descoberta do relativismo, especialmente em relação ao comportamento moral dos adultos, torna ainda maiores as dificuldades de desenvolvimento pessoal.

Seeman (1975) fez uma síntese do problema da alienação. Encara-o como «envolvendo uma sequência de processos psicológicos imbricados que têm lugar durante a adolescência e que conduzem a uma sensação composta pelos seguintes elementos: falta de força interna; falta de sentido; falta de normas; indiferença cultural; auto-indiferença; isolamento social». Por sua vez, Newmann (1980), um dos principais teóricos voltados para a prática a nível dos estudos sociais relacionados com a escola secundária, comenta que cada um daqueles elementos «reflete uma falta de integração ou de qualquer ligação significativa com valores, pessoas, tarefas e com a autoridade» (cit *in* Sprinthall & Collins, 2003, pp. 554-555).

O trabalho realizado por Mackey e Ahlgren (1977), por seu turno, demonstra que os elementos da alienação são diferentes consoante a composição social da comunidade escolar. É necessário, portanto, especificar que a alienação assume formas diferentes e que estas formas nem sempre estão de acordo com as expectativas gerais. Não obstante, o modo como os sentimentos de alienação são expressos segue certas linhas genéricas. Por exemplo, os rapazes são mais propensos do que as raparigas a adoptar uma postura de “eu quero e posso”, mostrando uma grande tendência para ir contra a lei e para pôr em prática procedimentos dessa natureza. Este resultado é altamente consistente com dados obtidos em investigações sobre a delinquência juvenil (*idem*).

Assim sendo, nesta fase, caracterizada por uma crise que se processa no conflito entre duas vertentes opostas, como referido atrás, se a resolução não permitir adquirir uma virtude específica, existe a possibilidade para uma incidência relativamente alta de depressão psicológica, de comportamentos delinquentes de grau leve a moderado (vandalismo absurdo nas escolas por exemplo), de tentativas de suicídio, de abuso e de dependência de químicos, de absentismo prolongado às aulas, mostrando-se os adolescentes menos predispostos a corresponder às expectativas da escola e dos pais e, mais predispostos a recusar participar em praticamente todas as actividades escolares e da comunidade (Sprinthall & Collins, 2003). Estes problemas ocorrem com uma frequência cada vez maior. Erikson fala mesmo de “um momento de decisão”, no qual cada um deles enfrenta e resolve os problemas de identidade, ou fracassa ao fazê-lo.

O núcleo da tempestade não são, apenas, as transformações hormonais – ou sexuais ou físicas – trata-se ainda da tarefa de conjugar todas estas alterações com as expectativas incertas e esperanças sobre o futuro, de modo a formar um auto-conceito coerente – uma identidade (Erikson, 1980).

Perante isto, os adolescentes acabam por adoptar, em várias circunstâncias, certos estilos de comportamento que traduzem, muitas vezes, os seus esforços temporários para tentar obter uma identidade. Na maior parte das vezes, portanto, esses comportamentos adolescentes têm uma dimensão de ensaio. Assim, as provocações são, geralmente, experimentações que o/a adolescente faz, a si próprio/a e ao meio, para poder definir o futuro das suas relações e dos seus comportamentos. Em situações de frustração recorrente a provocação perde, largamente, a sua dimensão experimental para ganhar, sobretudo, um valor de ataque, de agressão (Alarcão, 2002).

Na perspectiva de Erikson, o conflito dominante na adolescência seria, então, entre a *formação da identidade versus difusão de identidade*. Segundo o autor, a procura de identidade força o/a adolescente a rejeitar e a revoltar-se contra os seus pais. A função desta rejeição é libertar o/a adolescente das identificações infantis aos pais e do controlo e, da autoridade parentais, tendo aqui lugar importante os contextos psicossociais envolventes: escola, pares e outras instituições (Fleming, 2004).

São nestes contextos que o/a adolescente tenta desempenhar certos papéis sociais, mas abandona-os rapidamente. A sociedade concede-lhe, assim, uma moratória psicossocial, que, de acordo com Erikson (1972), não é mais do que um período de espera, de livre experimentação de papéis, que é concedido ao/à adolescente enquanto este/a não se encontra pronto/a para satisfazer os compromissos adultos (cit. in Alarcão, 2002).

«Um estado de descomprometimento com a vida é o tom predominante desta fase» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 211).

No seio da descontinuidade que existe entre a infância e a vida adulta, os períodos de alienação psicológica representam então, «uma resposta normal, ou seja, uma pesquisa que aborda os aspectos subjectivos relacionados com o facto de se ser humano, procurando, igualmente, saber-se que lugar ocupa cada pessoa no vasto quadro de referência social» (*idem*, p. 553).

CAPÍTULO SEGUNDO

APATIA e/ou RESSENTIMENTO?

Rumo ao Sentimento de Desamparo

Em relação à família, há acordo de que esta deve desempenhar um importante papel no processo educativo, no desenvolvimento pessoal dos adolescentes e por conseguinte no combate a respostas emocionais e comportamentais negativas/destrutivas, que implica, naturalmente, o insucesso escolar. O empenho da família torna-se, então, muito desejável uma vez que se reconhece que os factores/causas de reacções e comportamentos inadequados e do insucesso dos alunos em geral residem para muitos adolescentes, não só no contexto escolar, mas, principalmente, no seio da própria família.

Por outro lado, o número de filhos tornou-se menor e resulta, normalmente, de uma decisão mais consciente e planeada. O investimento das famílias e da sociedade nos adolescentes tende a tornar-se maior. Paradoxalmente, os adultos tendem a ter menos tempo para estar com os filhos, com os pais empregados. Desta forma, a uma tendência de maior investimento da família nos filhos e a uma maior consciência dos pais relativamente ao papel da escola na garantia de um futuro para os seus filhos, contrapõe-se a limitação do tempo disponível para o seu acompanhamento.

Silva (2002) considera que o conceito de *envolvimento parental* refere-se a acções em benefício directo dos filhos. Davies (1989), por seu turno, define envolvimento como designando todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos, tanto em casa como na escola ou na comunidade. Mas, «raramente encontramos as famílias associadas a um trabalho de fundo capaz de afectar o projecto de escola» (Ministério da Educação, s.d., p. 87, cit. in Silva, 2004).

2.1. Conceito de Família

Não existe uma única definição de família. Diversos foram os autores que se pronunciaram acerca do conceito, contudo as definições apresentam-se muito semelhantes entre si.

Por exemplo, Sampaio (1985) define família como sendo um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações e emoções, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados.

É a família que suporta a história individual, os modelos comportamentais, modela a expressão dos afectos e acompanha a pessoa ao longo da vida, estejam os seus membros presentes ou ausentes.

E como refere Minuchin (1990), pertencermos a uma família, dá-nos um sentimento de identidade familiar ou, o reconhecimento de um sentimento de pertença.

Outrossim, quando falamos de *família*, encontramos-nos perante um conceito que tem vindo a sofrer uma transformação muito rápida. A família em Portugal tem, de facto, registado transformações profundas, desde os anos 70. Reflectindo sobre as tendências sociológicas actuais das novas formas familiares (por exemplo famílias monoparentais e reconstituídas), a família tradicional foi, então, substituída por arranjos familiares diversos, sendo possível, portanto, identificar diferentes tipos de agregados.

2.2. As Famílias Monoparentais e as Famílias Reconstituídas

A família encontra-se aliada a factores, bem como a mudanças sociais e culturais e, às próprias mudanças no sistema interno familiar, que a tem modificado e, assim, feito surgir cada vez mais novos tipos da mesma, como se disse.

De uma maneira geral, o estudo dos efeitos do divórcio tem indicado que o período imediatamente a seguir a essa situação, habitualmente os primeiros anos, constitui uma etapa de rotura emocional, tanto para as crianças como para os adolescentes. Os dados científicos realçam que, quer as raparigas, quer os rapazes, têm tendência a sentir raiva e indignação para com os pais.

Embora os efeitos disruptivos do divórcio pareçam diminuir de intensidade após os primeiros anos, as dificuldades que os adolescentes possivelmente enfrentam, ao tentar lidar com o divórcio e talvez com um segundo casamento dos pais, podem, portanto, exercer importantes influências na sua auto-imagem, atitudes, e no modo como se ajustam à escola e ao grupo de pares (Sprinthall & Collins, 2003).

As famílias designam-se por monoparentais, quando a geração dos pais se encontra representada por um único elemento. A configuração de família monoparental acontece quando um dos progenitores abandona a casa e, logo, porque o que fica não volta a casar-se ou porque a/o mãe/pai solteira/o fica com o/s filho/s. A vida do/s filho/s passa a ter mais presente apenas um dos pais.

Ao nível do sub-sistema parental as dificuldades têm sido fundamentalmente equacionadas em termos da impossibilidade de partilhar tarefas e de recorrer ao suporte que a complementaridade de papéis empresta à tarefa educativa que os pais assumem face aos filhos. A forte ligação que se estabelece entre o progenitor e o/s filho/s e a enorme centralização que aquele faz no seu papel educativo, como forma de suprir a ausência do outro progenitor, fazem com que os movimentos de separação/autonomia (no caso da adolescência) sejam mais dificilmente encarados, podendo a família estruturar-se de forma claramente emaranhada, sem definição de fronteiras e ligações extra-familiares. Este *emaranhamento*, é um «termo utilizado no Modelo de Processo, embora o Modelo de McMaster (Modelos de Avaliação de Famílias, estes intimamente relacionados) tenha duas categorias que descrevem um conceito semelhante, *envolvimento exagerado* e *envolvimento simbiótico*, sendo este último apenas observado em relações gravemente perturbadas» (Barker, 2000, p. 83). Nestas situações, em que a família se reduz à díade mãe-filho/a, o funcionamento familiar pode assumir a configuração que Minuchin e Fishman (1990) apelidaram de *pas de deux*. O possível desenvolvimento de relações fusionais ou de uma forte implicação afectiva existente entre os elementos destas famílias origina dificuldades acrescidas à construção de *selves* diferenciados e de projectos individuais. Portanto, os adolescentes que se aliam a um ou ao outro progenitor, experienciam mais dificuldades na obtenção da independência, durante esta etapa da vida, do que aqueles que se mantêm neutrais, lidando com a situação de divórcio de acordo com a sua própria vontade (Alarcão, 2002).

Por outro lado, estudos revelaram, também, que, «comparados com os adolescentes que vivem com os pais biológicos, os que vivem apenas com a mãe (o

mais usual), eram mais problemáticos e mais propensos a tomar decisões por si próprios, sem o incentivo dos pais. Esta diferença tornou-se evidente, independentemente do poder económico da família e do nível educacional da mãe» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 350).

As situações de parentificação são também frequentes nas famílias monoparentais, dado que um dos filhos, geralmente o/a mais velho/a, assume o papel do progenitor ausente, com inevitáveis repercussões ao nível do funcionamento do sub-sistema fraternal, do exercício da autoridade familiar (aspecto executivo do sub-sistema parental) e do próprio desenvolvimento individual do/a filho/a parentificado/a (Alarcão, 2002).

Outro aspecto que é frequentemente assinalado como constituindo uma dificuldade para o desenvolvimento individual dos filhos e para o cumprimento de uma dimensão da função interna da família diz respeito à problemática identificatória. Na ausência de um progenitor, o/a filho/a do mesmo sexo terá mais dificuldade em edificar a sua identidade dada a falta de um modelo de identificação. (*idem*).

Embora se encontrem situações em que é o pai que fica com o/s filho/s, são muito mais numerosos os casos em que é a mãe separada que fica com as/os crianças/adolescentes. Assim, as crianças do sexo masculino com pais ausentes têm maiores dificuldades em encontrar equilíbrios entre a afirmação e a moderação típica da masculinidade, sendo-lhes mais difícil aprender o autocontrolo e o adiar do prazer, hoje em dia considerados essenciais para uma boa inteligência emocional. Na adolescência, a maioria dos adolescentes que não tem pai presente encontra provavelmente formas alternativas para aprender os elementos básicos da identidade sexual masculina – com os colegas, com outros adultos e através dos meios de comunicação social (Balacho, 2003).

Todavia, na adolescência, a ausência da figura paterna na família torna-se mais evidente no comportamento social das raparigas do que nos rapazes. Hetherington (1972) referiu que as adolescentes cujo pai estava ausente eram excessivamente reservadas ou inapropriadamente assertivas em relação aos homens (cit. *in* Sprinthall & Collins, 2003). As filhas de pais que se divorciam antes de elas terem atingido a adolescência podem apresentar um efeito “retardador” causado pelo divórcio, quando chegam e este período de desenvolvimento. O trabalho de Hetherington (1972) sobre o comportamento assertivo relativamente à sexualidade das adolescentes filhas de pais

divorciados consiste num indicador deste fenómeno. Além disso, se ocorrer um segundo casamento, as raparigas adaptar-se-ão pior do que os rapazes, os quais beneficiam muitas vezes com a introdução de um padrasto na família (*idem*).

Em relação à influência da interacção familiar sobre o desempenho académico dos filhos, alguns autores (Hill & Taylor, 2004; Newcombe, 1999) mostram que as/os crianças/adolescentes com melhor desempenho académico têm pais e mães mais envolvidos, afectuosos e verbalmente sensíveis, que evitam o uso de punições e restrições. Outras pesquisas mostram que o envolvimento do pai também afecta o desempenho académico dos seus filhos adolescentes. Pelegrina, García-Linares e Casanova (2003) fizeram uma pesquisa com 370 adolescentes e seus pais. Como principal resultado, verificaram que o envolvimento com o pai estava positivamente correlacionado ao desempenho académico (na percepção dos adolescentes e da professora) e à motivação dos filhos para os estudos (cit. *in* Cia, D´Affonseca, & Barham, 2004). Para reforçar, também Lent, Brown e Hackett, (1999), através do modelo sócio-cognitivo, afirmam que os indivíduos organizam a sua tomada de decisão vocacional atendendo, não só às percepções que têm das suas características pessoais e das oportunidades do meio – a estrutura de oportunidades –, das actividades e experiências de aprendizagem, mas também, fundamentalmente, do *feedback* de significativos (cit. *in* Gonçalves, 2006).

As denominadas famílias reconstituídas caracterizam-se, desde logo, por se constituírem de pessoas que num passado mais ou menos próximo pertenceram a outro núcleo familiar e que actualmente compõem um outro/novo sistema familiar. Nos nossos dias, as famílias reconstituídas emergem, também, fundamentalmente a partir de situações de divórcio. Deste modo, podemos encontrar uma mulher com filhos que se casa ou co-habita com um homem sem filhos, ou vice-versa, e uma mulher e um homem com filhos que se casam ou co-habitam. Na nova família podem surgir mais crianças, filhas de ambos, criando uma fratria composta pelos *meus, os teus e os nossos*.

Nas famílias reconstruídas surgem também problemas de identidade. A terceira figura parental pode fornecer aos enteados outros modelos de comportamento e uma imagem de si diferente da que eles criaram anteriormente no seio da primeira família.

Às vezes, o confronto com a madrasta ou padrasto, origina divergências. A/O criança/adolescente pode, então, sentir-se como que dividida/o entre os dois modelos, quando, por exemplo, vive com a mãe, mas passa as férias com o pai e a mulher dele.

Aprende a dividir a realidade e assim, mantém separados os dois mundos. A/O criança/adolescente sofre, com certeza, porque na sua vida falta a unidade.

Como se sabe e já explicado, a adolescência é propícia à tentativa de romper com os limites impostos pelos pais. Alguns/algumas adolescentes podem reagir, então, afastando-se da família e comportando-se de uma forma que transmite algum distanciamento dos pais, procedimento este que parece ser útil para a sua adaptação ao divórcio. Estando os progenitores a viver em casas separadas, pode acontecer que o/a adolescente tente usufruir da falta de coordenação entre os dois lados para conseguir os seus objectivos.

Neste contexto, é fácil compreender que a negociação, nomeadamente quando a reconstituição se dá durante a adolescência dos filhos, seja particularmente difícil. É frequente acontecer uma confusão dos dois níveis da comunicação – conteúdo e relação – que em nada facilita o desenvolvimento de uma comunicação funcional. Por exemplo, saídas à noite ou o incumprimento de obrigações ficam facilitados se não houver boa comunicação entre os pais, pois a autoridade da madrasta e do padrasto pode ser posta à prova. Expressões do tipo “tu não és a/o minha/meu mãe/pai” são utilizadas frequentemente para fugir às regras (Alarcão, 2002). É então, fundamental o entendimento do casal quanto à educação dos filhos e à participação de ambos na divisão de tarefas educativas. O saberem “ser compreensivos”, “dizer não”, “negociar”, “estabelecer regras” e “desculpar-se”, permite ao/à adolescente sentir o apoio/desafio das figuras parentais e, simultaneamente, o seu espaço de autonomia, que lhe permite explorar por si mesmo/a o mundo, sendo o/a principal protagonista da construção do seu projecto de vida. É este movimento progressivo e doseado de vinculação e individuação que vai proporcionar a construção de um *self* seguro que terá incidências incontornáveis no desenvolvimento pessoal/vocacional, a nível da qualidade e quantidade de experiências de exploração, em ordem à realização de investimentos seguros (Blustein e col., 1995, cit. in Gonçalves, 2006).

«O controlo do comportamento está relacionado com a distribuição e desempenho de papéis, com o envolvimento afectivo dos membros da família e com os seus valores e normas» (Barker, 2000, p. 167).

Dito por outras palavras, porque os adolescentes precisam de regras claras, precisas e coerentes, conseqüentemente, necessitam de um sistema executivo forte ainda que flexível. Têm, portanto, de ser os pais, na realidade, a assumir esse papel e essas

funções, com persistência, amor, segurança e flexibilidade, com comportamentos que respondam às necessidades dos adolescentes (Alarcão, 2002).

Após esta exposição, a estabilidade conjugal é, assim, fundamental para as/os crianças/adolescentes, permitindo que elas/eles se adaptem às novas figuras familiares – madrasta e padrasto e, igualmente, a possíveis meios-irmãos, naturalmente.

Muitas vezes, nas fratrias reconstruídas – com a introdução de meios-irmãos–, os irmãos vêm-se constringidos a modificar a sua posição fraternal. Isto é, no processo de individuação, conta muito a ordem de nascimento, uma vez que confere uma hierarquia ao interior do grupo, à qual a/o criança/adolescente dão muito valor. A condição de primogénito, segundo, último, etc., incide sobre a formação da personalidade (Andolfi, 2002). Essa mudança nos papéis fraternais, embora possa conduzir a uma maior maleabilidade no seu comportamento relacional – o que é enriquecedor –, pode, igualmente, ser factor de perturbação, sobretudo nos primeiros contactos nesse novo contexto relacional que é a fratria reconstruída. Além disso, a principal *perda* a que podem estar sujeitos as/os crianças/adolescentes quando são introduzidas numa fratria reconstruída, é a partilha de um ou dos dois pais. Se a rivalidade entre irmãos biológicos faz parte do seu quotidiano e, é algo endógeno nas suas relações, mais natural é que ela esteja patente nas relações entre estes irmãos *separados*. A ausência física de um dos pais pode, *na lógica infantil*, significar que aquele/a gosta mais dos outros irmãos do que dele/a. Existe um sentimento, como que, de um espaço perdido, sendo, de certo modo, o *espaço psicológico* mais importante do que o *espaço físico-material* (Fernandes, 2005).

Também existem pais que mudam frequentemente de parceiro, estabelecendo relações de curta duração, que vivem somente o presente, em busca de uma satisfação imediata e não de um compromisso duradouro. Esses pais em trânsito sucedem-se na casa onde vive a/o criança/adolescente, dando vida ao que alguém definiu como *família de composição flutuante*. Nesses casos, é difícil construir um sentimento de filiação ou uma história familiar porque as ligações são bastante precárias. Por isso, não é de surpreender que as/os crianças/adolescentes dessas famílias se sintam perdidas e não consigam construir uma história familiar e individual com suficiente continuidade. Há que ter em conta, assim, um dos «diversos tipos de envolvimento afectivo, distinguidos pelos modelos McMaster e de Processo: o *desligamento* ou *falta de envolvimento*. Isto implica que os elementos da família vivam *como estranhos numa pensão*. Estão, então,

frequentemente alienados e insatisfeitos (as/os crianças/adolescentes, especialmente). Ou, por outro lado, o *interesse* ou *envolvimento* desprovido de sentimentos; ou ainda, o *envolvimento narcísico*. Aqui um dos elementos da família (o padrasto, por exemplo) está envolvido com outro (o/a adolescente, por exemplo), mais por obrigação e/ou para proteger sentimentos do valor próprio do que por uma verdadeira preocupação ou cuidado pela outra pessoa» (Barker, 2000, p. 83).

Se os novos casais procuram romper emocionalmente com o passado para que funcione melhor a nova composição familiar, para os filhos, ao contrário, a ligação com o passado permanece sendo uma dimensão importante na raiz da sua identidade, da formação do seu Eu (Andolfi, 2002). Importantes são, para isso, os aspectos da actividade parental, como a interacção mútua, a estimulação, uma atitude positiva, calor humano, aceitação e apoio emocional.

CAPÍTULO TERCEIRO

DESMOTIVAÇÃO e/ou INDIGNAÇÃO?

Rumo ao Insucesso Escolar

3.1. Factores de Insucesso Escolar

É na relação entre *o/a aluno/a, o meio social e a instituição escolar* que se deve procurar os factores do insucesso escolar e as causas explicativas. Não se pode, de facto, atribuir unicamente ao/à adolescente as *culpas* do seu comportamento e insucesso sem se ter em consideração o meio em que vive, já referido, e as características da escola.

Assim sendo, um dos aspectos que podem estar na origem de comportamentos inadequados do/a aluno/a e por conseguinte do seu insucesso escolar, situa-se ao nível da estrutura escolar.

Pires, Fernandes e Formozinho (1991, p. 189) referem um conjunto de factores escolares que podem estar na origem daqueles fenómenos, como «tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores» (cit. *in* Silva, 2004, p. 32).

Podemos igualmente atribuir os comportamentos reprováveis e o insucesso escolar à «instrução escolar, no que concerne à incapacidade que o sistema educativo muitas vezes apresenta em dar resposta a um vasto número de problemas com que cada aluno se debate, podendo conduzir ao fracasso e, até mesmo, ao abandono escolar prematuro» (*idem*, p. 17). «A escola privilegia os saberes académicos, não incluindo convenientemente nos planos de estudos saberes mais de acordo com a realidade de muitos alunos» (Martins, 1991, p. 14, *idem*, p. 32).

«O modelo ecossistémico apresentado por Bronfenbrenner, no fim dos anos 70, afirma que o comportamento tem uma complexidade experiencial que lhe advém da sua pertença a diferentes sistemas de vida que estão implicados uns nos outros. Isto é, esta abordagem “implica um estudo da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários ambientais

em que vive, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre esses cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inserem” (Bronfenbrenner & Crouter, 1983)» (cit. *in* Bertão, Ferreira & Santos, 1999, p. 53). Este contexto teórico é-nos fundamental para entender as bagagens socioculturais que os alunos trazem das diferentes famílias de origem e a coexistência, por conseguinte, de sensibilidades culturais dissemelhantes e modelos de comportamento distintos e conflituais, base das desigualdades de oportunidades nos percursos escolares.

As escolas do “antigamente” eram frequentadas, na sua maioria, por elites sociais, que continuam a existir, e cujos resultados continuam a ser bons. Mas as vantagens incontestáveis da escolarização das massas não devem ser pagas com a submissão de todos a um padrão único.

«No que se refere ao programa, Jacinto (1991) defende que este privilegia os alunos dos meios mais favorecidos, pois os seus conteúdos vão ao encontro da sua cultura, da experiência do seu meio, colocando automaticamente em situação de desvantagem os restantes alunos» (cit. *in* Silva, 2004, p. 33).

No caso das famílias desfavorecidas, as suas experiências de vida, os interesses e os assuntos que se fala em casa são, em vista disso, muito diferentes. E as dificuldades ou mesmo a incapacidade que certos adolescentes têm em perceber as mensagens, vão assim criar obstáculos à satisfação, à motivação e à aprendizagem e conduzem, naturalmente, ao insucesso destes alunos. Também as próprias expectativas sobre o seu projecto de vida são profundamente distintas. No entanto, «os saberes académicos obrigam ainda a uma abstracção que não está de acordo com os códigos linguísticos e posturas dessas classes mais baixas ou marginais ao sistema de valores dominante» (Martins, 1991, p. 14, *idem*, p. 32).

Assim, o que o sujeito vivencia na família pode afectar a escola e vice-versa (problemas com os irmãos e problemas com os colegas; dificuldades na aquisição da autonomia na família e na escola; a definição de papéis e de funções da família e da escola não é clara nem consensual, etc.). Na verdade, entre a escola e a família existe frequentemente uma desvalorização dos papéis e das funções de cada um (Bertão, Ferreira & Santos, 1999). De facto, nas relações escola-família existem desconfianças e receios. E, é o/a adolescente, então, o elo de ligação entre a família e a escola: através dele/a comunica-se. O/A adolescente é um actor central da relação escola-família, no entanto o seu papel nessa relação é frequentemente esquecido.

Muitas vezes, também, as escolas não têm recursos materiais, recursos humanos, recursos instrumentais, etc. Recursos essenciais para responder de forma cabal a todas as expectativas (Moreira, 2009).

De igual modo, a reprovação nem sempre parece apresentar vantagens para o/a adolescente, pois a reprovação nem sempre faz com que aquele/a aprenda ou aumenta a sua motivação. O/A aluno/a poderá é, em vez disso, desenvolver comportamentos específicos e uma imagem que não é propícia ao bom aproveitamento escolar (Silva, 2004). Isto é, a reprovação poderá contribuir para o abandono escolar, bem como para o aparecimento de sentimentos pessoais de incapacidade, baixa auto-estima, etc., diversas respostas emocionais negativas/destrutivas, portanto e, para o fracasso generalizado. O ideal seria que professores e alunos trabalhassem em conjunto, para evitar, se possível, não só as reprovações, mas igualmente para os adolescente se preparem para a vida activa, se sentirem levados a tomar consciência de si próprios e do meio que os envolve e a desempenharem o papel social que lhes cabe na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade.

3.2. As Aulas

A Escola tem, como característica vocacional, o ensino de conteúdos científicos, assim como o desenvolvimento de competências, necessários à formação global do/a adolescente. Uma das funções primordiais do sistema escolar é, então, a transmissão e aquisição de conhecimentos e valores. Assim, na Educação, até que ponto aquilo que foi aprendido pelo/a aluno/a o/a ajudará a resolver problemas novos e a enfrentar situações diferentes daquelas encontradas comumente em sala de aula? (cit. in Golçalves, 2006).

Como se sabe, a postura corrente do ensino é uma postura autoritária de exposição informativa – ensino magistral – e, a postura corrente de aprendizagem uma postura passiva, que assenta sobretudo na memorização dos conteúdos. Para além de todas as teorias pedagógicas, a realidade é esta.

A relação entre as normas escolares e o meio social ultrapassa, no entanto, a questão do conteúdo do ensino, mas revela-se também no *carácter implícito* deste ensino. Isto é, na escola não se preparam as/os crianças/adolescentes, ainda no ensino

primário, para aprender; não se ensina sistematicamente a maneira de trabalhar, mas apresenta-se-lhes uma certa matéria, dá-se-lhes um certo trabalho e espera-se pelo resultado. Pois a realidade mostra que existem crianças/adolescentes que já dispõem de conhecimentos adquiridos no seu meio, que as/os vão servir em seu benefício, outras/os têm pelo menos uma disponibilidade para o conhecimento e outras/os nem sequer estão motivadas/os para a escola. Ora estes diferentes pontos de partida ignorados pela escola vão forçosamente produzir resultados diferentes. Também na avaliação de resultados, a escola utiliza critérios implícitos que vão julgar valores que a escola não ensina e que são de facto os das classes superiores: a facilidade de expressão, o “brilho, excelência”, o à-vontade com certos temas tratados, etc. Se isto já é evidente nos primeiros anos de escola, desempenhará um papel ainda mais importante no ensino secundário e, mais tarde, no superior (Benavente, 1976).

«A iniciativa na organização de todas as actividades, nomeadamente a nível do programa e separação das disciplinas, é assumida unicamente pelo/a professor/a. Assim, este método é encarado como factor explicativo para situações de insucesso escolar por se basear unicamente em interesses extrínsecos aos alunos» (Silva, 2004, p. 32). Os programas habituais raramente chegam a abordar as preocupações normais dos adolescentes, a respeito de si próprios e das relações que estabelecem. Evidentemente, uma percentagem de adolescentes notabiliza-se em actividades diversas, no desporto e mesmo nos seus programas académicos. No entanto, estes estudantes são os que fazem parte dos grupos liderantes, talvez representando um quarto dos alunos das escolas secundárias. A maior parte dos adolescentes, infelizmente, vagueia pela escola, não compreendendo realmente o interesse do currículo, não percebendo os conceitos ensinados nas disciplinas e não possuindo as capacidades necessárias ao sucesso em actividades extra-curriculares (Moreira, 2009).

«Os professores, por sua vez, também se sentem inseguros na medida em que os programas são alterados com alguma frequência e não são acompanhados de estruturas de apoio que os ajudem a ultrapassar dificuldades intrínsecas às mudanças» (Benavente, 1990, cit. in Silva, 2004, p. 33). Deste modo, a interpretação dos programas parece estar ao critério de cada professor/a. Esta situação, em certos casos, poderá levar ao insucesso, motivado pela diversidade de gestão e exigências dos professores. A estas dificuldades, juntam-se ainda o medo de não se cumprir o programa face à sua extensão (dizem os professores).

Pela complexidade de certas matérias, começou por se tornar importante as exposições daquelas. Estas são feitas a par e passo, de maneira a permitirem sistematizar os conhecimentos ou as dúvidas. Abriu-se, então, um espaço à dimensão expositiva das aulas, a par de outras estratégias, tais como, reflexão individual, discussão em grupo, visionamento de audiovisuais e observação da realidade (visitas de estudo).

No âmbito do ensino-aprendizagem, se por um lado este método «é um método que tem como objectivo motivar os alunos para esquemas mais complicados de raciocínio, para exercícios de escrita, por outro, é claro o risco da sobrevalorização da imagem, do espectáculo face ao conteúdo» (Moreira, 2009, p. 30). Mas a exposição de um documentário na aula, por exemplo, é, de facto, «uma estratégia que começa por cativar, através da estimulação do hemisfério direito e do envolvimento emocional e afectivo, da comunicação estética» (*idem*, p. 30). Os interesses dos adolescentes estão de tal forma deslocados da sala de aula e a cultura do facilitismo, a desvalorização do conhecimento, do trabalho e do esforço já são tão evidentes, que a inovação para o sucesso dos alunos é, então, o aproveitamento que se faz do conteúdo de um filme, o guião para reflectir, a discussão que vai permitir que se desenvolvam um conjunto de competências e aprendizagens (Moreira, 2009). O espectador de um bom filme poderá estar duas horas com a atenção centrada nele e, à saída, ser perfeitamente capaz de narrar o enredo e tecer comentários pessoais sobre as personagens e a história. Claro que se for auxiliado a ver determinados aspectos que lhe haviam escapado, se obtiver determinadas informações que lhe permitam aprofundar as perspectivas, a sua opinião valorizar-se-á. E se, por fim, participar num debate sobre o filme, estará mais apto a discuti-lo. Muito mais, com certeza, do que alguém que tenha lido sobre o filme mas não o tenha visto, a leitura remete para a apreciação de outrem, não para a própria.

3.3. A Relação dos Alunos Adolescentes com o/a Professor/a

Em concordância com Ponte (1994, p. 9) o/a professor/a é hoje visto/a como um elemento-chave do processo ensino-aprendizagem. Sem a sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo, pois é

quase utópico pensar em soluções para o insucesso escolar sem envolver uma dinâmica assente na participação do/a professor/a (cit. in Silva, 2004).

A reflexão sobre a avaliação, leva-nos, igualmente, a falar do/a professor/a. A sua atitude, a sua expectativa positiva ou negativa diante dos alunos, a sua maneira de ensinar têm sido estudados no quadro do insucesso escolar. Agente da instituição, mediador/a entre esta e os alunos, passam pelas suas mãos os “bons” e os “maus” alunos. É a ele/a que lhe cabe a tarefa de ensinar e avaliar este ensino, embora condicionado/a pelas normas gerais da instituição escolar.

Os professores, por seu lado, lastimam-se das atitudes negativas e dos comportamentos não adequados que muitos alunos manifestam. Um estudo realizado por Fortuna (2001) refere que as maiores dificuldades no exercício da profissão de professor relacionam-se com o aluno, por exemplo, ligadas ao desinteresse e desmotivação, alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, dificuldades dos alunos em cumprir regras, entre outras dificuldades também relacionadas com a formação de professores e ao funcionamento do Sistema de Ensino (*idem*). E, quando se fala de insucesso escolar, põe-se imediatamente a questão do papel do/a professor/a. Qual a sua importância e a sua verdadeira função?

É verdade que há um grau de indiferença, de agressividade ou violência, aberta ou fechada, mais ou menos grave, que assola as escolas, e que, de certo modo, as transcende porque emana da própria sociedade (as precariedades existenciais, a crise de valores e da autoridade, as discriminações, etc.). Convém, por isso, ter em conta que se pode intervir de forma preventiva, educando.

A indiferença ou a violência dos alunos poderá ser uma forma de reagir à frustração, ao descontentamento.

A observação de comportamentos desadequados na família, por exemplo, talvez ensine os adolescentes como *não* se devem comportar na escola, todavia, isto provavelmente só acontecerá se tiverem ali oportunidades de aprender formas alternativas para lidar com os problemas (Sprinthall & Collins, 2003).

Referindo-se, também, ao/a professor/a, Avanzini (s.d.) defende que este/a deverá ser para os alunos um modelo de identificação, tal como os pais, para que se estabeleça uma boa e positiva relação. Se para o/a adolescente o/a professor/a aparecer superior aos pais do ponto de vista cultural, “sabe mais coisas”, ela valoriza-se através desta identificação. Mas, por outro lado, pode acontecer o contrário. O/A adolescente

pode sentir que o/a professor/a tem uma relação pouco valorativa com ele/a por pertencer a um meio operário e aparece-lhe demasiado autoritário/a, diferente, distante. Assim, o/a adolescente procura os seus ídolos no exterior.

Deste modo, «no acesso à profissão de docente, a personalidade deveria ser tida em conta, tal como a preparação científico-pedagógica. Professores com uma personalidade indiferente, frustrada, severa ou inferiorizada não se revelam hábeis no estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos» (Silva, 2004, p. 34).

Martí e Guerra (dir.) (1997, p.21) mencionam que «tem vital importância as bases humanas que formam o perfil do bom professor. Há qualidades como a maturidade pessoal [entre outras] que, sobretudo na juventude, constituem um elemento de referência necessário para um desenvolvimento equilibrado» (*idem*, p. 34). Assim, o domínio relacional revela-se de considerável importância para o sucesso escolar.

É verdade, assim, que a atitude do/a professor/a é fundamental para os resultados escolares dos seus alunos. Sabe-se, com efeito, que o meio social (mediatizado pela mãe e pai essencialmente) determina o indivíduo no plano material e cultural e que a expectativa do meio em relação ao/à adolescente (o que se espera dele/a), é muito importante para os seus resultados. Também na instituição escolar (mediatizada pelo/a professor/a) a expectativa criada em relação ao/à adolescente influencia fortemente o seu aproveitamento. Quantas vezes ouvimos dizer a um/a bom/boa aluno/a que comete um erro grave: “Vê lá, enganaste-te, não estavas com atenção!”; e a um/a outro/a classificado/a como “mau/má aluno/a”, nas mesmas circunstâncias: “O que me admirava era que tu não errasses!”. Estas palavras aparentemente inofensivas poderão ter, no entanto, consequências graves.

3.4. Relação entre Colegas e sua Influência

«De acordo com as ideias populares sobre a adolescência, o termo *colegas* (*peers*) é quase sinónimo de *adolescentes*» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 357). De facto, já nesta fase do desenvolvimento, os adolescentes ocupam a parte maior do seu tempo com colegas e amigos da mesma idade, e também sozinhos, permanecendo pouco com a sua família.

«A partir do final da infância, as crianças iniciam a procura e manutenção de proximidade com os seus pares (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005), apesar de, no entanto, continuarem a procurar uma base segura junto dos progenitores (Crittenden, 2002; Furman, 1998; Freeman, & Bradford Brown, 2001; Mayseless, 2005; Nickerson, & Nagle, 2005; Richardson, 2005). Nesse sentido, é de esperar que, a partir da adolescência, os comportamentos de vinculação sejam, também, dirigidos a outras figuras como, por exemplo, os pares e os parceiros» (cit. in Carvalho, 2007).

Ao ingressar na adolescência, os pares tornam-se tão importantes, que o/a adolescente começa a pôr em causa o património interiorizado, de modo a cortar o cordão umbilical. É o período (mais ou menos longo) da contestação (aparentemente gratuita) pela contestação, o que perturba os educadores.

Para quem ele/a se volta quando quer ponderar sobre o que fazer ou pensar a respeito de assuntos sociais? Aqui, a tendência é o/a adolescente consultar pessoas com quem partilha sentimentos básicos e princípios sociais comuns, dúvidas, energias, certezas, desafios, medos e desejos qualitativamente idênticos e que representam, deste modo, o *grupo de referência*. O/A adolescente que tem dúvidas sobre algo, deseja sempre saber o que pensa o/a amigo/a (Gleitman, 1986).

O receio e a insegurança que o/a adolescente poderá, então, sentir, nesta fase de crescimento, induz evidentemente um desejo de estar com outros. «De acordo com um estudo realizado por Schachter (1959), uma das razões desse fenómeno, reside na comparação social. O sujeito que tem medo de determinada situação que vai vivenciar e está inseguro em relação à adequação das suas reacções emocionais, um modo de avaliar os seus sentimentos é o de falar com outros que estejam prestes a sofrer destino semelhante» (*idem*, p. 471).

Os adolescentes procuram, incessantemente, dar sentido ao mundo com que se deparam. Na realidade, estes fazem-no, procurando alguma consistência entre as próprias experiências e lembranças e recorrendo depois aos pares, em busca de comparação e afirmação (Gleitman, 1986).

A principal questão do/a adolescente é, sempre, “quem sou eu?” e, para responder, «assume uma série de atitudes, em parte em benefício dos seus pares, que servem depois como espelho em que ele/a se pode ver a si próprio/a. Cada relação humana, cada visão do mundo, cada papel é primeiro adoptada temporariamente, em termos de tudo-ou-nada, sem lugar para o compromisso» (*idem*, p. 715).

«Considerem-se, por exemplo, os termos que se ouvem frequentemente: “pressão dos colegas”, “cultura dos colegas”» (Sprinthall & Collins, 2003, p. 357). Como é óbvio, «embora a adolescência seja um período de transformações sociais, estas são fortemente influenciadas pelas disposições e normas comportamentais existentes» (*idem*, p. 359).

Por imitação, então, o/a adolescente, para poder se integrar nos grupos de pares, vê-se forçado/a a aceitar *as regras do jogo* e a aderir a modas. Por exemplo, para a maioria dos adolescentes, especialmente para as raparigas, a popularidade significa pertencer ao *grupo liderante*. Para os rapazes a capacidade de tomar iniciativas quanto à realização de actividades conjuntas significa ter o *poder* no grupo.

Estas modas surgem, portanto, para manter a diferenciação entre o próprio mundo adolescente e o dos adultos à sua volta. Mas elas desaparecem, bastante depressa, para serem substituídas por outras novas, até encontrar o seu próprio Eu (Gleitman, 1986).

Concluindo, no período adolescente, os grupos atingem rapidamente uma estrutura nítida, que engloba certas regras para a obtenção de um estatuto no seu seio e exige determinados comportamentos dos seus membros, para que estes possam continuar a pertencer ao grupo.

Cada adolescente fará então parte de grupos sociais, possuindo um estatuto bem definido e respeitando as referidas regras enquanto membros. Porém, a estrutura dos grupos de colegas na adolescência, especialmente nos primeiros anos desta etapa, é mais vincada e rígida (Sprinthall & Collins, 2003).

PARTE II

Estudo Empírico sobre o Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

“Posso ter defeitos, viver ansioso/a e ficar irritado/a algumas vezes, mas não esqueço de que a minha vida é a maior empresa do mundo. E que posso evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e tornar-se autor/a da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber gostar e falar de si mesmo/a...

É ter coragem para ouvir um “não”. É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?!

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

E colho todas as coisas que me surpreendem e encantam. Elas coroam os meus dias de alegria e satisfação!”

"A felicidade exige valentia."

Fernando Pessoa

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. Metodologia de Investigação

Tendo em conta o objectivo do trabalho, elegeu-se o método fenomenológico como trajectória de pesquisa. Este adequa-se à natureza do problema em causa, já que se

trata de uma experiência existencial e, solicita os pressupostos da fenomenologia para descrever, explicitar e compreender os aspectos essenciais do fenómeno.

Duas dimensões – Família e Escola – envolvem e influenciam os adolescentes e as suas vivências. O referido objectivo tem, então, a seguinte pergunta de partida para a investigação: Quais os principais eventos, que estas dimensões encerram, subjacentes às respostas emocionais destrutivas e aos sentimentos de constrangimento dos adolescentes; e quais os traços dessas emoções adaptadas, intimamente ligadas a situações de risco de insucesso e de abandono escolar?

A análise da informação iniciou-se com a leitura flutuante e minuciosa de todas as entrevistas, contendo a informação pretendida, com o propósito de favorecer a apreensão intuitiva do sentido global do fenómeno. No que respeita ao processo de análise dos dados e dos seus significados, foi realizada a identificação e delimitação das unidades naturais de significado (segmentos), métodos qualitativos que trabalham com o sentido, referentes aos aspectos individuais da experiência, dispendo-as em códigos. O desenvolvimento do conteúdo das unidades de significado foi, então, organizado em sub-temas e definidos por determinados perfis constitutivos. Estes sub-temas foram igualmente organizados numa estrutura temática compreensiva esquemática ou hierárquica, tendo sido definido o perfil constitutivo (implícito ou explícito) dos temas com referência à experiência vivida.

Durante o processo a investigadora contou com a orientação do Professor Doutor Mickael Knoch, detentor de conhecimento e experiência em investigação fenomenológica.

1.1.1. Método Fenomenológico

A natureza das problemáticas com que se trabalha, reforça a necessidade de novas orientações epistemológicas e metodológicas na prática de investigações centradas em fenómenos relevantes para a prática, facilitando a centralidade na dimensão existencial e relacional do ser humano.

A fenomenologia é uma abordagem qualitativa reconhecida, aplicável ao estudo de fenómenos (Streubert & Carpenter, 2002).

Etimologicamente, fenomenologia significa ciência ou teoria do fenómeno. A fenomenologia é uma consciência filosófica que surgiu como alternativa metodológica ao idealismo, ao positivismo e ao psicologismo vigentes no final do século XIX.

Significa o estudo dos fenómenos, ou seja, daquilo que é dado à consciência (Lyotard, 1999) e procura descrever a experiência tal como ela é vivida (Merleau-Ponty, 1999, cit. in Apóstolo *et. al*, 2004). O sentido vigente de Fenomonologia é, então, o anunciado pelo filósofo alemão Edmund Husserl e desenvolvido em trabalhos sucessivos e por outros autores que, embora aceitem pontos fundamentais de Husserl, desviam-se dos ensinamentos deste construindo fenomenologias diferentes.

No método fenomenológico, Husserl propõe-se estabelecer uma base segura, liberta de pressuposições, para todas as ciências e, de modo especial, para a filosofia. A suprema fonte legítima de todas as afirmações racionais é a audição directa, ou também, como ele se exprime, a consciência doadora originária (*das origindr gebende Bewusstsein*).

Devemos avançar para as próprias coisas. Esta é a primeira regra fundamental do método fenomenológico. Este dado chama-se *fenómeno*, do termo Grego “Phainomenon”, que significa discurso esclarecedor relativamente àquilo que se mostra à consciência do sujeito que interroga. A palavra não significa que algo desconhecido se encontre detrás do fenómeno. A fenomenologia não se ocupa disso, só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí, é dada (Bochenski, 1968).

O método fenomenológico busca, então, os sentidos e trabalha com achados enquanto essenciais. O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em *mostrar* o que é dado e em *esclarecer* esse dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está perante a consciência, o objecto. Consequentemente, tem uma tendência orientada totalmente para o objectivo. Interessa-lhe imediatamente, não o conceito subjectivo, nem uma actividade do sujeito (se bem que esta actividade possa igualmente tornar-se em objecto da investigação), mas aquilo que *é* sabido, posto em dúvida, amado, odiado, etc. Mesmo nos casos em que se trata de uma representação pura, é preciso distinguir entre o imaginar e o imaginado: por exemplo, o tom musical *dó*, o número 2, a figura círculo,

etc., são objectos, não actos psíquicos. E a linguagem factual não é fenomenologia, já que o/a investigador/a não pretende ver o sentido atrás dos factos. Contudo, Husserl rejeita o platonismo: este só seria verdadeiro no caso de cada objecto ser uma realidade. Husserl qualifica-se a si próprio de “positivista”, enquanto funda o saber sobre o dado.

Mas os positivistas cometem, segundo ele, erros, dos quais importa que nos desembaracemos, se quisermos chegar à verdadeira realidade. Eles confundem o ver em geral com o ver meramente sensível e experimental. Não compreendem que cada objecto sensível e individual possui uma *essência*. Sendo o individual, enquanto real, accidental, ao sentido deste accidental corresponde precisamente uma essência ou, como diz Husserl, um *eidos* que precisa ser captado directamente. Existem, portanto, duas espécies de ciências: ciências de factos, ou fácticas, que estribam na experiência sensível, e ciências de essências ou eidéticas, às quais compete a *intuição essencial* (*Wesensschau*), a visão do *eidos*. Mas todas as ciências de factos baseiam-se em ciências de essências, porque, em primeiro lugar, todas utilizam a lógica e em geral também a matemática (*ciências eidéticas*) e, em segundo lugar, cada facto alberga uma essência permanente.

As ciências matemáticas são manifestamente ciências eidéticas. A filosofia fenomenológica pertence à mesma espécie: o seu objecto é constituído não por factos contingentes, mas por conexões essenciais. É puramente descritiva, e o seu método consiste, antes de mais nada, em descrever a essência. O seu processamento é um esclarecimento gradual, que progride de etapa em etapa mediante a intuição intelectual da essência. Ao abordar os fundamentos da ciência ela é “filosofia primeira” e procede com uma ausência total de preconceitos. Ao mesmo tempo, é ciência exacta e apodíctica. O seu exercício não é fácil; todavia, Husserl e seus discípulos mostraram que o método fenomenológico abre vasto campo a investigações extraordinariamente fecundas (*idem*).

A Redução Fenomenológica: Colocar entre parêntesis as teses cognitivas – Para aceder aos fenómenos, é necessária uma actividade reflexiva da consciência. A suspensão do juízo em relação a tudo o que é empírico, a redução ou *epoché*, a partir da atitude natural. Esta atitude natural não pretende negar o mundo, mas tem como tarefa analisar as vivências intencionais da consciência e perceber o sentido dos fenómenos. Contém uma posição implícita, um aceitar do mundo encontrado *ai* (Lyotard, 1999), assumindo-se uma atitude de dúvida em relação ao mundo idealizado. Muito embora a

consciência esteja ligada num mundo, revelando não uma experiência pura, mas uma experiência constituída nos laços de alguém com o mundo (cit. *in* Apóstolo *et. al.*, 2004). Em suma, a fenomenologia muda o/a investigador/a no seu Eu, ou seja, na sua própria compreensão reflexiva, intuitiva da experiência no sentido de aceder ao intersubjectivo invariante do fenómeno. Portanto, a redução apresenta três níveis: a *redução psicológica*, que põe entre parêntesis o mundo externo, reconduzindo-o ao fluxo da consciência, que elimina, então, a individualidade e a existência; a *redução eidética*, que desmaterializa os dados fácticos, pondo entre parêntesis todos os aspectos materiais e empíricos, a fim de captar as essências no seu puro ser, dadas à consciência. Isto é, não considera o que há de concreto e variável nos dados, só tem de atender à pureza do seu aparecer (fenómeno) à consciência. A procura das essências (eidos) é a procura do que existe na sua estrutura essencial e invariável, separado de tudo que é contingente (Loureiro, 2002). Resumindo, a fenomenologia considera a essência pura e põe de lado todas as outras fontes de informação; a *redução transcendental*, que reconduz a consciência empírica à consciência enquanto consciência: Eu puro ou Absoluto ou Transcendental. Como resultado desta última redução, nada mais resta do objecto além do que é dado ao sujeito. Para bem compreender a teoria da redução transcendental, é necessário que examinemos agora a doutrina da intencionalidade, que lhe serve de base.

Intencionalidade: É sempre uma consciência dirigida a algo. Nunca é uma consciência pura (não se deve, portanto, “cortar” o relato, ao tentar tranquilizar, perante o que o sujeito diz) – A redução transcendental é a aplicação do método fenomenológico ao próprio sujeito e aos seus actos. Husserl já tinha afirmado anteriormente que o domínio da fenomenologia precisava ser constituído com diferentes regiões do ser. Uma destas regiões do ser, região característica, é a *consciência pura*. Chega-se a esta consciência pura mediante o muito importante conceito de intencionalidade, que Husserl recebeu de Brentano e, mediatamente, da escolástica. Entre as vivências sobressaem algumas que possuem a propriedade essencial de ser vivências de um objecto. Estas vivências recebem o nome de “vivências intencionais” (*intentionale Erlebnisse*), e na medida em que são consciência (amor, apreciação, etc.) de alguma coisa, diz-se que tem uma “relação intencional” com esta coisa. Aplicando agora a redução fenomenológica a estas vivências intencionais, chegamos, por um lado, a captar a consciência como um puro centro de referência da intencionalidade, ao qual o

objecto intencional é dado, e, por outro lado, chegamos a um objecto que, depois da redução, não tem outra existência senão a de ser dado intencionalmente a este sujeito. Na própria vivência, considera-se o acto puro, que parece ser, simplesmente, a referência intencional da consciência pura ao objecto intencional.

Deste modo a fenomenologia converte-se na ciência da essência das vivências puras. A realidade inteira aparece como corrente das vivências concebidas como actos puros. É mister advertir insistentemente que esta corrente nada tem em si de psíquico, que por conseguinte se trata unicamente de puras estruturas ideais; portanto, a consciência pura (que no estado de actualização se chama “*cogito*”) não é um sujeito real, nem os seus actos são mais do que relações meramente intencionais, e o objecto não é mais do que um ser dado a este sujeito lógico. Husserl opera ainda na corrente das vivências uma distinção entre a *hylé* (matéria) e a *morphé* (forma) visada. Chama “noese” àquilo que configura a matéria em vivências intencionais, e “noema” à multiplicidade dos dados que se podem mostrar na intuição pura. No caso de uma árvore, por exemplo, distinguimos o sentido da percepção da árvore (seu *noema*) e o sentido da percepção como tal (*noese*); de igual modo, distingue-se no juízo o enunciado do juízo (isto é, a essência deste enunciado, a *noese* do juízo) e o juízo enunciado (o poema do juízo). Este último poderia ser denominado “proposição em sentido puramente lógico”, se o *noema* não contivesse, além de sua forma lógica, uma essência material.

O mais importante em todas estas análises é que nelas fica solidamente estabelecido o carácter bipolar da vivência intencional: o sujeito aparece como essencialmente referido ao objecto, e o objecto como essencialmente dado ao sujeito puro. Quando estamos ante a realidade – o que nem sempre é o caso, porque um acto intencional pode apresentar-se sem objecto real – a sua existência não é, entretanto, necessária para o ser da consciência pura; por outro lado, o mundo das “coisas” transcendentais depende totalmente da consciência actual. A realidade é essencialmente privada de autonomia, carece do carácter do absoluto, é somente algo que, em princípio, não é senão intencional, cōnscio, algo que aparece.

Deste modo, a filosofia de Husserl desemboca num idealismo transcendental que, em muitos aspectos, se assemelha ao dos neokantianos. A diferença entre ele e a escola de Marburgo consiste essencialmente em que Husserl não reduz o objecto a leis

formais e admite uma pluralidade de sujeitos aparentemente *existentes*. Contudo, a sua escola não o seguiu no terreno deste idealismo (Bochenski, 1968).

Busca da Essência: Necessidade inerente – A fenomenologia não procura explicar ou analisar, antes descrever não se preocupando em encontrar relações causais, mas sim mostrar a essência do fenómeno.

Horizonte – Mundo Vivido: Mundo das nossas experiências, onde vivemos. Mundo pré-científico. O mundo nasce com coisas não abstractas. Toda a nossa percepção e compreensão está dentro de um contexto. Isto é, nós podemos lembrar-nos de algo (objecto), que se encontra no nosso horizonte passado, quando alguém nos fala desse facto (ou objecto) na actualidade.

1.2. Local do Estudo

Os dados recolhidos para a elaboração desta investigação, são provenientes dos achados obtidos deste estudo, de acordo com os objectivos e procedimentos delineados, realizado na Escola Secundária com 3.ºCEB Dr. Bernardino Machado da Figueira da Foz.

1.3. Informantes

Os informantes entrevistados são os alunos, em risco de abandono escolar, que frequentam a escolaridade obrigatória em cursos SEF: Serviço Educativo e de Formação, na escola escolhida e acolhedora. O universo da amostra é constituído por doze adolescentes, seis do sexo feminino e outros seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

1.4. Colheita de Informação e Procedimentos Éticos

Após delimitar os objectivos do estudo, enunciar e fundamentar os principais *pré-conceitos* que tentam explicar/interpretar a problemática, importa, agora, referir o plano de observação e o modo de abordagem utilizados no âmbito da investigação.

Assim, a metodologia de observação assumiu algumas actividades, sendo elas, o inteirar do ambiente da escola, comparando os vários locais da escola, interior e exterior (recreio); e, algum convívio com alguns alunos, aquando momentos de descontração nos intervalos das suas aulas.

O modo de abordagem utilizado neste estudo foi a entrevista, apresentando-se um guião pouco-estruturado, com as seguintes questões: *Queres contar-me como é a tua vida em família?*; *Queres contar-me como é a tua vivência aqui na escola?*; *Como são os teus tempos livres?*

Numa primeira etapa, elaborou-se um guião de entrevista tipo pré-test, para os alunos, onde se incluiu, desde logo, três temas:

a) História Pessoal e Familiar do/a Adolescente

- Relação com os familiares;
- Organização familiar;
- Relação dos membros da família com o conhecimento e a escola;
- Identificar se os pais têm sido ou não, ao longo do desenvolvimento dos seus filhos, fonte de ajuda/apoio nas actividades curriculares.

b) Experiência Escolar do/a Adolescente

- Relação, sentimentos e acções junto dos professores e outras autoridades escolares;
- Relações, sentimentos e acções junto dos colegas;
- Relação com o conhecimento.

c) Vida e Experiências Extra-escolares

- Rotina diária;
 - Tempos livres;
 - Relacionamentos.
-

Foram tidos em conta os aspectos éticos inerentes ao processo, no encaço de a investigadora manifestar interesse pela Escola, em questão, para a realização da investigação. Pelo que, após concedida a autorização, pelo Presidente do Conselho Executivo, ao pedido, por carta, para a presença da investigadora e permanência, no decorrer da pesquisa, na escola, afim de poder entrevistar os referidos alunos, numa primeira fase; e posterior carta, desta vez aos pais encarregados de educação, solicitando-lhes autorizar a participação do seu educando no referido trabalho de investigação (remete para o Anexo I), caso este viesse a ser seleccionado para o efeito, numa segunda fase; foi dado a conhecer aos entrevistados a natureza e objectivos do estudo, bem como outras informações (como por exemplo a confidencialidade) que permitissem aos adolescentes em causa decidir acerca da sua participação.

A conveniente aproximação feita aos alunos foi possível graças à colaboração de algumas Professoras, que funcionaram como verdadeiros elos de ligação entre a investigadora e os adolescentes; e aos Auxiliares de Acção Educativa que receberam e orientaram a investigadora no interior da Escola.

A colheita de informação envolveu exclusivamente a investigadora e cada aluno/a. Cada sessão de entrevistas, individuais, terminava quando os adolescentes acreditavam que haviam esgotado a sua descrição, tendo, então, uma duração de trinta a cinquenta minutos.

As entrevistas foram realizadas numa sala acolhedora, “sala de estágios”, apresentando as condições adequadas para o efeito.

Nota informativa: Todos os nomes dos adolescentes, expostos neste estudo, são fictícios.

1.5. Interpretação Fenomenológica das Entrevistas

1.5.1. Apresentação e Análise dos Achados

Nesta parte é apresentada uma descrição da estrutura essencial do fenómeno, traçando e definindo o perfil constitutivo de cada tema e dos respectivos sub-temas constituintes, com referência à experiência vivida. E são ainda transcritos alguns excertos do discurso dos entrevistados, ilustrativos, da atrás referida, experiência vivida.

Decorrente das repetidas leituras das entrevistas, a investigadora elaborou a estrutura do fenómeno do risco de insucesso dos Adolescentes e de abandono escolar (Figura 1). Foram, então, identificados e clarificados os três grandes temas centrais, que englobam a descrição das vivências e sentimentos dos adolescentes relativamente ao fenómeno. Os referidos temas são: o Ser Adolescente no Ambiente Escolar; as Vivências da Relação com os Familiares; e as Vivências da Relação com os Outros na Escola. Sucederam-se os vários sub-temas criados e os respectivos significados, sub-significados e unidades naturais de significado, de seguida expostos.

Os padrões temáticos foram estabelecidos no sentido de organizar o pensamento e estruturar uma linha narrativa para a construção do texto interpretativo.

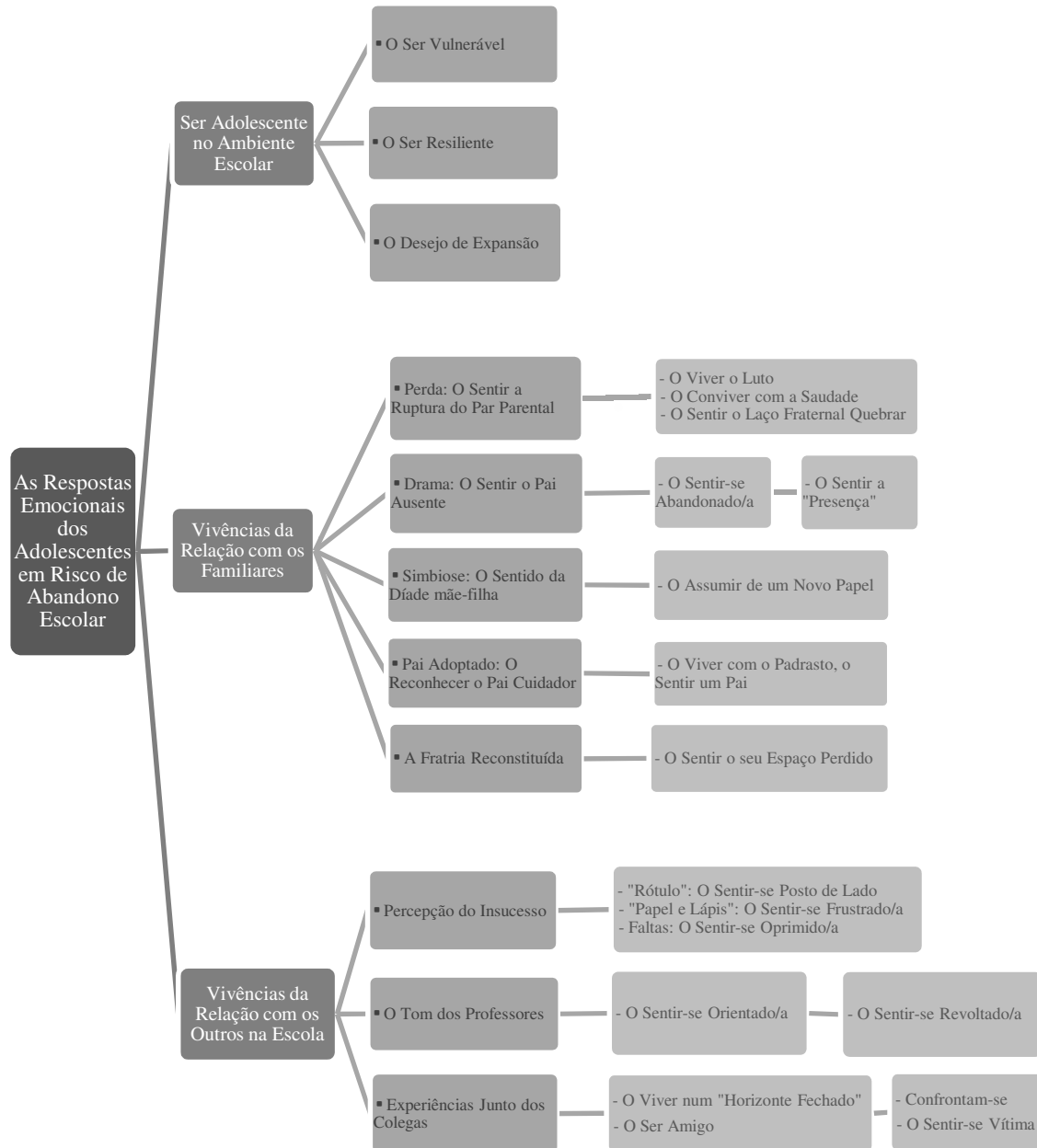


Figura 1 – Estrutura Temática Compreensiva do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar (apresenta-se no Anexo II em tamanho ampliado).

1.5.1.1. SER ADOLESCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Este tema central envolve o conjunto de vivências e sentimentos experienciados pelos informantes, os adolescentes, enquanto inseridos no contexto escolar. Sendo o significado atribuído a partir de um contexto, de uma realidade, a realidade do/a adolescente, o tema em questão apresenta o modo como este/a lida com as condições do ambiente escolar, para poder Ser Pessoa e Ser aquilo a que aspira. O ser consciente de si próprio/a e do que se é, o ser consciente das suas capacidades, da sua dignidade e da sua grandeza, o ser consciente de que não é o seu corpo, o seu comportamento, os seus sentimentos, mas o ser criativo/a a partir de dentro, o/a adolescente é tudo isto para ser manifesto e expresso em acções concretas da cada dia, de cada momento, em cada situação e com todos os outros na escola.

«Isabel Renaud (2004, p. 17) procura, também, responder à questão: *o que é ser pessoa* recorrendo a dois aspectos fundamentais, um da teoria escolástica, outro da filosofia Kantiana. Assim,

O primeiro é o elemento da relação [ligação]; ao determinar a pessoa como um «*esse ad*», literalmente, como um «ser para», isto é, um «ser virado para o outro, para outra coisa e para o mundo». A filosofia escolástica percebeu que o segredo principal da pessoa consiste em ter uma identidade diferente da coisa. A pessoa é esta realidade misteriosa que, quando sai de si para se tornar presente para o outro, ao mesmo tempo realiza a sua identidade (cit. *in* Ferreira, 2006, p. 99)

Incluíram-se neste tema os seguintes três sub-temas: O Ser Vulnerável; O Ser Resiliente; O Desejo de Expansão.

O Ser Vulnerável

Este sub-tema engloba vivências e sentimentos que revelam uma reflexão na experiência circunstancial que pode levar os adolescentes a adquirir uma menor auto-estima e maior vulnerabilidade.

Como a auto-estima é formada por processos de *avaliação do próprio indivíduo*, este pode gerar crenças erróneas que lhe distorcem a realidade, na relação com o seu ambiente do dia-a-dia. Estas formam-se quando atravessa situações como as descritas por estes adolescentes, que lhes indicam que não são aceites pelos outros, tal como são, não são compreendidos nem respeitados. E ao se perturbarem com a rejeição ou desvalorização, adoptam uma atitude passiva, no ambiente escolar, e, sentem-se inferiores na presença dos colegas.

“Isto magoa-me e faz-me sentir frustrada e revoltada... claro que assim isolo-me... quero é ficar sossegada no meu canto... sinto-me mais protegida!”

(“Flora”)

“(...) já estava pra desistir! (...) para os mais novinhos a adaptação à escola era difícil! Tinha colegas mauzinhos!... Aqui nesta escola também há violência... no 1º dia que eu cá vim tive que ir logo pra casa!”

(“Dalila”)

“Nas aulas... os professores deviam ser mais rígidos... mandar todos prá rua... os que se portassem mal! (...) Outros professores ouvem, eles mandam papéis, eles fazem barulho, fazem tudo... e não mandam prá rua! E depois param a aula... Na minha turma houve lá um que deu uma cacetada noutra e o professor não fez nada!”

(“Edgar”)

O Ser Resiliente

Cada adolescente deseja dar um sentido aos seus propósitos, a si mesmo/a e à sua própria existência e, para tal, necessita de crer em si próprio/a, nas suas habilidades, potencialidades e na sua própria forma de actuar. É revelador o “raio de energia” que o/a faz “vibrar dos pés à cabeça”, quando se sente optimista, confiante, motivado/a, quando mantém a perspectiva do seu valor e competência, que o/a une à ideia daquilo que quer e é capaz no momento preciso em que tenta subir um pouco mais alto, “até às estrelas”. E é quando o/a adolescente encontra um objecto que para si tenha significado,

isto é, alguém com comportamentos de afecto para com ele/a (o/a professor/a, por exemplo), e é a possibilidade de encontrar lugares de afeição, de actividades e de palavras harmoniosas, que a escola por vezes dispõe em redor dos adolescentes, que oferece os sólidos suportes de resiliência. Estes suportes permitirão que o/a adolescente adquira a confiança, a disposição e o equilíbrio para encontrar uma saída para os seus problemas e tensões e, assim, reiniciar um desenvolvimento transformado por certas agressões da existência.

“Acho que me senti sempre de lado... era envergonhada e... mas a minha mãe disse-me que no 1º ano, quando tive uma professora que gostei, numa reunião de pais, ela disse que estava muito satisfeita comigo.”

(“Flora”)

“Eu desde pequenina que sempre gostei e adoro crianças... estar com as crianças! Se estou chateada, se chegar uma criança fico logo contente!”

(“Dalila”)

“Disse logo à minha mãe, “mãe quero ir tirar um curso de acção educativa!” A minha mãe procurou, procurou... e eu só disse, “se não houver curso eu não quero... eu quero mesmo este curso!””

(“Dalila”)

O Desejo de Expansão

É muito evidente nos achados o desejo dos adolescentes de se expandirem. É, pois, fundamentalmente, uma necessidade natural, especialmente para a maioria dos rapazes. Eles necessitam de libertar todas e quaisquer tensões acumuladas pelos seus próprios esforços, num ambiente repleto de desafios, por vezes extenuantes. Pelo seu carácter voluntário e intencional, torna-se, então, num momento de desanúvio e como tal, eventualmente, correctivo, pois, actividades mais livres e espontâneas, nos jogos, no desporto, e/ou outras distrações que permitem a libertação de tensões acumuladas nas aulas, alternam com as actividades intelectuais e as responsabilidades a ter na sala de aula.

“Podiam arranjar ali o campo de futebol se calhar... podiam alargar mais o terreno e não sei quê! O campo de futebol é bué pequeno... O ginásio é uma coisa pequena, minúscula, nem dá pra jogar futebol lá dentro... e não há mais nada... nem ping-pong, nem nada! Não tem nada!... A nível de actividades, haviam de fazer mais!...”

(“Jaime”)

“Não gosto desta escola!

Porque isto não tem condições nenhuma, está tudo podre! Não há nada pra fazer, não há nada...”

(“César”)

“Tenho uma actividade... à 6ª feira à noite... todas as 6ªs feiras à noite vou pró ensaio... clube de dança lá na minha terra, ao lado da minha casa! Pra desanuviar... às vezes serve pra descarregar as forças também!...”

(“Laura”)

*“Jogar futebol... tocar guitarra... ando no Conservatório... já lá ando há bué! (...)
Gosto mais de guitarra... tem mais a ver comigo... A guitarra foi eu que escolhi!
(...) Às vezes junta-se o grupo de amigos e eu toco às vezes... e cantamos também... é fixe!”*

(“Samuel”)

1.5.1.2. VIVÊNCIAS DA RELAÇÃO COM OS FAMILIARES

De acordo com Ausubel *et tal.* (1954) e com Schaefer (1965), «o modo como os adolescentes percebem o comportamento dos seus pais é mais importante para o desenvolvimento da sua personalidade do que o conteúdo do estímulo a que se refere, isto é, o comportamento dos pais propriamente dito» (cit. in Fleming, 2004, p. 146).

Também John Bowlby (1951) se apercebeu, no seu estudo, que o padrão de ligação afectiva é central para o desenvolvimento emocional humano (cit. in Oatley & Jenkins, 2002).

Este tema é constituído por cinco sub-temas: Perda: O Sentir a Ruptura do Par Parental; Drama: O Sentir o Pai Ausente; Simbiose: O Sentido da Díade mãe-filho/a; Pai Adoptado: O Reconhecer o Pai Cuidador; A Fratria Reconstituída

Perda: O Sentir a Ruptura do Par Parental

Quase todos os adolescentes abordados, têm apenas mais presente e a abraçar a sua existência, apenas um dos pais. Sentem a dor, a fragilidade e o desamparo da perda de um dos seres mais fundamentais das suas vidas, que teria então por missão o permanente cuidar, amar e proteger.

O Viver o Luto

De forma intuitiva, é compreensível que, como mostra neste exemplo, para pai e filha se separarem, estes têm de aceitar esta separação, o que não é o caso na situação de luto. Esta adolescente vê nesta separação o desaparecimento de um vínculo que a uniria cada vez mais ao pai. Num primeiro momento, então, a “Laura” não aceita a separação e começa a reagir a essa dor com comportamentos agressivos, manifestado hostilidade perante a mãe e revolta perante o desgosto pelo abandono do pai. A adolescente reporta, então, as suas dificuldades a uma decepção sentimental. Mas, entretanto, demonstra todos sinais de quem está a lutar com sentimentos complexos.

O luto é também a reacção afectiva à perda do objecto, mas que, neste caso, como ainda existe, mesmo experienciando, desde logo, o peso da saudade e da ruptura de laços, não impõe o desfazer das ligações. A esperança da adolescente prevalece, e por isso esta não trabalha, no seu processo de luto, a retirada dos investimentos (Fleming, 2003). Assim, quando a “Laura” visita o pai, deseja uma aproximação maior com este, com receio de perder essa relação já de si insegura. Mais vale ter uma relação insegura do que ser abandonada, sentimento que parece acompanhar sempre a adolescente em questão.

“Quando os meus pais se separaram, ao princípio foi um bocado complicado, (...) eu andava sempre triste, respondia um bocadinho à minha mãe... mas depois

comecei a pensar que não chegava a lado nenhum! Já não dava pra voltar atrás!”
 (“Laura”)

“Quando estou com o meu pai, a única coisa que ele pergunta é só se a escola vai bem! Eu digo que sim... mesmo que a escola corra mal eu digo sempre que sim! Assim ele não se chateia comigo...”
 (“Laura”)

O Conviver com a Saudade

Apesar do rompimento familiar, os adolescentes, filhos de pais separados, imaginam, sonham que os seus pais voltarão um dia a reunir-se refazendo o "lar" perdido. Embora esse sonho seja contrariado, porque cada um dos pais já refez a vida com outro alguém, os adolescentes parecem tender a manter a esperança de que um dia poderão saciar a saudade de os ver juntos de novo e felizes. Este facto é evidente, principalmente no que diz o “Edgar”. Na realidade por muitos que sejam os erros dos pais, estes terão sempre um lugar especial na mente dos filhos.

“Sempre me dei bem com o meu pai e a minha mãe...eles separaram-se, mas... claro... vamos estando uns bocaditos juntos... mas eles agora são os melhores amigos... vão lá almoçar a casa... vão a casa um do outro... mas a minha mãe já tem um senhor e o meu pai também.”
 (“Edgar”)

Todas estas experiências vividas pelos adolescentes envolvem, então, uma gama de respostas emocionais, que parecem incluir a ansiedade de separação, a tristeza, o desapontamento, a solidão existencial, os sentimentos de abandono e o ressentimento, o que irão, naturalmente, minar o seu empenho académico.

“Sinto muito a falta dele! (...) Mas é a minha mãe que está mais por dentro na minha educação!”
 (“Samuel”)

“E ele só me veio buscar no 1º fim-de-semana (...) e depois a partir daí nunca mais me veio ver nem buscar! Sinto a falta dele!”

(“Laura”)

O Sentir o Laço Fraternal Quebrar

A vivência do divórcio e recasamento dos pais, e conseqüente separação de irmãos biológicos, modifica a relação entre estes, podendo contribuir para o fortalecimento do vínculo ou para o enfraquecimento da relação, como demonstra o caso que se segue.

Os adolescentes, com irmãos, viveram juntos parte significativa das suas infâncias. Como tal, no relacionamento fraterno, sentimentos de carinho, lealdade, sentimentos de obrigação, entre outros, estão profundamente interligados, coexistindo com a rivalidade, característica comumente atribuída à relação fraterna. A “Laura” revela a dor da falta que sente da irmã, por desejar manter a proximidade, pois com ela estabelecia uma relação única, íntima e diária. Tal como afirmam Bank e Kahn (1997) no relacionamento com o/s irmão/s, o sujeito obtém o senso de ser uma pessoa distinta e única e adquire um *senso de presença e pertença familiar*: “...uma conexão entre duas pessoas, dois irmãos, num nível tanto íntimo como público” (cit. in Fernandes, 2005).

“Foi na altura que a minha irmã saiu de casa também... o meu pai depois veio buscá-la e ela saiu da escola e foi embora daqui! Estava sempre chateada, andava sempre triste (...) Eu vivo com a minha mãe e ela vive com o meu pai!”

(“Laura”)

“A minha relação com a minha irmã ficou um bocado abalada! Foi tudo de repente e eu também não estava nada à espera! (...) Antes de ela sair daqui desta escola, ela vinha de vez enquanto aqui... sinto muito a falta dela!”

(“Laura”)

“Ao princípio quando ela saiu de casa, mandava-lhe mensagens e ela nunca respondia... nunca dizia nada! E agora... só perto dos meu anos é que ela me começou a ligar mais, a mandar mensagens e isso... e agora, quando ela manda a

mim eu também só digo “olá, está tudo bem?” e não é mais nada! Mudou muito a maneira de ser dela!”

(“Laura”)

Drama: O Sentir o Pai Ausente

A mudança familiar tem sido um acontecimento frequente, junto dos adolescentes. Esta é, geralmente, imposta ao/à adolescente e não escolhida por ele/a, provoca uma perda, acentuando temporariamente a dependência, neste caso, de um dos pais» (cit. *in* Marcelli, 2002, p. 103). Neste sentido, a vivência de perda e de abandono, aquando a partida de um dos pais, o pai, na maioria das vezes e, de acordo com os nossos achados, é, de certa forma, excluído da casa e o seu papel é desqualificado.

O Sentir-se Abandonado/a

Todos os adolescentes experimentam com o divórcio dos pais um sentimento de abandono. Estes adolescentes, uns mais do que outros, tendo a consciência da separação definitiva com um dos pais naturais, arrastam como que um trauma, pela dificuldade que sentem de aceitar a nova situação imposta. Mais tarde as consequências manifestam-se infalivelmente ou nas dificuldades de aprendizagem, desmotivação, ou numa rebeldia agressiva.

“Quase nunca está connosco! Ele está no café... nós vamos lá, dizemos olá e vimos embora... é sempre assim! Raramente estou mesmo com ele!”

(“Dalila”)

“(...) depois o meu pai... nem sequer veio ali à porta, nem nada!... E eu viro-me assim pra mim própria, “se ele gostasse mesmo de mim tinha vindo cá... não se ia embora assim!””

(“Laura”)

“Quando estou com o meu pai raramente me pergunta sobre as minhas coisas, ou conversa comigo... aquelas conversas de pai pra filha, sabe? Sei lá, nunca senti

aquele apoio, aquele miminho da parte dele... mesmo quando tento lhe contar alguma coisa que acho que fiz bem, ou às vezes para ter uma opinião dele... nada..."

("Flora")

"Acho que ele é pouco meu amigo... a única coisa que ele pergunta é só se a escola vai bem! (...) Ele não se importa comigo... A minha mãe preocupa-se mais... o meu pai não liga muito! A minha relação com ele não é muito favorável! Sempre que estou com ele mal falamos, e isso... ou falamos praticamente as coisas necessárias... e, ultimamente quando eu tenho falado com ele por telemóvel, estamos sempre a discutir!"

("Laura")

O Sentir a "Presença"

Pelo facto de os adolescentes sentirem que precisam do apoio dos pais, para caminharem pelo caminho certo, isso não significa que queiram ouvir dizer que fizeram uma grande asneira, mas sim tão-só a forma de corrigi-la. Como está explícito nas palavras destes adolescentes, em baixo, eles reconhecem os erros que cometem, mas, o que necessitam na verdade é de um orientador, que em vez de aparecer, passados uns tempos, e sugerir uma mudança, através do tão comum "sermão", pelo contrário, os escute atentamente e os ajude a expor as suas opções. Estes adolescentes revelam, portanto, que precisam de ser auxiliados a sair de uma situação crítica, a romper com o que os prejudica. Mas, ao mesmo tempo, desejam sentir-se melhor consigo mesmos por saberem que os pais compreendem as razões que estão por detrás de respostas emocionais, de certos comportamentos seus, menos bons.

"Não quer é que eu continue como estou! Quer que eu meta a cabeça nas coisas! (...) Ele está sempre... Eu também não sou daquelas pessoas... não sou nenhum certinho, mas também não sou uma pessoa que faz só porcaria!

Só que... ele está a ver que eu estou a ir pelo caminho que ele está a ir... e ele não quer isso! E agora estou a tentar melhorar... tentar estudar!"

("Jaime")

“Eles apoiam-me na escola, a minha mãe costuma vir aqui... o meu pai... às vezes! Mas o meu pai castiga-me sempre e... Porto-me mal... assim um bocado! Falto às aulas... e agora uma suspensão de 5 dias... mau comportamento!”

(“César”)

“Primeiro ralha e depois começa o sermão! E depois nunca volta atrás, não quer ouvir, quando quero explicar as coisas!”

(“César”)

Na verdade os adolescentes desejam intensamente que os pais reservem para si um período especial, com uma base de regularidade. Este parece ser o ponto determinante na sua relação com aqueles últimos, isto baseado na maioria dos relatos dos adolescentes entrevistados. No entanto há que tornar a coisa natural, espontânea, para os adolescentes, para que se crie, em simultâneo, um clima de diálogo. É o facto de os pais se interessarem pelo que os filhos têm para contar que lhes transmite o sentimento de que são valorizados. Tendo a/o mãe/pai a atenção de não querer sentar-se, sempre, para conversas sérias, profundas, e sim de dar mais ênfase a actividades em conjunto com o/s seu/s filho/s, o fazerem coisas vulgares lado a lado, esta atitude pode ser uma boa estratégia para chegar mais facilmente ao/à adolescente. Assim, enquanto relaxam juntos, como mostra tão bem o “Jaime”, surge uma boa oportunidade para trocarem impressões sobre os professores, os colegas, os amigos... sobre a vivência escolar.

“O meu pai... agora... prontos... trabalha no mar, trabalha no Algarve... no marisco (...). Fica lá quase um mês e depois vem cá uma semana (...) Quando chega interessa-se... saímos muitas vezes, saio sempre à noite com ele! (...) o meu pai é na descontra, o pessoal mais novo, da minha idade, 17-18, toda a gente o curte!”

(“Jaime”)

“Só estou com a minha mãe... o meu pai está a trabalhar na Argélia! Vejo-o de 3 em 3 meses. Ele liga... e vai perguntando como vai a escola (...). A minha mãe dá-

me tudo... ela é muito minha amiga... e o meu pai então, nem se fala! É pena estar longe!”

(“Samuel”)

Simbiose: O Sentido da Díade mãe-filho/a

Quando o/a adolescente vive com um só progenitor, a mãe, por exemplo, o pai, ao se tornar ausente psicologicamente, deixa, por isso, de exercer o desejável papel de orientador e, simultaneamente, o papel separador na díade mãe-filha, no caso em questão.

A dependência da “Dalila” pelo que fica, a mãe, e o surgimento de um vínculo de grande cumplicidade/proximidade, pode constituir, portanto, um entrave maior ao trabalho de *desvinculação*, não podendo a adolescente “renunciar”, de certa forma, ao amor parental. Isto é, nestas condições, o movimento de separação-individação pode tornar-se impossível, ou pelo menos, muito difícil. O/A adolescente recebe a separação, ao mesmo tempo que afirma a sua necessidade de independência (Marcelli, 2002). Tal como o nosso exemplo, nesta família demasiado unida, em que a vinculação mãe-filha se tornou muito forte, a dinâmica familiar poderá, então, se caracterizar pelo transporte maciço dos afectos e expectativas da parte da mãe, que experimentou a insatisfação em relação ao seu cônjuge, para a filha. Esta é a perspectiva da nossa interpretação.

O Assumir de um Novo Papel

Esta adolescente demonstra claramente que sofre de uma certa vulnerabilidade produzida pela ruptura acontecida aquando a separação dos pais. No momento em que a “Dalila” precisava de uma atenção extra pela perda, por ficar desprovida do suporte e da protecção do pai, ainda assim apoia a mãe, naturalmente deprimida e pouco disponível para aquele esforço acrescido, para esta fazer face à reorganização da família. Assume, assim, por ela própria ou pelo aperto que sente, e pela mãe, o papel de defensora e de aliada desta.

“Estou sempre agarrada à minha mãe... a minha mãe está sempre às mensagens comigo... estamos sempre muito agarradas! Dou-me sempre muito melhor com a minha mãe do que com o meu pai!”

(“Dalila”)

“Ainda era novita, mas... cresci... em comportamento dizem que eu cresci muito depressa... percebia logo tudo! Tive que começar... a minha mãe estava mal, eu apoiava a minha mãe (...) A minha mãe é aquela minha coisinha fofa que eu não deixo por nada!”

(“Dalila”)

“Quem fizer mal à minha mãe primeiro tem que passar por mim! (...) houve um problema com a irmã do meu pai, que eu meti-me à frente da minha mãe como ninguém esperava que eu fizesse (...) É que eu sou muito protectora com a minha mãe, fazem mal à minha mãe (...) eu sei quando ela não está bem... Ela conta-me praticamente tudo quando ela não está bem!”

(“Dalila”)

Pai Adoptado: O Reconhecer o Pai Cuidador

Os adolescentes revelam tão-somente que o que na realidade necessitam é de alguém que lhes sirva de guia e lhes dê referências que possam orientá-los no presente: uma pessoa sensata e madura a quem possam recorrer sempre que precisam de ajuda, independentemente de este alguém ser ou não uma mãe ou um pai *não-natural*. É deste modo que eles desejam e permitem ser apoiados.

O Viver com o Padrasto, o Sentir um Pai

Após um incidente, o que o/a adolescente mais tarde se lembra, é o facto de alguém significativo ter estado a seu lado. Para os adolescentes ser mãe e pai pressupõe, também, um processo de negociação e de redefinição da relação com o/a filho/a cuja solução passa por uma convivência e comunicação aberta, sem se sentirem, os adolescentes, totalmente comandados. E mesmo quando o/a adolescente se afasta dos

pais, ou rejeita o adulto: ‘Tu não és minha/meu mãe/pai!’, na verdade ele/a não deseja que eles se afastem também. É notório sim o desejo de poderem ouvir qualquer coisa como: ‘Claro que não sou, mas tomo conta de ti, preocupo-me contigo e estou sempre disposta/o a ajudar-te!’

“O meu padrasto trata-me como um filho... Quer dizer, quando me porto mal, levo cá um raspanete... Oh... é das faltas... por estar sempre a faltar às aulas!”
 (“Vicente”)

“Dou-me muito bem... por acaso damo-nos lindamente os dois! (...) Eu falo com ele, ele fala comigo... É muito preocupado... mas não diz nada... não manda!”
 (“Dalila”)

“Graças ao meu padrasto, tudo o que eu tenho agora foi ele que deu! Se eu quis um computador foi o meu padrasto que comprou... O meu pai arranjava sempre desculpas! O meu padrasto já é mais amigo da minha mãe e tem ajudado! (...) Com o meu padrasto é diferente... Tenho uma relação mais aberta com ele do que com o meu pai (...) conto-lhe praticamente o que se passa no meu dia-a-dia... preocupa-se comigo como se fosse mesmo o meu pai!”
 (“Laura”)

A Fratria Reconstituída

O conveniente é o/a adolescente aceitar o convívio, não só com os irmãos com os quais viveu a totalidade da infância, mas também com os meios-irmãos e irmãos por afinidade com os quais se vive e se conhece parcialmente e só a partir de determinada altura. Além da partilha de um dos seus pais, sobretudo com os meios-irmãos, o/a adolescente sente-se privado/a de um amor (ele/a é que deveria ser único/a para os pais) e de um espaço que seriam, ou deveriam ser, unicamente seus.

O Sentir o seu Espaço Perdido

A explicação da “Laura” realça a realidade vivenciada pelos filhos de pais separados ou divorciados. Ela fala das visitas ao pai que saiu do lar e, por conseguinte, da perda de um espaço vital, já que para esta adolescente, aguentar a estada na casa do pai *ausente* implica partilhar com outros um lugar que não é seu. Sente-se assim como uma intrusa numa casa onde não pertence, onde não existe um espaço só dela – o lugar da sua identidade e intimidade, o lugar cativo no coração do pai – e, a desfrutar de um pai “não inteiro”, que a “trocou” por uma nova companheira e novos filhos.

“ No tribunal perguntaram-me que dias é que eu queria passar lá com o meu pai... eu disse que queria só aos sábados mas ir e vir no mesmo dia! (...) E então prefiro ir de manhã e vir à noite!”

(“Laura”)

“(...) porque eu nunca sei ao certo quando é que ele cá está e isso... e tenho medo que ele depois me venha buscar e... e depois já não me vir trazer!”

(“Laura”)

“Era bom conviver com ele mas não quero lá ficar na casa dele! Mais agora está junto com uma rapariga... tem quatro filhas... só que uma acho que ficou com o pai e agora só tem três, com a minha irmã são quatro... tudo na mesma casa!”

(“Laura”)

Sabe-se, também, como os pais, por exemplo, se comportam diferentemente em relação a cada um dos filhos; e como, mesmo quando as suas atitudes são muito semelhantes relativamente a todos eles, elas são sempre percebidas diferentemente por cada um dos irmãos (há que fazer referência também aos meios-irmãos). Entre outras razões porque: cada um dos filhos tem uma relação diferente com cada um dos pais; quotidianamente, os acontecimentos familiares nunca têm exactamente a mesma leitura para os diversos protagonistas em jogo, criando, por isso, contextos diferentes para cada um deles. Considera-se, portanto, que a percepção da parcialidade parental tem repercussões negativas naqueles que percebem receber menos (Fernandes, 2005).

De acordo com Kagan *et tal.* (1978, cit. in Lytton, 1980, p. 292) «é mais importante para um desenvolvimento psicológico saudável a maneira como o/a adolescente se percebe amado/a e valorizado/a em qualquer momento particular da sua vida, do que o afecto real prodigalizado pelos pais».

A “Flora” revela sentir-se comparada com o irmão. Sofre ao sentir-se rebaixada pelo pai por, talvez, não ser o que este desejava que ela fosse ou por não ir ao encontro dos seus desejos e/ou expectativas.

“O meu pai é ausente e... não sei se é por ser rapaz... o meu pai, parece que só tem olhos pra ele... parece que só as coisas do meu irmão é que têm valor! E isto faz-me sentir mal comigo mesma, inferior, desamparada!”

(“Flora”)

1.5.1.3. VIVÊNCIAS DA RELAÇÃO COM OS OUTROS NA ESCOLA

À medida que o/a adolescente vai crescendo, no seu desenvolvimento consciente como pessoa, vai-se dando conta de que, a relação pessoal com os outros pode ser um intercâmbio de bens, de ideias, de sentimentos, o que irá proporcionar o enriquecimento de todos os intervenientes da relação. Não só se procura receber, mas também se dá conta do que se pode e deve dar.

A atitude autêntica, a mais humana, a que brota da vivência do ser interno, é relacionar-se com o outro para comunicar o que se é e se vive. É evidente que esta espécie de relação produz nos outros, com quem nos relacionamos, uma atitude de resposta.

«Para Heidegger, a existência é sempre um “ser-no-mundo” e, sendo-o, é também “ser-com-os-outros”, porque assim como não existe “um sujeito sem mundo”, também não existe “um eu isolado, sem os outros”» (cit. in Ferreira, 2006, p. 136).

Mas, antes de ser-com-os-outros, há que desenvolver toda a capacidade de viver a realidade interna, começando por conhecê-la, senti-la e vivenciá-la. O/A adolescente precisa, antes, de ser-com-ele/a, precisa pensar, actuar, viver... e depois partilhar, relacionar-se.

Este tema divide-se em três sub-temas: Percepção do Insucesso; O Tom dos Professores; Experiências Junto dos Colegas.

Percepção do Insucesso

A qualidade da relação entre o/a adolescente e a atmosfera escolar, neste caso, ou com os Outros na Escola, é um factor crucial na determinação da ocorrência ou não do crescimento saudável, bem como, de respostas emocionais e comportamentais positivas ou negativas. Já que os adolescentes parecem, de facto, ser dominados por quase todas as experiências ou influências que possam surgir. Na realidade, nem sempre a influência da escola tem um impacto positivo, como evidenciam os achados.

Deste modo, os adolescentes parecem sentir-se muitas vezes obrigados a caminhar num caminho limitador, ao ponto de não se sentirem tão capazes como os outros, de progredir.

“Rótulo”: O Sentir-se Posto de Lado

A individualização pressupõe a adequação do processo educativo às diferenças individuais dos educandos. Pressupõe o conhecimento das tendências, inclinações e interesses de cada aluno/a e a vontade de ter isso em conta ao ajudar o seu desenvolvimento segundo as características peculiares.

Por outro lado, o auto-conceito não é inato, constrói-se e define-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por influência das diferentes experiências que tem na sua relação com o meio social, familiar, escolar, e, também do resultado dos êxitos e fracassos vividos (Miranda, 2005). Desta forma, o insucesso e suas respostas emocionais destrutivas, como o sentir *posto de lado*, são determinados, ainda que indirectamente, pelo “rotular” dos alunos e pela exigência de que todos têm que ter os mesmos rendimentos. Esta atitude é naturalmente indesejável por estes, já que consideram injusto esta selecção dos *melhores* (do ponto de vista do/a professor/a) e o não dar as mesmas oportunidades e educação igual a todos. É perceptível em cada um destes adolescentes a procura de serem aceites, compreendidos e de serem valorizados mais pelos esforços feitos do que pela quantidade ou qualidade dos seus resultados.

No entanto as citações seguintes podem ser interpretadas de formas diferentes. Existe uma ambivalência, a coexistência de sentimentos antagônicos em face do mesmo objecto – os intervenientes da relação: “Não devia ter paciência comigo... punha-me de lado!” A “Flora” sentia que o/a professor/a tinha uma relação pouco valorativa com ela por esta ter, por exemplo, excesso de inibição (timidez), que paralisa a conduta, o empenho, ou ausência de inibição (impulsividade), que compromete o equilíbrio da relação professor-aluna? Ou porque a personalidade do/a professor/a não lhe permitia ser hábil no estabelecimento de um bom relacionamento com a aluna?

E o “Jaime” e o “Samuel”, foram sinalizados e inseridos nos cursos SEF porque os professores não acreditam nas suas capacidades e nos seus potenciais ilimitados, não esperando o melhor deles, devido ao incumprimento dos seus deveres enquanto estudantes? Ou, na verdade esta é uma medida realmente viável no combate ao aparecimento de sentimentos pessoais de incapacidade, baixa auto-estima, etc., às diversas respostas emocionais negativas/destrutivas, que contribuirão, pois, para o abandono escolar?

“No 3º tive muitas dificuldades... e lembro-me de não gostar da professora. Fui para uma turma boa, sem problemas e a professora não devia ter paciência comigo... punha-me de lado! Eu era a má aluna... Quando fui pró ciclo as minhas dificuldades continuaram...”

(“Flora”)

“Estou neste curso... estava no 9º ano, mas saí... quis sair da escola... ia chumbar por faltas e... estive a falar com a minha DT e ela disse que era melhor sair da escola... foi o que eu fiz... para depois vir para este curso!”

(“Jaime”)

“Mas eu preferia o ensino normal... mas... agora voltar pró normal, já não dá! Eu vim pra estes cursos porque portava-me mal, no 7º!”

(“Samuel”)

“Papel e Lápis”: O Sentir-se Frustrado/a

É patente em todas as entrevistas que o tipo de ensino, com uma postura autoritária de exposição informativa, obriga a uma aprendizagem transformada somente numa imposição, num dever. A escola é, então, para estes adolescentes, um campo de experiências muitas vezes frustrantes, o que incita o desinteresse e a desmotivação.

Como está exposto em baixo, estes adolescentes queixam-se que as formas de apresentação dos conteúdos de estudo são incapazes de despertar o interesse e de sustentar a dedicação esforçada dos alunos. Eles falam da falta de variedade de estímulos ligados a motivações eficazes, que tornam o trabalho escolar monótono e uniforme, e que, por conseguinte, determinam situações de intolerância. E, são estas condições que depressa induzem o aparecimento da fadiga.

Os adolescentes sentem-se, de facto, limitados, em algumas disciplinas, já que, na maioria das vezes, não vêem as suas necessidades satisfeitas, em todo o processo de aquisição de conhecimentos. A tarefa de prestar atenção na aula torna-se, então, muito difícil para os adolescentes, uma vez que a principal motivação para a escola é extrínseca.

“É chegar à sala e a professora falar muito! ‘Tás ali sentado e a prof. está sempre a falar, a falar, a falar e chega uma altura dá aquela soneirazita... aquilo é muito cansativo e desmotivante!”

(“Jaime”)

“Nas aulas... mais práticas... e não ser sempre só teoria! Começa a chatear! Ver por exemplo como são as máquinas... porque o nosso curso é operadores de sistemas ambientais (...) então o prof. está sempre a dar fichas que é pra copiarmos tudo (...) quando chegarmos ao estágio... só ouvimos falar disso, mas nunca a vimos, a máquina!”

(“Samuel”)

“Nós até estamos atentas, mas aulas dele é, dá-nos um montão de folhas, assim, pra nós lermos em todas as aulas! Depois, quando dá isso, temos que assinar que é pra saber que nós temos as folhas... e temos que ler aquilo tudo! Depois é sempre estudar, escrever o que ele põe no quadro, ler... é uma grande seca!” (“Camila”)

“A gente senta-se pra ele dar a aula e ele faz uma letra toda esquisita do quadro, a gente não percebe nada... e depois a gente pergunta qualquer coisa e ele começa logo a ralar, aos gritos! A gente pergunta quando temos dúvidas... mas ele dá com cada maço de folhas... está lá com cada palavra que a gente não percebe nada... depois ele explica de uma forma difícil em vez de explicar de uma forma fácil... e não explica!”

(“Alice”)

Faltas: O Sentir-se Oprimido/a

Existe na vivência escolar dos adolescentes uma ambivalência, de facto. Isto é, uma posição afectiva complexa, que resulta da presença simultânea de um gosto e/ou desejo de aprender, de querer estar na escola e, de uma repulsa efectiva no mesmo sentido. Os adolescentes abordados expressam, então, nesta acentuada ambivalência, uma grande emotividade que prevalece sobre o raciocínio. Esta é a explicação que eles próprios revelam aquando as suas oscilações de conduta, no decorrer das aulas, que se manifestam com a alternância de ímpetos de entusiasmo e de fuga, perante situações e emoções agradáveis ou desagradáveis, respectivamente, neste ultimo caso por meio do desvio temporário da atenção no problema (divertindo-se, “estando na lua” em plena aula) ou através da acção de faltar às aulas. É revelado nos seus desabafos, um conflito interno entre motivações ou deveres e as carências ou inaptações ambientais, resultando daí um estado de sofrimento ansioso, de opressão, uma *paralisia abúlica* da vontade e/ou um inconstante querer e não querer.

Na pior das hipóteses esta atitude extrema, incita a um outro fenómeno de massas – “o chumbar tudo por faltas” e o conseqüente anular de matrículas para saírem definitivamente da escola.

“Estou habituado a faltar! Falto... não gosto de estar nas aulas... é assim, eu gosto das aulas, quero muito aprender, não gosto é dos meus colegas! Estão sempre a fazer barulho, e sempre a pegar com os mais novos... Eu sou um dos mais novos!”

(“Martim”)

Investigadora: *“Mas o que te leva a faltar?”*

Desmotivação... às vezes à tarde o pessoal já está cansado e não está atento às aulas porque está quase a dormir (...) A turma está a ficar pequena... éramos 20 e... 22 ... agora somos 9! (...) chumba tudo por faltas também! (...) eles anularam a matrícula e saíram! (...) Não há vontade de ir prá s aulas! Temos que acordar cedo (...) depois temos pr' aí 10 horas de aulas e não sei quê... temos aulas de manhã e à tarde, até às 17h25. E depois há outras coisas que desmotivam... as aulas! Muitas vezes são seca!”

(“Jaime”).

“Oh, queria que houvesse por exemplo uma selecção de professores e isso, assim desse género! Aqueles que sabem realmente ensinar...”

(“César”)

“Às vezes é a revolta! (...) Tenho um professor que não nos deixa sair mais cedo, nem 5 minutos... às 13h25 ainda estamos aqui em cima... uma vez... sabe a que horas almoçámos? Às 14h30.”

(“Camila”)

O Tom dos Professores

O/A professor/a tem muito poder na sala. Tem o poder para dar o tom a cada aula.

É no “palco” da sala de aula que os alunos recebem elogios ou repreensões que, por serem públicos e acompanhados de avaliação, constituem uma marca decisiva na construção da imagem de cada adolescente enquanto aluno/a e pessoa.

O Sentir-se Orientado/a

A importância de o/a professor/a criar com os seus alunos laços de amizade e empatia, de lhes demonstrar confiança, de forma a poder ajudá-los a transporem as dificuldades que vão surgindo e a fornecer-lhes a segurança de que um fracasso pode ser ultrapassado; de lhes dar votos de confiança relativamente às suas faculdades, apoiar os seus esforços de maturação com prudência discreta, mas com sinceridade e franqueza,

abertura e generosidade, de modo a evitar determinadas causas de insucesso, foi evidenciado pela maioria dos adolescentes entrevistados. Segundo as manifestações destes, esta é, então, a atitude, a ter com todos os alunos, mais desejada e esperada... extremamente necessária.

“Os professores... quando querem são amigos!”

(“Dalila”)

“Estávamos agora a ter aulas com uma das professoras mais fixes! Fala bué connosco e ajuda-nos bué!”

(“Jaime”)

“A ‘stora de Y é a única que nos compreende (...) conversa connosco!”

(“Camila”)

“Tive uma professora que gostei, numa reunião de pais, ela disse que estava muito satisfeita comigo.”

(“Flora”)

O/A adolescente sente o seu desequilíbrio afectivo, intelectual, social e anseia pelo equilíbrio. Seguem-se dois exemplos que revelam o reconhecimento de alguns adolescentes no que respeita ao papel do/a professor/a. Estes têm consciência que necessitam que os disciplinem e que lhes proporcionem regras firmes, mas também adequadas, justas e coerentes que os ajudem a crescer e a contrariar as lições negativas que aprendem noutros lados. Sentem o encantamento dos grandes ideais e são impelidos a procurar precisamente o que lhes falta. Por isso é-lhes fundamental o exemplo positivo das personalidades fortes (que poderá bem ser as dos professores).

“A DT disse que... para a gente fazer tudo direito... para a gente atinar de vez... (...) mas ela não ralha connosco, conversa só! Ela dá-nos conselhos... não é ralhar... mas dá-nos raspanetes quando a gente tem de ouvir... eu acho isso bem, porque é pró nosso bem! Tenta educar-nos!”

(“Camila”)

A Directora de Turma (DT) ocupa uma posição privilegiada nas vivências escolares dos adolescentes, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização daqueles. Existe uma relação directa entre o/a DT e os adolescentes, centrada no desenvolvimento afectivo destes, com um carácter mais personalizado e emocional (Zenhas, 2004). Esta realidade parece ser verdadeira, já que os adolescentes revelaram sentir-se considerados como pessoas, na sua individualidade, sentindo que podem confiar, e só depois disso considerados como um elemento do grupo-turma, como a escola tende a fazer.

“A directora de turma... é a chamada de atenção... os outros professores também fazem isso, mas os directores de turma às vezes têm... sente-se mais aquele efeito, porque dizem-nos o que é que acontece... nós já sabemos, não podemos fazer asneiras!... É sempre assim! (...) Nos directores de turma nós temos mais confiança! Se for preciso falam a sós connosco! Pronto, é mais aquela pessoa em especial, podemos falar com eles...”

(“Dalila”)

A maioria dos adolescentes revela o que para eles seria o/a professor/a ideal, com quem sentissem poder adquirir uma atitude mais positiva. Seria aquele/a que queira fomentar as competências sociais na sua turma estimulando os trabalhos de grupo, tendo em conta que os alunos têm diferentes graus de inteligência e dificuldade; utilizando várias técnicas de aprendizagem, inovadoras e dinâmicas, de modo a chegar a todos os alunos da turma, e, enfrentando directamente, através de debates, por exemplo, todos os problemas de insegurança, de inimizade, agressividade e liderança que vierem a surgir no seio do grupo. No geral o humor também é para os adolescentes um instrumento poderoso para uma motivação saudável. Estes alunos desejam, especialmente, que os professores cheguem mais próximo daquilo que eles procuram e gostam na escola, existindo, igualmente uma comunicação mais aliciante e calorosa.

“Temos uma ‘stora que por acaso é altamente...fazemos debates e isso... e... muitas vezes faz as nossas vontadezitas... não é pra fazermos barulho, mas deixa fazer algumas coisitas... brincadeiras e isso! Muitas vezes vamos buscar até uns jogos que está lá na sala dos ‘stores... e até fazemos mesmo com a matéria que

estivemos a dar, escrevemos essas palavras... assim decoramos mais facilmente! Arranja maneiras para decorarmos as coisas... e isso ajuda muito! É que em casa custa-me muito estudar... não estudo! Capto das aulas...

(“Samuel”)

O Sentir-se Revoltado/a

Os alunos têm olhos de lince para o despiste das incongruências e das contradições dos professores. A autoridade não é um estatuto dado mas adquirido, embora um dos grandes problemas actuais seja a crise da autoridade, a todos os níveis.

Estes adolescentes demonstram sentir que precisam de um espaço onde sejam respeitados, tratados de forma fidedigna e acolhidos pelo que são, pela sua própria existência. Também apontam a necessidade de sentir a abertura do/a professor/a aos seus interesses e não exclusivamente aos dele/a.

A conflitualidade latente que existe entre alunos e professor, evidenciada nas narrações que se seguem, e por conseguinte o sentirem-se rejeitados pela violência das atitudes e das palavras por parte do professor, torna “tóxica” a relação dos adolescentes com a escola, incitando a desistência de enfrentar os desafios, que para eles parecem insuperáveis, já que se sentem como se não valessem o suficiente, perante as recordações embaraçosas ou desagradáveis acumuladas ao longo do ano lectivo. No limite, tal situação potenciará a quebra do elo de ligação entre o/a aluno/a e o sistema de ensino, com o inevitável “explodir” e abandono escolar.

“Sinceramente ele chega-nos quase a insultar! A chamar-nos... nós somos miseráveis, isto... “estejam a 1 metro de distância para falar com o professor.” (...) Se ele chega de mau humor, nós não fazemos nada e ele... *“ah, desampare-me a loja...” nós pedimos pra sair à casa de banho... “Ah vá lá, mas desampare-me a loja!”*

(“Dalila”)

“(...) o ‘stor começou a gritar por socorro... à saída da aula uma colega queria falar com ele por causa de um trabalho e fechou a porta, e então começou a gritar! (...) Que era pró conselho executivo cá vir a cima pra ralhar connosco!”

(“Camila”)

Para os adolescentes não há meio-termo. Perante uma determinada realidade ou outra, conforme a resposta que receber do/a professor/a, o/a adolescente exhibe um ou vários comportamentos e abandona outros, positivos ou negativos, mas sempre procurando chamar a atenção e ser “alguém” para os outros. Assim, valorizá-los ou humilhá-los, animá-los ou mal tratá-los faz toda a diferença para os adolescentes, para que se sintam chamados, ou não, a dar o melhor de si.

Se por um lado a revolta e/ou a agressividade demonstradas, se devem à vergonha sentida, na presença dos seus pares, aquando críticas destrutivas destroem a sua auto-estima. Por outro lado e pelo contrário, quando o/a adolescente recebe suficiente informação positiva a seu respeito, palavras de incentivo que o/a motivem, mais facilmente as críticas, se construtivas, o/a ajudam a reflectir e a adoptar atitudes mais saudáveis e adequadas, em contexto escolar.

*"Alguns conflitos (...) é mais com os 'stores! São autoritários (...)
Não gosto desta escola!"*
(“César”)

*"Muita revolta com os professores e com a escola...
(...) Tenho professores fixes, mas há outros que não gosto! Há 'stores que abusam
da confiança e depois... ralham muito e mandam bocas..."*
(“César”)

O aluno seguinte revela, no decorrer da entrevista, como exemplo, certas incertezas e receios dentro da escola, manifestando uma forte necessidade de ser ouvido. Vendo os professores como um porto seguro naquele meio, o “Vicente”, demonstra, no entanto, grande decepção e tristeza ao verificar que nem sempre aqueles se disponibilizam para o ajudarem a superar as suas dificuldades. Mais uma vez se evidencia a ambivalência: Trata-se da recusa dos professores? Ou trata-se da incapacidade de ser frustrado na espera, por parte do próprio aluno?

*“Às vezes quando queremos falar com os professores... e eles, “ai não posso...
não pode ser agora... e não sei quê!...””* (“Vicente”)

Experiências Junto dos Colegas

Os adolescentes passam a parte maior do seu tempo com amigos e colegas da mesma idade, mas igualmente sozinhos, permanecendo pouco com a sua família.

Tem muita importância a formação espontânea de grupos entre os adolescentes. E a evolução natural desses grupos é um dos factores mais poderosos e talvez insubstituíveis de iniciação à experiência social e de maturação do carácter.

O Viver num “Horizonte Fechado”

Muitos adolescentes declaram alguma dificuldade em se adaptar a certos grupos de pares, em ambiente escolar, quando está em jogo a *procura do equilíbrio, ânsia pelo equilíbrio*, entre o equilíbrio interno e o externo. Estes adolescentes que se seguem parecem conservar-se e desenvolver-se com a condição de garantir o seu equilíbrio interno, neste caso, nos processos da vida de relação com os outros. Mas, por sua vez, fazem as contas com as situações do ambiente social que os envolve. Isto é, um/a adolescente, antes de *abrir o seu horizonte*, de se adequar à vivência social, mais abrangente, e à vivência escolar, para atingir um fim maior, necessita de poder e saber encontrar suficientes *garantias de segurança* (e portanto, de aceitação, de assistência, de colaboração, que já possui num grupo menor e mais específico, em *horizonte fechado*). Visto que se desenvolve o interesse pelo mundo humano e torna-se mais perspicaz o juízo feito sobre ele/a. Só desta forma se sentirá em condições para desempenhar, sem receios e complexos, as actividades de que é capaz.

“Gostava mais de estar na outra escola... é mais pequenina... e tinha lá os meus amigos, dava-me bem com todos... Aqui não... tinha muitas faltas no começo...”

Tenho aqui o meu vizinho... na minha turma tenho um amigo ou dois... os outros... praticamente mais ninguém!...”

(“Edgar”)

“Não sei... o pessoal agora vem pr’aqui pensa que sabe tudo e arma-se muito e depois é briga... sim, antigamente não era assim... no 1º ano que eu tive aqui, como era mais pessoal da Cova, não era assim... havia conflitos mas não eram

assim tantos! O pessoal conhecia-se melhor... agora não (...) Entre colegas de turma somos amigos... os problemas são com as outras turmas, às vezes, quando se metem com o pessoal!”

(“Jaime”)

O Ser Amigo

É evidente, como é exposto por alguns dos adolescentes, que a aceitação social envolve frequentemente, além da atracção física, principalmente certos padrões de comportamento que demonstrem a amizade, a solidariedade,... a competência de potenciar a capacidade de compreensão interpessoal e de ser verdadeiro amigo. Os adolescentes entrevistados deixaram a descoberto a necessidade de desenvolverem uma amizade honesta e objectiva com os colegas de escola, uma vez que apreciam e valorizam, em nome dessa mesma amizade, a relação única, onde são acolhidos, protegidos, defendidos. Deram a conhecer o desejo de gozar intensamente a imensa liberdade que vêm à frente, como a de um barco em alto mar... e a certeza que mesmo quando as ‘ondas embatem contra eles’, podem ‘navegar’ sem medo, porque, como as estrelas que nos acompanham, não lhes faltarão os companheiros de viagem.

“Nós é assim, na turma... na turma... nós tratamos-nos por irmão...”

(“Dalila”)

“Gosto muito dos amigos que tenho (...) Toda a gente começou a dar-me mais atenção e isso... porque eu andava muito em baixo (...) eu às vezes vinha prá escola com um sorriso que nem sequer era o meu próprio sorriso!”

(“Laura”)

“(...) as minhas colegas desabafam tudo comigo, pedem-me segredo... e eu, guardo pra mim os segredos todos que elas me contam! (...) Têm aquela confiança em mim, sabem que eu não conto... dou aquele conselho... sabem que podem contar comigo, estou sempre ali pronta pra ajudar! Se há algum problema, “olha J. houve isto...”, e eu, “’tá bem... eu vou tratar desse problema”! E trato mesmo... se chamarem nomes a este simplesmente vou “o que é que se passa?”

(“Dalila”)

“Se nos batem, vão por trás os nossos amigos e perguntam o que é que eles têm contra nós! Ou então amigos que se metem à nossa frente... então nós aí estamos sossegados! (...) É sempre assim! Já me aconteceu... e já avisei... “vocês batem-me... fazem aquilo... podem me bater, mas depois, eu quero ver quem me vai bater a seguir quando eu vier com gente!...” Nós vamos conhecendo as pessoas... os feítios e, sabemos que temos amigos... eles dizem, “se precisares de alguma coisa, diz!” Então nós é só falar e eles vêem.”

(“Dalila”)

“Há alguns da minha turma que se metem e depois nós temos que ajudar e isso! Há aquela amizade!”

(“Jaime”)

O Confrontar-se

Possivelmente existe neste tipo de comportamento, ou seja, em toda esta agressividade, ou violência juvenil, e no recurso a expressões cortantes ou ameaças, uma tentativa desesperada de se vangloriar. Certos adolescentes, dentro do grupo social, tendem para manifestar um tipo de comportamento que, além de obrigar/fazer com que os outros os aceitem e “respeitem”, permite-lhes também obter as vantagens de uma condição superior dentro da hierarquia do mesmo grupo. Não pode neles existir uma auto-estima elevada, porquanto sentem uma necessidade imperiosa de obter a atenção e ser valorizados, pelo menos pelos colegas, se não são pelos professores ou pelos seus significativos. A violência dos actos funciona como que um incentivo, em si mesma, para melhorar a auto-confiança, o auto-conceito e a noção de que está a corresponder cada vez mais aos seus próprios níveis de aspiração.

“...é só pra se acharem os reis!”

(“Martim”)

“Há sempre mais dos mais velhos prós mais novos... pensam “eu quero isto, tu dás-me, mas eu não quero dar!” Porque, como são os mais novos... os mais velhos pensam que vão mandar no mais novos... eles impõem-se... e como se impõem, eles ficam ainda piores... e podem ameaçar, podem bater...” (“Dalila”)

Alguns adolescentes carecem, na verdade, de competências para enfrentar situações de tensão, que surgem naturalmente na vivência escolar. Em vista disso, já que de outra forma ficam excessivamente vulneráveis, tremendamente inseguros e/ou com a sensação de falta de controle, o manter-se à defesa ou tomando uma posição de superioridade, poderá ser para estes adolescentes a melhor e a mais poderosa solução. No confronto, entre os adolescentes, há também uma tendência para a auto-afirmação, nas diversas formas de comportamento competitivo.

“Só querem resolver tudo à pancada! Não sabem conversar! (...) Às vezes não há é muita paciência pra conversar uns com os outros! Eles é que não querem resolver as coisas a bem! Partem logo prá violência... e depois vão logo chamar amigos e não sei quê, pra andar à porrada... Tem a mania que são maus e... que mandam nisto! Pra chamarem à atenção... gostam de chamar a atenção das pessoas... que é pra não se meterem com eles e coisas assim! Gostam de se fazer os mais fortes!”

(“Samuel”)

Seguidamente é comprovado a existência de uma *honestidade emocional*, entre os adolescentes, exprimindo aquilo que sentem ou pensam dos colegas, de acordo com padrões de comportamento exigidos pelos próprios uns para com os outros; e revelando, igualmente, as divergências relativamente a acontecimentos que ocorrem entre eles e/ou os envolvem.

Os adolescentes parecem, portanto, seguir, de uma forma honesta e consistente, um conjunto implícito de normas segundo as quais avaliam os colegas, no sentido de os considerarem ou não membros do seu grupo. Colocando o que pretendem atingir, em termos de ganhar ou perder, e/ou ao desejarem ver as regras cumpridas, como reforço os adolescentes adoptam, então, uma postura desafiadora e invasiva do espaço do outro, constringendo-se, assim, uns aos outros, com insultos e/ou contra-ataques. O poder é a chave para obter um bom estatuto em qualquer grupo.

Investigadora: *“E esses conflitos devem-se a quê?”*

A mandar bocas... às vezes há lá pessoal que não gosta de uma pessoa e depois começa a gozar com ela e depois há sempre esses conflitos. E depois como há grupos, há as porradas e não sei quê!”

(“Jaime”)

“Não gosto de algumas da turma (...) e também não gosto de outros colegas cá da escola! (...) Porque... uma da nossa turma hoje acabou por roubar uma coisa (...) e pôs as culpas noutra colega! E há outra que levou-me uma mala e não me devolveu, levou canetas de colegas e ainda não devolveu... Elas tem necessidade de roubar porque são drogadas! Não sei se é pra vender e comprar droga... elas costumam sempre andar com dinheiro... e é por isso que eu não gosto delas, pronto!”

(“Camila”)

“Porque há grupos... e há outras coisas que envolvem... outras coisas que estão por trás! Há coisas que geram violência... há também droga por trás, e coisas do género! (...) E por outras coisas diferentes! Certas diferenças, (...) acertos de contas por causa de coisas que aconteceram...”

(“César”)

O Sentir-se Vítima

O “Edgar” e o “Martim” demonstram claramente, com grande espontaneidade e abertura, as suas inseguranças, os sentimentos de humilhação e solidão perante os colegas. Foi notório, na timidez de um deles, e nas suas palavras, o sentir-se espezinhado, a tristeza por ser anulado, desrespeitado, ao suscitar nos outros a troça e o desprezo. Os outros como que lhe passam por cima, afastam-no ou excluem-no, como se fosse desprovido de competências sociais.

“Estava no canto da sala e o outro do outro lado vira-se pró outro e diz... olha ele chamou-te aquilo... e eu não tinha chamado nada... e às vezes pegamo-nos por isso! Eles vão tirar satisfações, respondemos que não chamámos nome nenhum, mas eles não acreditam... e é logo... por qualquer coisinha é logo! Não há condições pra aprender!”

(“Edgar”)

“Às vezes gozam comigo, outras vezes gozam com a minha mãe e outras chegam ao pé de mim e mandam cachaços!

Investigadora: E tu o que é que fazes?

Eu nada... deixo-me ficar... se eu digo alguma coisa vem o resto tudo e levo! (...)

Vou lá para fora, prá rua!”

(“Martim”)

1.6. Síntese e Considerações Finais

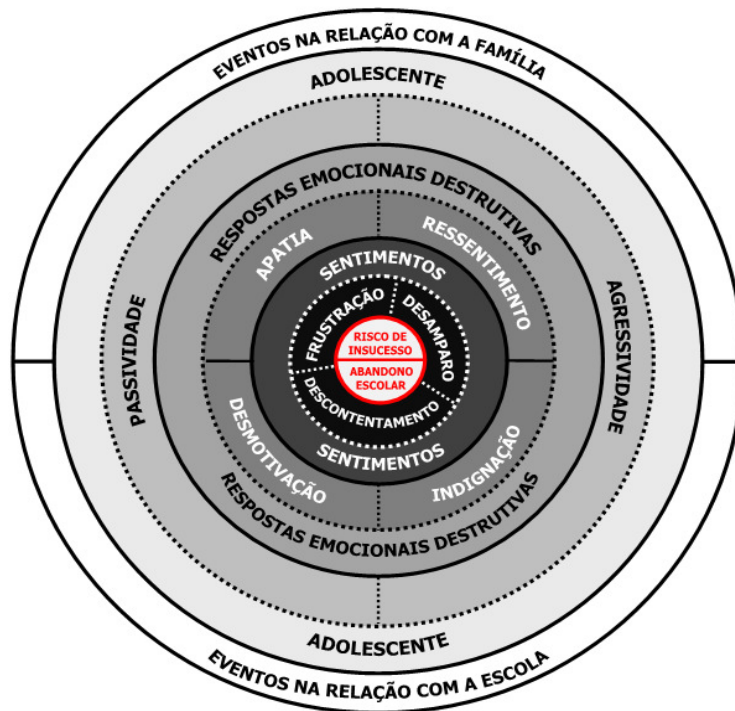


Figura 2 – Representação Esquemática do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar (apresenta-se no Anexo II em tamanho ampliado).

O processo da pesquisa fenomenológica quis alcançar o significado das experiências vividas por adolescentes no contexto das suas redes sociais: Família e Escola.

Pela narração destes adolescentes, o significado ou as “essências” das experiências vividas por eles, foram revelados, articulados e, mais tarde ampliados pela investigadora.

Do que se conseguiu alcançar, através desta investigação, mostrou-se uma representação estruturada (Figura 1 – Estrutura em Árvore) do significado das experiências vividas pelos adolescentes. Da complexidade do fenómeno analisámos três dimensões que nos parecem as mais significativas, encontrando-se inter-relacionadas: Ser Adolescente no Ambiente Escolar; Vivências da Relação com os Familiares; Vivências da Relação com os Outros na Escola. Os temas essenciais são encontrados ao longo das dimensões para produzir as “essências” do significado das experiências dos adolescentes.

Os achados revelaram que os adolescentes, na fase da *idade evolutiva*, onde ainda sentem a nostalgia da criança protegida que pulsa em si e, em simultâneo, o desejo de avançar para uma independência legitimada, percorrem uma trajectória complexa, logo ambígua, com a sua rede social: a família, os seus professores, os amigos e colegas, que os envolvem e influenciam. Assim esta experiência é centrada nos próprios (no que lhes é intrínseco), na forma como lidam com as circunstâncias do dia-a-dia e na relação com o Outro.

Mas, sendo o/a adolescente uma pessoa viva, não é um mero produto das suas circunstâncias. Na nossa interpretação, alguns adolescentes sentem-se vulneráveis, perturbados com a pressão, com a rejeição e/ou inferiores junto dos outros, seus “parceiros sociais”, adoptando, por isso, uma atitude inerte perante a vida, por, possivelmente, terem sido privados da aquisição precoce de recursos internos e aptidões. Outros contêm a tal resiliência, *arte de navegar nas torrentes*, isto é, a capacidade de fazer apelo a essas aquisições precoces impregnadas nas suas memórias, facilmente adquiridos durante os anos da infância, dados por uma vinculação segura, pelos comportamentos afectivos por parte dos cuidadores (Cyrulnik, 2001). Assim, antes da ruptura escolar, por vezes existe uma ruptura intrínseca ao/à próprio/a

adolescente, na fase de crescimento que está a vivenciar, que a escola nem sempre consegue travar.

É evidente, então, a complexidade do relacionamento entre o/a Adolescente-Família-Escola, existindo, no nosso caso, uma preponderante carga negativa, exercida pelas influências, quer da dimensão Família, quer da dimensão Escola, que fundamentam o desenvolvimento e a manutenção de respostas emocionais e comportamentais destrutivas na adolescência. Sendo essas cargas negativas maioritariamente produzidas pelo divórcio dos pais, pela ausência do pai na tarefa educativa e aquando reconstituição da família; pela sobrecarga académica, pelos dissabores junto de alguns professores e colegas, respectivamente.

Foram encontradas nas entrevistas as emoções partilhadas por estes adolescentes. São elas essencialmente de apatia, por um lado, e ressentimento, por outro, no seio familiar; desmotivação, por um lado, e indignação, por outro, no decorrer do ano lectivo. Estando interligados, os sentimentos de frustração, desamparo e descontentamento (Figura 2 – Representação Esquemática do fenómeno). Apesar de tudo, são demonstradas a abertura e a vontade destes adolescentes para aprender a escutar, correctamente, o seu “self-talk” (mensagens que enviam a si próprios), a olhar para as suas dificuldades de forma mais objectiva e orientá-las em direcções positivas.

Esta complexidade exposta sublinha, portanto, a ambiguidade existente no mundo adolescente.

O fracasso dos adolescentes, dos pais e dos próprios professores, aqui nitidamente comprovado, provém da desorientação e do desamparo geral – de alunos, pais e professores?

Neste estudo, parece que muitos dos jovens adolescentes não crêem inteiramente nos seus pais, nem há muitos pais com coragem ou sabedoria para sê-lo em plenitude. É como se estes adolescentes e pais, cada um ao seu modo e nas suas circunstâncias, vivessem com a eterna sensação de naufrágio, de instabilidade psicológica, que os obriga a caminhar pelo mundo numa busca constante de pessoas ou coisas em que se apoiar. Esta teoria admite, como é lógico, infinitas excepções. Porém, é de temer que seja válida, no seu conjunto e, que essa ausência parental, e/ou especificamente a falta do pai e desvalorização do seu papel, seja uma das grandes causas dessa enorme solidão e desamparo que tantos jovens vivem e sentem. Também é notória a desilusão que estes

sentem em relação à escola. Para além de haver uma ambiguidade, porque muitos destes adolescentes foram inseridos em cursos profissionais (cursos SEF: Serviço Educativo e de Formação) quase em exclusão social da escola normal (por insucesso, por faltarem às aulas, por mau comportamento), a própria formação, que em princípio procura fazer a ponte para o mundo do trabalho, visando fazer adquirir uma qualificação que possa ser aplicada logo após o curso, em vez de tentar adaptar o programa à variedade de aptidões e interesses dos alunos, tenta adaptar os alunos ao programa. Ou seja, os adolescentes aprendem tanto mais e melhor quanto maior for a oportunidade para aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos na teoria. Mas, na maioria das vezes, isto não se sucede, segundo estes adolescentes. Quando só o/a professor/a tem um papel activo e os alunos um papel passivo, enquanto houverem desacertos nos programas, enquanto o método pedagógico não suscitar a actividade dos alunos e esta não estiver integrada na própria formação, os adolescentes continuarão insatisfeitos, desmotivados, reagirão com amargura, revolta ou passividade, especialmente quando verificam existir um fosso entre aquilo que são e o que a formação quer que eles sejam, sem lhes dar os meios de que necessitam para o conseguirem.

Mais cedo ou mais tarde estes adolescentes “órfãos-com-educadores” irão em busca de qualquer ideologia de qualquer amigo, que possa servir como referência, de apoio, no seu conceito, porque a necessidade desse “horizonte seguro de referência” é algo que o ser humano leva nas suas entranhas.

Este estudo tornou-se extremamente importante, já que capacitou a investigadora para escutar o sofrimento e a incapacidade, procurando ver mais além, para lá do figurino habitual de algumas expressões e reacções dos adolescentes. Visto que estes nem sempre têm *Voz*, e/ou conseguem articular clara e nitidamente as suas dificuldades e problemas; incutiu o dever do respeito pelo Outro, que nos fala das suas vivências, a compreensão total e o não julgamento sob hipótese alguma. De facto um elemento fundamental e básico para uma boa relação positiva com os outros, é o reconhecimento da realidade central do outro como de si mesmo/a.

No que respeita às limitações, entendemos que, por visitarmos demasiados lugares significativos, há sempre a tentação de querer aproveitar tudo como se não

existissem mais oportunidades... não foi fácil afunilar toda a informação relevante sobre a temática para o essencial.

Assim, a reflexão sobre o risco de insucesso que assombra tantos adolescentes, marcou o início deste estudo, início esse que, neste caso, não implica um fim. Pretendemos com este trabalho permitir vários (re)inícios esperando que estes tenham diferentes fins.

A escola é, então, um mundo complexo. Ao mesmo tempo que forma um espaço perfeitamente circunscrito pelos seus muros e agentes, normas e outras imposições, é um espaço que reflecte a sociedade e, portanto, as trajectórias, as histórias de vida dos que ali habitam diariamente.

Entendemos que é ainda necessário fazer emergir outras essências do fenómeno do risco de insucesso dos adolescentes e conseqüente abandono escolar. Pelo que sugerimos outras investigações, que utilizem a mesma metodologia, mas desta vez junto de outros informantes, os Professores. Onde estes possam, por sua vez, ter *Voz*.

O educador detém um enorme poder, podendo, em conjunto, educar os jovens para aprenderem a viver melhor os conflitos e a utilizá-los quando necessário. Mas, em poucas profissões a exigência é tão grande e as compensações tão baixas (por vezes). O/A professor/a deve dominar uma área disciplinar e evoluir com os progressos científicos dessa área, tem que operacionalizar as múltiplas teorias pedagógicas, tem que educar uma multiplicidade de adolescentes... E, os seus propósitos e empenho podem elanguescer no embate com as ambigüidades, com os obstáculos e com uma certa dose de caos, que a própria escola, e a família dos múltiplos adolescentes, comportam. Assim, uma futura investigação poderia enfocar o modo como um grupo de professores vivencia e experiencia os processos tortuosos que percorrem o seu real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Alarcão, M. (2002). *(des)Equilíbrios Familiares* (2.^a ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Andolfi, M. (2002). *A crise do casal: uma perspectiva sistémico-relacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Amado & Freire (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Apóstolo, J. L., Cunha, S. R., Cristo, J. M. & Lacerda, R. P. (2004). *A vivência dos familiares de doentes com doença oncológica em fase terminal de vida numa unidade de cuidados paliativos*. Revista de Investigação em Enfermagem, nº 10 - Agosto, pp. 28-37.

Avanzini, G. (s.d.). *O Insucesso Escolar*, Coleção para viver melhor. Lisboa: Editorial Pórtico.

B

Balancho, L. F. (2003). *Ser Pai, Hoje*. Lisboa: Editorial Presença.

Barker, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.

Beane, J. A. (1991). *Sorting Out the Self-Esteem Controversy*. Educational Leadership, 49, 1, pp. 25-30.

Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes – o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Bertão, A. M., Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1999). *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

Bochenski, J. M. (1968). *A Fenomenologia de Edmund Husserl por Bochenski*. In A filosofia contemporânea ocidental. Herder. Tradução de António Pinto de Carvalho.

C

Campos, B. P. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. (2^aed.). Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Tese de Doutoramento em Conhecimento de Psicologia Clínica, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Cia, F., D´Affonseca, S. M. & Barham, E. J. (2004). *A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos*. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 14(29), 277-286.

Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência. Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

D

Del Pino, C. (2003). *Teoria dos sentimentos*. Barcelona: Fim de século.

Dietrich, G. & Walter, H. (1972). *Vocabulário Fundamental de Psicologia*. Lisboa: Edições 70.

E

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, W. W. Norton.

F

Fernandes, O. M. (2005). *Ser Único ou Ser Irmão: As relações entre os irmãos nas famílias actuais*. Dafundo: Oficina do livro – Sociedade Editorial, Lda.

Ferreira, R. (2006). *Vivências de pessoas submetidas a amputação do membro inferior por etiologia vascular. Uma Abordagem Fenomenológica*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Saúde, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Fleming, M. (2003). *Dor Sem Nome, Pensar o Sofrimento*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Fleming, M. (2004). *Adolescência e Autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. (3ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

G

Gleitman, H. (1986). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, C. (2006). *A Família e a Construção de Projectos Vocacionais de Adolescentes e Jovens*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

L

Lytton, H. (1980). *Parent Child Interaction. The Socialization Process Observed in Twin and Singleton Families*. New York, Plenum Press.

Loureiro, L. (2002). *Orientações Teórico-Methodológicas para Aplicação do Método Fenomenológico na Investigação em Enfermagem*. Revista Referência, Nº 8 - Maio, pp. 6-16.

M

Marcelli, D. (2002). *Os estados depressivos na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ministério da Educação; Gabinete de Estudos e Planeamento. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Biblioteca de apoio à reforma do Sistema Educativo.

Minuchin, S. & Fishman, S. C. (1990). *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Miranda, B. C. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem e Autoconceito*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, Especialidade de Dificuldades de Aprendizagem, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Monteiro, C. (2007). *Qualquer coisa como sentir a estranheza do tempo. Uma abordagem fenomenológica sobre a enfermeira face à morte*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Saúde, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Moreira, J. (2009). *Empenho e dedicação valem a pena*. Revista TempoLivre, n.º 200 - Janeiro, pp. 26-31.

N

Nesse, R. M. (1990). *Evolutionary explanations of emotions*. Human Nature, 1, pp. 261-283. -, (1991, Novembro/Dezembro). *What good is feeling bad? The evolutionary benefits of psychic pain*. The Sciences, pp. 30-37.

O

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

P

Piaget, J. (s.d.). *Seis Estudos de Psicologia*. Col. Universidade Moderna, Ed. D. Quixote.

S

Sá, E & Cunha, M. J. (1996). *Abandono e Adopção. O Nascimento da família*. Coimbra: Almedina

Sampaio, D. (1985). *Terapia Familiar*. Porto: Afrontamento.

Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Á. d. Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.

Silva, R. M. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico. O Insucesso Escolar e Estratégias para o Minorar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Braga. Instituto de Educação e Psicologia.

Sprinthall, A. N. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, A. N. & Sprinthall, C. R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Streubert, H. J. & Carpenter, D. J. (2002). *Investigação Qualitativa em enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista*. 2.ª ed. Loures: Lusociência.

Z

Zenhas, A. (2004). *A direcção de turma no centro da Colaboração entre a escola e a família*. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialidade de Formação Psicológica de Professores. Universidade do Minho, Braga. Instituto de Educação e Psicologia.

Anexos

Anexo I

**CARTAS DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
INVESTIGAÇÃO**

Figueira da Foz, 23 de Outubro de 2008

**Ex.mo Sr. Dr. Rui Carvalho, Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária com 3.ºCEB Dr. Bernardino Machado da Figueira da Foz**

Eu, Filipa Isabel da Silva Dinis Carrola, licenciada em Psicologia pela Universidade Internacional da Figueira da Foz e aluna do Curso de Mestrado em Psicologia Clínica, Ramo de Especialização em Família e Intervenção Sistémica, venho por este meio manifestar a V.ª Ex.ª o interesse por esta Escola para a realização da minha Dissertação a apresentar ao Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, para obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica.

A presente investigação que pretendo realizar, visa, como objectivo, estudar o motivo real do abandono escolar e/ou do esbatimento da persistência dos jovens adolescentes no seu investimento de formação, utilizando a fenomenologia como trajectória de pesquisa, atendendo, portanto, a uma população específica, os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória com elevado risco de abandono escolar, neste caso, nesta escola. Com o intuito de analisar esta temática, pretendo então abordar a problemática a partir do relato espontâneo destes jovens adolescentes sobre as suas vivências escolares e o modo como a experienciam. Este estudo justifica-se pela necessidade de colmatar a lacuna da investigação neste domínio, uma vez que, na minha opinião, os estudos realizados são limitados e escassos em termos de contextualização e compreensão da complexidade de processos psicológicos que emergem nas dinâmicas relacionais entre o sujeito em desenvolvimento e os contextos de vida em constante mutação que partilha.

Assim, venho pedir autorização para a minha presença e permanência no decorrer da minha pesquisa, na escola e, afim de poder entrevistar os referidos alunos, venho pedir igualmente o apoio da Direcção da Escola e a colaboração dos Professores, Profissionais de Psicologia e de Acção Educativa, para que os alunos cheguem até mim e compareçam, para com eles poder realizar o trabalho idealizado a que me propus.

Sem outro assunto, deixo desde já o meu sincero agradecimento pela atenção e compreensão, aguardando, se possível, uma resposta breve.

Na esperança de que V.ª Ex.ª irá atender o meu pedido queira aceitar os meus melhores cumprimentos.

Subscrevo-me, atenciosamente

(Filipa Isabel da Silva Dinis Carrola)

Escola Secundária com 3º Ciclo Dr. Bernardino Machado
Rua Visconde da Marinha Grande, 15
Apartado 2225 - Jardim
3080-135 Figueira da Foz

Exma. Senhora
Filipa Isabel da Silva Dinis Carrola

Estrada de Coimbra, nº 89
3080 050 FIGUEIRA DA FOZ

Sua Refº:

Sua Comunicação:
22 de Outubro de 2008

Nº Refº: 1294 28. OUT. 2008

Assunto:

Informo que relativamente ao pedido feito por V. Exaª, lhe foi dado um parecer favorável, desde que os alunos a contactar estejam autorizados pelos Encarregados de Educação.

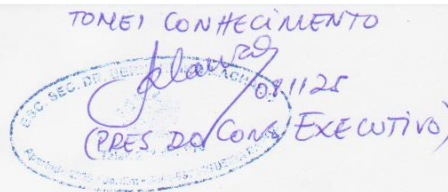
Com os melhores cumprimentos,

Rui Carvalho

81 Presidente do Conselho Executivo



Figueira da Foz, 24 de Novembro de 2008



**Ex.mo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)
da Escola Secundária com 3.ºCEB Dr. Bernardino Machado**

Chamo-me Filipa Dinis, sou licenciada em Psicologia e frequento o Curso de Mestrado em Psicologia Clínica no Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra.

No âmbito do curso que estou a frequentar, irei realizar uma investigação, a qual visará, como objectivo, estudar e compreender os **motivos do abandono escolar**. Assim, pretendo abordar este tema a partir do relato espontâneo e **confidencial** de alguns jovens adolescentes desta Escola, analisando as suas vivências escolares e o modo como as experienciam.

Dirijo-me, então, a V.ª Ex.ª, solicitando-lhe que se digne autorizar a participação do seu educando no referido trabalho de investigação, caso este venha a ser seleccionado para esse efeito.

Na esperança de que V.ª Ex.ª irá atender o meu pedido, aguardo uma resposta breve, de preferência até finais de Novembro.

Antecipadamente agradeço a atenção e compreensão demonstradas. Queira aceitar os meus melhores cumprimentos

Atenciosamente

(Filipa Dinis)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) aluno(a) _____ da *Escola
Secundária com 3.ºCEB Dr. Bernardino Machado*, autorizo que aquele(a) colabore no
Trabalho de Investigação sobre o Abandono Escolar, a ser realizado na escola
acolhedora mencionada.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Anexo II

Figura 1 – Estrutura Temática Compreensiva do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar.

Figura 2 – Representação Esquemática do Fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

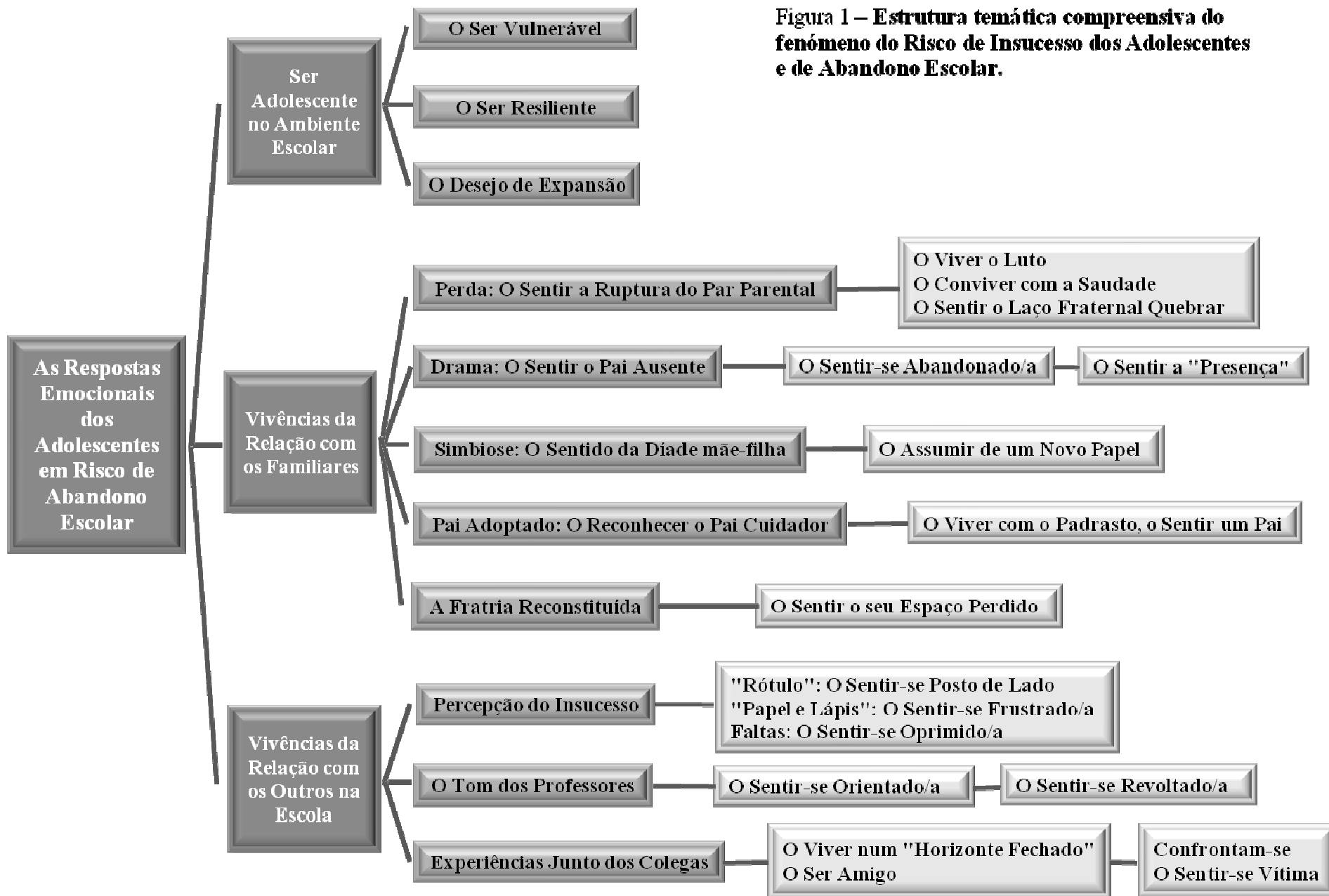


Figura 1 – Estrutura temática compreensiva do fenómeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar.

Figura 2 – Representação esquemática do fenômeno do Risco de Insucesso dos Adolescentes e de Abandono Escolar

