

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

9.º ano: E agora?

**Um olhar sociológico sobre o processo
de decisão à saída do 9.º ano**

SUSANA MANUELA FRANCO FARIA DE SOUSA

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

9º ano: E agora?

**Um olhar sociológico sobre o processo
de decisão à saída do 9º ano**

SUSANA MANUELA FRANCO FARIA DE SOUSA

9º ano: E agora?

Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do 9º ano

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural.

Orientador: Professor Doutor Pedro Silva

SUSANA MANUELA FRANCO FARIA DE SOUSA

SETEMBRO 2003

Resumo

Esta investigação incide sobre o processo de decisão dos alunos relativamente à construção de um projecto vocacional à saída do 9º ano, sendo aquele encarado como um importante momento na construção da sua identidade pessoal e social.

Reconhecendo a construção de um projecto vocacional como produto de constrangimentos sociais vários, aqui se reflecte sobre as diferentes formas como podem articular-se as influências da família, do meio, do grupo de pares, do percurso escolar e dos serviços de Orientação Escolar e Profissional. Daqui resulta um conjunto de diferentes formas de conduzir o processo de decisão, o qual não deixa de se relacionar com a problemática da reprodução social e cultural.

O trabalho empírico desenvolveu-se em três escolas de meios distintos, nas quais encontramos três modelos de orientação escolar e profissional. Usámos instrumentos de recolha de dados tão diversificados como observação e notas de campo, análise documental, questionários e entrevistas, junto de alunos, pais e professores.

Foi assim possível constatar a influência da origem social no processo de tomada de decisão, bem como a articulação dos níveis macro, meso e microsociológico em tal processo. Por um lado, pelo proporcionar de experiências diversificadas favoráveis à exploração e ao investimento num projecto vocacional. Por outro, pela clivagem detectada na forma como é percebido o sucesso escolar obtido durante a escolaridade obrigatória, uma clivagem sociológica que a escola parece não conseguir combater, já que é nos meios mais desfavorecidos que os recursos são mais escassos, nomeadamente no que diz respeito a mecanismos de orientação escolar e profissional. Por outro lado ainda, por percebermos como as políticas educativas (nível macro) regulam muitas políticas de escola (nível meso).

Abstract

The present research is about the decision making process of students concluding the ninth grade, regarding their vocational career. This decision is seen as an important moment in personal and social identity building process.

Assuming career aspiration as a result of different kinds of social forces, the author reflects upon different links and the influences within families, the environment, peer groups, school reports and professional and school guidance. Hence resulting in a variety of different forms of managing the decision making process, which cannot be disconnected from the social and cultural reproduction problem.

This empirical study was developed in three schools of different surroundings, in which three patterns of professional and school guidance were found. The data gathered included observations, field notes, documental analysis, questionnaires and interviews with parents, students and teachers.

From this study it was concluded that the decision making process is influenced by the social boundaries. However, from the author point of view, the interlaces between the micro, meso and macrosociological levels of analysis are paramount in the decision making process.

The author argues that the social boundaries have an effect upon the variety of experiences, which an individual is exposed to. These experiences are favourable to exploration and commitment in vocational aspiration.

On the other hand, there is a cleavage in the way school success is perceived during obligatory school. The school struggle to resolve this sociological cleavage because in deprived areas there is a lack of resources regarding professional and school guidance strategies.

Finally it is understood the way schools politics, at meso level, are regulated by educational politics at macro level.

Résumé

L'investigation présentée analyse le processus de décision des étudiants au moment de conclusion de la scolarité obligatoire (neuf années) et construction d'un projet vocationnel. En ce moment ce projet est très important puisqu'il concerne aussi la construction d'une identité personnelle et sociale.

Ce projet est pour chaque élève un produit des diverses contraintes sociales, familiales, du milieu, des amis, du parcours scolaires et des services d'orientation scolaire et professionnelle. En résultat, on obtient un ensemble de différents façons de conduire le processus de décision qui est aussi influencé par la question de la reproduction sociale et culturelle.

Ce travail a été développé de façon empirique en trois écoles de différents milieux, auxquelles nous avons trouvé trois modèles d'orientation scolaire et professionnelle. Nous avons utilisé nombreux moyens d'obtenir l'information, comme l'observation, prendre notes, l'analyse des documents, questionnaires et interviews aux étudiants, parents et professeurs.

Ainsi a été possible d'observer l'influence de l'origine sociale en ce processus de décision, de même que l'articulation existant avec les niveaux *macro*, *meso* et *microsociologique*. D'un côté, par les diverses expériences favorables à l'exploitation et au investissement dans un projet vocationnel. D'un autre côté, par le clivage observé à la façon comme le succès scolaire obtenu pendant la scolarité obligatoire est accepté. Les écoles n'arrivent pas à annuler le clivage social, puisque aux milieux avec plus de difficultés les écoles ont aussi moins de recours, comme par exemple, les mécanismes d'orientation scolaire et professionnelle. De toute façon, même les politiques d'éducation (niveau macro) régulent nombreuses politiques de chaque école (niveau meso).

Ao meu pai, por me ter ensinado a aprender...
Ao Rodrigo e ao Pedro, pela atenção que deixei de lhes dar.

Agradecimentos:

As minhas primeiras palavras de gratidão terão de ir forçosamente para a minha mãe e para os meus sogros por me terem proporcionado uma “infantário” aberto 24 horas por dia; para o meu marido por ter compreendido as minhas angústias; e para o meu filho, por me ter acompanhado nesta caminhada desde o terceiro mês de gestação.

O meu obrigada também:

- à ESEL e a todos os meus colegas de trabalho e de Mestrado que me ajudaram a conciliar o tornar-me mãe com a docência e esta investigação;
- à Isabel e à Rita;
- à Dr.^a Paula por me ajudar a manter o equilíbrio;
- ao meu orientador e amigo Professor Doutor Pedro Silva pelo apoio que me tem dado nos momentos mais difíceis;
- a todos os que acreditaram em mim, às vezes mais do que eu própria;
- ao Álvaro, ao Carlos e ao Aniceto, ao Pedro e ao Ricardo;
- à Cristina, à Adelaide e ao Octávio pelas oportunidades que me deram;
- aos meus alunos, por tudo o que me têm ensinado;
- aos “meus meninos” do 11ºJ por me terem feito gostar de ser professora.

Por fim, o meu agradecimento aos alunos, famílias e professores da Escola D. Duarte, de Marcarena e de Cárceres. Em particular à Catarina, ao Júlio, ao Paulo, ao António, à Irene, à Lurdes, à Maria, à Liliana e ao Jorge por me terem aberto as portas do seu mundo.

À Sandra, à Goretti e à Maura pela ajuda na transcrição das entrevistas.

À Filipa, ao Xando e à Emma pela ajuda nas traduções.

Índice

Introdução

Introdução ao tema.....	13
A problemática e o objecto de Investigação.....	16
A estrutura do trabalho.....	17

Parte I – Quadro teórico

Capítulo 1

Da condição de jovem e de aluno à definição de um projecto

vocacional.....	23
2.1 O modelo da descoberta vocacional.....	28
2.2 O modelo da construção de um projecto vocacional.....	29

Capítulo 2

O aluno enquanto consumidor.....

2.1 O acto de decisão como ritual de passagem	33
2.2 O consumidor-cidadão.....	38
2.3 Teorias e modelos explicativos do comportamento do consumidor.....	40
2.3.1 Modelos de explicação individuais.....	42
2.3.2 Modelos de explicação psicossociológicos.....	43

Capítulo 3

O processo de decisão centrado no sujeito.....

3.1 O envolvimento do aluno no processo de decisão: exploração e investimento.....	49
3.2 A construção do projecto vocacional pelo aluno-consumidor.....	51
3.2.1 O projecto social.....	51

- Os condicionalismos da oferta.....	52
- A determinação social.....	54
3.2.2 O projecto vocacional individual.....	56
- A pressão familiar.....	57
- A trajectória escolar.....	62
- O efeito escola.....	64
- O peso da sociabilidade.....	65
- Expectativas e representações.....	66

Capítulo 4

A intervenção escolar na elaboração de um projecto identitário.....	71
4.1 Os serviços de Orientação Escolar e Profissional.....	72
4.2 A orientação como actividade curricular.....	75
4.3 A educação intercultural como forma de intervenção.....	77

Capítulo 5

Para uma abordagem sociológica da educação escolar.....	83
5.1 O As teorias do consenso.....	84
5.1.1 O Funcionalismo.....	84
5.1.2 A Teoria do Capital Humano.....	85
5.1.3 O Empirismo Metodológico.....	86
5.2 As teorias do conflito.....	87
5.2.1 As correntes neo-marxistas.....	87
5.2.2 As correntes neo-weberianas.....	88
5.3 A “nova” sociologia da educação.....	89
5.3.1 O Interaccionismo Simbólico.....	90
5.3.2 A Fenomenologia.....	91
5.4 A Teoria da Resistência e da Pedagogia Crítica.....	92
5.5 A sociologia da Educação em Portugal.....	94

Parte II – Quadro Metodológico

Capítulo 6

Da teoria à investigação empírica.....	98
6.1 Os conceitos.....	98
6.2 A hipótese central e os conceitos latentes.....	101
6.3 O método comparativo constante.....	103

Capítulo 7

Procedimentos de análise.....	107
7.1 O universo de análise.....	110
7.1.1 A escola D. Duarte.....	110
7.1.2 A escola de Marcarena.....	112
7.1.3 A escola da Cárceres.....	113
7.2 A incursão no terreno: observações e notas de campo.....	114
7.3 Os instrumentos de observação.....	119
7.3.1 O inquérito por questionário.....	119
7.3.2 A entrevista em profundidade.....	121
7.3.3 Observação e triangulação dos dados.....	125

Parte III – O estudo empírico

Capítulo 8

A investigação quantitativa e o método estatístico.....	132
8.1 Análise de frequências dos questionários realizados.....	132
8.2 Análise de correlações.....	143
8.2.1 A trajetória escolar: excelência escolar e prosseguimento de estudos.....	144
8.2.2 A influência familiar.....	147

- Contexto familiar e trajectória escolar.....	149
- Intervenção familiar no processo de decisão.....	154
- O seguir a família e as dinastias das profissões.....	155
8.2.3 Expectativas e representações.....	157
- A orientação para um curso ou agrupamento.....	157
- A orientação para uma profissão.....	161
- Quando a desinformação é um problema.....	165
- A orientação para uma escola.....	167
8.2.4 OEP: diferentes modelos diferentes respostas?	170
Síntese.....	173

Capítulo 9

Do questionário à construção e caracterização de oito tipos ideais.....180

9.1 Os tipos-ideais: para uma tipologia das formas de condução do processo de decisão vocacional à saída do 9º ano.....	181
9.2 Caracterização dos actores e situação de entrevista.....	190
9.2.1 Catarina: decidida, mas não muito!.....	191
9.2.2 Júlio: um rapaz decidido!.....	192
9.2.3 Paulo: a “fuga para a frente”!.....	193
9.2.4 António: o superprotegido!.....	195
9.2.5 Irene: a neta pródiga!.....	196
9.2.6 Lurdes e Maria: duas amigas (in)separáveis!.....	197
9.2.7 Liliana: uma luz ao fundo do túnel!.....	200
9.2.8 Cátia: um caso difícil!.....	201
9.2.9 Jorge: a pressão familiar!.....	202
Síntese.....	203

Capítulo 10

Que expectativas para o ensino secundário?.....206

Capítulo 11

A investigação qualitativa e a abordagem fenomenológica.....	213
11.1 Contra tudo e contra todos: quando o mercado de emprego fala mais alto.....	214
11.2 Estratégias de mobilidade e percepção diferenciada do sucesso escolar.....	217
11.3 No trilho dos pais.....	224
11.4 Amigos, amigos... decisões à parte!.....	228
11.5 O papel da informação na construção de uma identidade vocacional.....	234
11.6 O efeito “auto-castrador” da subvalorização.....	237
Considerações finais.....	245

Bibliografia

Anexos

- Anexo 1 – Questionário administrado aos alunos em Fevereiro de 2002
- Anexo 2 – Objectivos do 1º questionário
- Anexo 3 – Questionário administrado ao alunos em Julho de 2002
- Anexo 4 – Guião das entrevistas realizadas aos alunos e seus pais
- Anexo 5 – Análise de conteúdo das entrevistas
- Anexo 6 – Propostas para a revisão da LBSE

Índice de figuras:

Figura 1. - Operacionalização do conceito <i>Projecto vocacional</i>	100
Figura 2. - Modelo de análise.....	103

Índice de quadros:

Quadro 1 - Número de alunos inquiridos por escola.....	132
Quadro 2 - Origem social dos alunos inquiridos.....	134
Quadro 3 - Relação entre a profissão ambicionada pelo aluno e a dos pais e irmãos.....	135
Quadro 4 - Percepção da causa das reprovações.....	136
Quadro 5 - Área de estudos a frequentar no 10º ano.....	139
Quadro 6 - Profissão ambicionada.....	141
Quadro 7 - Principal razão para a escolha da profissão.....	142
Quadro 8 - Principal razão de escolha da escola a frequentar no 10º ano.....	143
Quadro 9 - Relação entre a meta escolar perspectivada e o número de reprovações.....	145
Quadro 10 - Evolução quanto ao agrupamento/curso.....	157
Quadro 11 - Relação entre excelência escolar e a opção por vias profissionalizantes.....	159
Quadro 12 - Relação entre a escolaridade dos pais e a opção por vias profissionalizantes.....	159
Quadro 13 - Relação entre a zona de residência e a opção por vias profissionalizantes.....	161
Quadro 14 - Evolução do número de candidatos às profissões mais representadas.....	163
Quadro 15 - Tipologia das formas de condução do processo de decisão vocacional à saída do 9º ano.....	204

Introdução ao tema

O tema que me proponho desenvolver incide sobre um dos momentos que considero mais problemáticos na vida escolar de um aluno – o momento em que é necessário escolher uma área de estudos que lhe dará (ou não) acesso a um curso superior e/ou uma profissão.

Se a maioria dos alunos tem ou não consciência do peso desta decisão, é uma das questões que procurarei discutir, visto que tal poderá estar na origem de uma decisão mais leviana (no sentido de uma “fuga para a frente”), ou pelo contrário de uma decisão reflectida. É que muitas vezes é este momento da passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade que vai condicionar todas as opções futuras, sendo poucos os jovens que, arrependidos com o caminho escolhido, têm a coragem de voltar atrás e corrigir o seu percurso. O resultado é, em certos casos, um acumular de decepções e frustrações que colocam o jovem numa “teia” da qual é difícil libertar-se.

É evidente que esta decisão não é definitiva, que o processo não começa aqui e que este momento está longe de ser o único em que o jovem terá de fazer opções. Trata-se, no entanto, de uma primeira decisão de entre as muitas que terá de tomar ao longo da vida e, enquanto tal, poderá condicionar as decisões posteriores.

Pretendo então descobrir as diferentes racionalidades presentes nesta decisão, mas também analisar a “unidade de decisão”, isto é a participação (mais do que influência) de outros actores sociais: professores, orientadores, amigos e familiares. O processo de decisão prefigura-se assim como um produto social, fruto de constrangimentos vários: representações, vocações e expectativas, por um lado, mas também a pressão familiar, o “seguir os amigos”, a “proximidade de uma escola” ou simplesmente a “fuga a uma disciplina.”

Sabemos de antemão que todos estes factores interferem no processo de decisão, a questão está em saber como se articulam. Isto é, quais os factores que têm maior peso na decisão final. Foi neste âmbito que me pareceu pertinente introduzir o problema da diversidade cultural e levantar a minha questão inicial: haverá diferenças no processo de decisão dos alunos em função da sua identidade social e cultural, nomeadamente ao nível da ponderação a atribuir aos diferentes critérios? Ou, por outras palavras, até que

ponto a classe social, a cultura familiar, o meio (rural / urbano), o grupo étnico ou mesmo a religião terão peso na condução do processo de decisão pelo aluno?

Paralelamente, atendendo a que se trata de alunos sujeitos a, pelo menos, nove anos de escolaridade, e por isso relativamente integrados na chamada *cultura escolar*, não poderei deixar de atender à forma como estes articulam o seu percurso pessoal e escolar na construção de um projecto identitário, nomeadamente no que diz respeito a uma identidade vocacional. Ao fazê-lo espero atenuar o determinismo geralmente associado a esta questão, abrindo as portas à perspectiva de mobilidade social.

As considerações que aqui deixo são fruto da minha experiência como professora da componente técnica de um curso tecnológico e que, no início desta minha investigação, me fizeram parecê-la pertinente. Enquanto professora e directora de turmas do 12º ano de escolaridade do Curso Tecnológico de Comunicação lidei de perto com as dúvidas e a angústia de quem tinha de escolher um futuro profissional, pouco ou nada sabendo sobre as possibilidades que se lhes punham. Na tentativa de os ajudar, apercebi-me então que o problema estava muitas vezes na escolha que tinham feito no 10º ano, nomeadamente o terem enveredado por um curso tecnológico sem saber porquê, sem saber o que os esperava e muito menos sabendo as portas que se lhes abriam e/ou fechavam ao tomar aquela decisão.

Na verdade, para a grande maioria destes alunos, as decisões a tomar no final do 12º ano pareciam colocar-lhes pela primeira vez o problema do futuro profissional. O problema é que estas decisões estavam condicionadas por uma decisão anterior, à qual nem eles sabiam como tinham chegado.

É evidente que esta não é uma questão nova. Por exemplo, falta de maturidade dos alunos de 14/15 anos para tomar tão importante decisão constitui um dos factores que tem sido apontado por muitos, inclusive pela própria Comunicação Social. E não será por acaso que o último Governo Socialista, na reforma curricular que pretendia introduzir ao nível do Ensino Secundário, contemplava a possibilidade de reconversão do percurso escolar, tanto durante como no final deste ciclo. Parece-me, no entanto, que esta é uma questão mais complicada do que se faz supor, em primeiro lugar porque implica sempre custos para o aluno, em segundo lugar porque mexe com mecanismos complexos e inconscientes que é preciso conhecer para poder trabalhar.

Neste sentido, não podemos deixar de reconhecer os esforços que, sobretudo desde 1983, o Ministério da Educação tem feito ao nível da intervenção escolar no desenvolvimento social e pessoal dos jovens, nomeadamente através do aumento do número de psicólogos e conselheiros e da difusão de informação junto dos alunos, o que fez com que o número de indecisos ao nível do 9º ano tenha diminuído consideravelmente (AZEVEDO, 1992). No entanto este auxílio não parece chegar a todos por igual e, quando chega, nem sempre parece responder às verdadeiras necessidades. A este propósito, Joaquim Azevedo questiona mesmo a capacidade operativa dos serviços de orientação escolar, a seu ver demasiado deterministas e rotineiros porque baseados em informação prévia sobre oportunidades de formação, percursos escolares e profissões. Mas esta é uma questão que desenvolveremos adiante.

Importa ainda referir que este importante momento de decisão, com todas as angústias, dúvidas e ansiedade que acarreta, ocorre durante a chamada *crise de adolescência*, tornando o processo de decisão ainda mais difícil e doloroso para uns e mais irreflectido e inconsciente para outros.

Pierre Naville falava mesmo em 1975 numa *crise da ilusão profissional* como uma das vertentes da crise mais geral, normalmente designada por puberdade. Para este autor a ilusão profissional e a representação que a criança ou adolescente faz de uma profissão antes de ter tomado contacto com ela, sofre uma crise que resulta da entrada no mundo do trabalho ou (no caso que aqui mais nos interessa) de uma aprendizagem mais específica (NAVILLE, 1975). Ora, se esta era uma abordagem pertinente em 1975, parece-nos sê-lo mais agora, dada a centralidade que a actividade profissional ocupa na sociedade actual e o fantasma do desemprego (ou do não emprego) que paira sobre todos os adolescentes.

Em suma, e voltando à minha questão inicial, parece-me que a escolha de uma área de estudos à saída do 9º ano constitui um momento fulcral na vida escolar e profissional de um adolescente, mas mais do que isso, um momento essencial no processo de construção da sua própria identidade. Neste sentido, pareceu-me fundamental compreender o seu processo de decisão, isto é, os mecanismos que o jovem mobiliza ao tomar esta decisão, encarando-a como um produto social, isto é,

sujeita a constrangimentos sociais vários, mas na qual o jovem deve ter um papel activo e fundamental.

A minha hipótese é a de que do conhecimento deste processo poderá resultar o desenvolvimento de um projecto educacional capaz de desenvolver nos jovens competências de decisão e estratégias de comunicação mais adequadas por parte das escolas e da própria organização central, capazes de ir ao encontro das necessidades dos alunos, de modo que esta decisão possa ser cada vez mais esclarecida, reflectida e ponderada e que o projecto vocacional seja cada vez mais encarado como um verdadeiro projecto de vida e menos como um produto de acasos; uma intercepção de aspectos de ordem social e individual que remetem para os níveis macro, meso e microsociológicos de análise e não apenas para um somatório de decisões individuais e de ordem puramente psicológicas.

A problemática e o objecto de investigação

Numa tentativa de situar o meu projecto de investigação entre as diversas abordagens do fenómeno educativo, em particular no campo da Sociologia da Educação, sublinharia o carácter dinâmico e conflitual do sistema educativo, segundo o qual a escola não é uma mera *máquina de reprodução de desigualdades sociais*, mas um palco onde se jogam diferentes interesses e onde os diferentes actores dispõem de uma margem de liberdade relativa que utilizam à sua maneira, enquadrada por um projecto pessoal.

Esta perspectiva remete-nos para a abordagem estratégica das organizações, cujos postulados enunciados por Philippe Bernoux (1994:126-131) sublinham que os indivíduos, mesmo sujeitos a uma série de constrangimentos, gozam de uma autonomia relativa que lhes advém da possibilidade de fazer escolhas perante um conjunto limitado de opções. Interagindo em função de fins próprios, dotados de diferentes racionalidades e mobilizando estratégias muito próprias, os indivíduos tiram partido do poder mais ou menos informal que a autonomia relativa lhes confere e que cria uma zona de incerteza considerável nos seus comportamentos. Nos jogos de poder que assim se cruzam, os indivíduos desenvolvem então estratégias que são racionais, mas sempre de uma racionalidade limitada e contingente, dada a natureza complexa e

variável da realidade que os rodeia e a impossibilidade de inventariar e avaliar todas as soluções possíveis. Assim se explica que os indivíduos optem pela solução que lhes parece *menos má* num dado momento e não necessariamente por aquela que seria *a melhor*¹.

No que aos jovens diz respeito, a frequência escolar proporciona uma série de experiências que vão desde as previstas e programadas pela instituição escolar às que derivam do próprio contexto educativo e das interações que nele se desenvolvem, constituindo o chamado *currículo oculto*². Quer isto dizer que na escola se aprende muito mais do que o que é objecto de transmissão formal ou informal dos professores, constituindo algumas destas aprendizagens verdadeiras estratégias de sobrevivência, isto é formas de aproveitar as características do sistema em proveito próprio. Neste sentido, o jovem não é mero sujeito passivo de uma formação concebida por e para a sociedade adulta, tendo em vista um projecto social definido por um grupo dominante que assim legitima o seu poder. O jovem manifesta-se cada vez mais como um agente activo, com um sistema de valores próprio (embora sempre produto parcial de uma construção social), capaz de fazer escolhas diferentes das dos outros, incluindo os mais velhos, concebendo inúmeras e originais estratégias de contestação e subversão.

É neste sentido que procurarei compreender as diferentes formas de condução do processo de decisão dos alunos no final do 9º ano:

- enquanto forma de expressão de diferentes racionalidades que se prendem com distintos processos de construção identitária, logo social e pessoal;
- enquanto potenciais formas de ruptura com a reprodução social e cultural.

A estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes: na primeira parte procurarei proceder ao enquadramento teórico da problemática em estudo, na segunda parte serão apresentados os procedimentos metodológicos adoptados para o trabalho empírico e na terceira parte darei conta dos resultados da investigação realizada no terreno.

¹ "the one best way"

² *The hidden curriculum* (MEIGHAN, 1986)

Na definição do quadro teórico, procurarei reflectir sobre os trabalhos que em diferentes quadrantes científicos têm vindo a ser produzidos sobre a problemática da decisão vocacional. No Capítulo 1 a definição de um projecto vocacional por parte dos jovens é vista como um importante elemento do processo de construção identitária. Aqui se reflecte sobre o conceito de jovem e sobre como, na sociedade actual, este se tem vindo a identificar com o ofício de aluno, mas também sobre o conceito de vocação à luz da teorização desenvolvida sobretudo no campo da Psicologia. O Capítulo 2 corresponde a uma tentativa de importação de modelos teóricos que, produzidos no âmbito do Marketing, parecem contribuir para um novo olhar sobre o processo de decisão. À saída da escolaridade obrigatória, o aluno é então encarado como um consumidor, no sentido em que se assume como um actor social, capaz de escolher a via que em dado momento lhe parece mais favorável à construção de um projecto de vida. Porque entendemos esta escolha como o primeiro momento em que o indivíduo é formalmente incitado a tomar uma decisão relativamente ao seu futuro, invocamos ainda alguma da reflexão que no seio da Antropologia Social se tem desenvolvido sobre os rituais de passagem, neste caso da infância à adolescência.

O Capítulo 3 começa com uma aproximação às teorias da decisão, desenvolvidas pelas ciências do comportamento no âmbito dos mecanismos organizacionais. Aqui se invoca a questão do *envolvimento* no processo de construção da identidade operacionalizada por James Marcia através das dimensões da *exploração* e do *investimento*, as quais permitem identificar quatro estilos diferentes de lidar com a tarefa identitária. Procurando sistematizar o contributo de vários autores, em especial o trabalho desenvolvido por Cristina Gomes da Silva, apresentam-se ainda os factores que de forma mais ou menos premente parecem influenciar a escolha da área de estudos a frequentar no 10º ano, na sequência do que se reflecte sobre o carácter *emancipatório e/ou socialmente determinado* de um projecto vocacional. A intervenção escolar na elaboração deste projecto constitui o tema abordado no Capítulo 4. O enquadramento teórico termina com uma breve viagem à história da sociologia da educação no Capítulo 5:

Na parte II procede-se ao enquadramento metodológico do trabalho realizado. O Capítulo 6 estabelece a ponte entre a teoria e o trabalho empírico, através da apresentação do que podemos designar como a versão final de um modelo de análise

em permanente reformulação. No Capítulo 7 são explicitados os passos percorridos no âmbito desta investigação. Aqui se apresenta o universo de análise sobre o qual nos debruçamos, bem como as técnicas de recolha de informação utilizadas.

Os resultados obtidos através do trabalho empírico são apresentados na terceira parte. No Capítulo 8 são descritas as principais tendências encontradas mediante a administração de dois questionários a alunos que, no ano lectivo de 2001/2002, frequentaram o 9º ano em escolas de meios diferentes, procedendo-se de seguida à interpretação dos resultados. O Capítulo 9 dá conta dos resultados das entrevistas realizadas junto de um conjunto de alunos já a frequentar o 10º ano, identificando-se diferentes formas de condução do processo de decisão.

Depois de uma reflexão sobre o papel do ensino secundário no quadro do actual sistema educativo (Capítulo 10) e à luz da realidade encontrada, procuram-se no Capítulo 11 pistas para as hipóteses levantadas no decorrer desta investigação, nomeadamente no que diz respeito: a percepção de oportunidades; a estratégias de mobilidade; à influência dos pais e dos pares; ao papel da informação como mecanismo de orientação; e à auto-exclusão.

Nas considerações finais é revisto o contributo da escola na formulação de projectos vocacionais. À luz dos resultados empíricos encontrados conclui-se que a escola nem sempre consegue proporcionar aos alunos experiências diversificadas, capazes de promover a *reflexividade* e o *envolvimento* no processo de decisão destes alunos, sobretudo entre os menos favorecidos à partida. Neste sentido, a escola afigura-se como uma instituição conservadora que, via socialização, propícia a construção de *projectos vocacionais alienados* porque socialmente determinados.

Parte I

Quadro Teórico

Capítulo 1

**Da condição de jovem e de aluno
à definição de um projecto vocacional**

1. Da condição de jovem e de aluno à definição

De um projecto vocacional

Who am I ? It looks like a question that cannot be answered without some reference to you, us and them; to the other people with whom I have contact. Who I am is closely interwoven with ideas about society in which I live and the views of others who also inhabit that same social context. Ideas about Who I am and possible answers to the opening question demand acknowledgement of the social as well as the personal.

(WOODWARD, 2002:VII)

A questão da identidade parece assumir particular acuidade para os jovens e para os adolescentes na fase de maturação pessoal que atravessam, embora se coloque também aos adultos em processos de redefinição de identidade e de procura de novas formas de inserção social (PINTO, 1995). A criança, enquanto vive a sua socialização primária, no seio familiar, não se põe em princípio o problema da identidade porque se identifica com os adultos significativos. É com a socialização secundária, resultante da interiorização de submundos institucionais (com especial destaque para a escola) que se inicia o processo de autonomização relativamente ao universo dos adultos significativos e ao da sua socialização familiar, passando o jovem a investir na formulação de projectos, mediante os quais busca a sua própria identidade, nos mais diversos domínios: familiar, político, religioso, vocacional, profissional e social.

A forma como cada jovem vive o momento de perturbação que daqui decorre parece indissociável da forma como decorreu a socialização primária e das experiências anteriores. Daí que, como demonstrou Erikson, o que geralmente designamos como “crise” possa ser extremamente fecundo ao crescimento. Ainda para esta autora, a insegurança que daqui decorre na percepção que o jovem tem de si mesmo, leva-o a procurar apoio na imagem que os outros lhe podem devolver sobre si próprio. Será então a partir da integração que faz das diferentes imagens sociais que recolhe de si e da forma como apropria as suas experiências e o contacto com diferentes modelos culturais que o jovem construirá a sua identidade pessoal e social.

Os jovens fazem as suas opções e vivem a sua vida principalmente com os amigos. Dentro desses grupos de colegas, os indivíduos criam aquela diversidade de subculturas que contrabalança as pessoas aparentemente fortes encontradas actualmente no sentido da uniformidade cultural. Quando os grupos de colegas se formam, os seus membros trazem consigo as experiências passadas e os efeitos das pressões sobre eles exercidos nas outras posições sociais que ocupam.

(MUSGRAVE, 1979:108)

A importância atribuída neste processo às chamadas culturas juvenis e ao que alguns autores designam como *socialização horizontal* (Erikson in ESTEVES, 1995:45) leva-nos a reflectir sobre a própria condição de jovem, uma categoria social que a partir da década de 60 tende a autonomizar-se entre nós, ou pelo menos, a ganhar uma crescente visibilidade social.³

Para a maioria dos autores a difusão da ideia de juventude é indissociável do processo de escolarização. Braga da Cruz (1994) defende a juventude como uma realidade social historicamente recente, criada pelas modernas sociedades industrializadas e escolarizadas. A convivência entre os jovens nas instituições escolares parece favorecer a tomada de consciência enquanto grupo, um fenómeno que segundo Maria Isabel Barreno (1988) encontra paralelo, no caso português, fora da instituição escolar através do convívio inter-jovens durante a guerra colonial.

Por outro lado, e segundo Sérgio Grácio, a frequência escolar suspende provisoriamente a diversidade de origem e de condições dos alunos que partilham assim um universo comum, capaz de gerar identificação a partir do exterior:

A socialização escolar aproxima as disposições dos agentes com origens familiares diversas, pelo trabalho pedagógico em si, ou pelo jogo das identificações entre os jovens no meio escolar interclassista.

(GRÁCIO, 1991:51)

Este autor vai, no entanto, mais longe, destacando a importância da chamada crise juvenil na produção e difusão da temática juvenil. A desvalorização dos diplomas que decorre tanto da sua inflação quanto da quebra no ritmo de crescimento económico, parece condenar nos dias de hoje a juventude a uma crise de oportunidades tanto mais

³ Musgrave atribui a autonomização da juventude ao aumento do seu poder de compra, consequência da Revolução Industrial, mas claramente acentuado pela procura de mão de obra no período do pós-guerra, permitindo a criação de um promissor mercado adolescente, em especial no campo do vestuário, discos e outros produtos relacionados com os tempos livres. (MUSGRAVE, 1979:103)

penosa quanto tende a gerar as elevadas aspirações que os novos modelos de socialização familiar, tendencialmente mais liberalizadores e mais orientados para a reivindicação de direitos do que para o cumprimento de obrigações, tendem a gerar.

À adolescência prolongada pela escolarização, muitas vezes experienciada como adolescência obrigatória, e à dependência cerceadora de autonomia, vem assim acrescentar-se a antecipação angustiada do futuro e a interrogação por parte de muitos adolescentes sobre o próprio sentido de uma permanência na escola que tanto lhes exige e tão pouco lhes promete.

(GRÁCIO, 1991:50)

Parece ser então esta crise das oportunidades juvenis, as suas reivindicações e consequente procura de sugestões para a resolver que traçam os contornos de uma condição e de um estatuto próprio. Por isso Sérgio Grácio fala *em invenção* e em *naturalização da juventude* como resultado da sua crescente visibilidade social, com consequências ao nível institucional, nomeadamente no incremento do associativismo juvenil, das políticas governamentais para a juventude e dos trabalhos jornalísticos e científicos no campo das ciências sociais e humanas.

Semelhante argumentação encontramos em António Joaquim Esteves (1995) que, ao distinguir a inserção profissional dos jovens da transição ao trabalho, uma distinção que parece reflectir sobretudo o carácter dinâmico e instável da actual estrutura de emprego, apresenta três regimes de transição ao trabalho: o primeiro é definido como um processo social onde a preparação para uma profissão duradoura é feita essencialmente no seio familiar; o segundo, correspondendo a um processo autónomo e relativamente harmónico, assente na escolarização como garante de ascensão social, que confere à juventude um estatuto social próprio, ainda que dependente e provisório; o terceiro, marcado pela tensão entre o sistema escolar e o sistema de emprego, transformando a transição ao trabalho num problema social básico, alvo de uma intensa intervenção estatal (ESTEVES, 1995:87).

Em todas estas abordagens, o efeito de exclusão simbólica da categoria de jovem sobre os segmentos da juventude não escolarizados torna-se um fenómeno a ter em conta na análise das culturas juvenis. A *alunização da juventude* de que nos fala José Alberto Correia dá bem conta de como o ofício de aluno constitui uma componente fundamental da identidade dos jovens e de como a problemática juvenil é

frequentemente dominada por uma definição implícita da juventude como juventude escolarizada.

...a passagem pelo estatuto de aluno, já não constitui a forma natural de transição do jovem para um mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício de aluno, não tanto para que ele possa exercer esse ofício, como, sobretudo, para que ele possa e deva exercer outro (o de cidadão), que é cada vez mais dependente de estratégias escolares. (CORREIA, 2001:95)

Quando o próprio Philippe Perrenneud nos fala no *ofício de aluno*, invoca a pertinência do conceito demonstrando como o aluno exerce um trabalho que lhe garante a subsistência, já que na nossa sociedade se espera que os pais sustentem os filhos para que estes possam consagrar 10 ou 20 anos da sua vida à escola. Mas, mais do que isso, demonstra como se trata de um trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, conferindo ao aluno, e por arrastamento à juventude, uma identidade própria.

Neste sentido, como sublinha Sérgio Grácio, invocando o trabalho de Ana Nunes de Almeida (1986) os *media* têm veiculado uma imagem distinta, coerente, uma dos jovens, uma imagem de grupo social homogêneo. Se atendermos à irreduzível heterogeneidade da condição social da juventude, coloca-se-nos a questão de saber até que ponto estamos perante um objecto de análise autónomo. (GRÁCIO, 1991:51)

Não obstante a pertinência da discussão, e retomando o sentido “alunizado” com que o conceito aqui vem sendo utilizado, a juventude traduz o hiato que decorre entre a infância e a maturidade humana; isto é, entre a total dependência social e a emancipação, não só económica, mas também habitacional. Por outro lado, o acesso à idade adulta está associado à não menos importante aquisição de direitos e deveres cívicos.

Nas nossas sociedades, o acesso à idade adulta é então determinado pelo ingresso na vida activa, sendo a adolescência e a juventude, na nossa sociedade, etapas de socialização, de maturação e de formação do ser humano. Parece ser com este mesmo sentido que, no domínio da Psicologia Social, autores como ERIKSON, MARCIA ou COSTA concebem a adolescência como um *período de moratória* cuja principal função é a construção identitária, isto é, a atribuição de um significado coerente para a

vida, integrando experiências passadas e presentes, tendo em vista a procura de um sentido para o futuro. O carácter social deste processo resulta das pressões externas para que o indivíduo, durante este período de moratória institucionalizada, faça opções e invista em papéis sociais; não só profissionais, mas familiares, políticos, religiosos, sexuais e interpessoais, que lhe darão um estatuto e posição na sociedade (COSTA, 1991).

No âmbito da formação pessoal e social, a promoção do desenvolvimento da personalidade de adolescentes e jovens deve então atender às condições que se prendem com a capacidade e possibilidade de construção de projectos identitários, designadamente:

- as instituições e estruturas sociais, que podem facilitar ou inibir a experimentação de papéis, fundamental a este processo;
- o tempo de que os diferentes indivíduos necessitam para este trabalho.

Ora, a socialização das jovens gerações parece ser algo que a sociedade actual tem dificuldade em abordar. Não só porque os adultos parecem ter dificuldade em apropriar a sua própria adolescência, mas também porque o mito da juventude leva os adultos a assumir como padrão de comportamento o que até há pouco tempo aparecia como característico do mundo jovem. É neste contexto que a sociedade pede à escola que assuma a socialização das novas gerações. (PINTO, 1995:134)

No que diz respeito à temática que aqui nos propomos desenvolver, daqui decorrem duas questões fundamentais: por um lado, embora nas sociedades ocidentais contemporâneas o *período de moratória* seja cada vez mais longo, pode acontecer que o período de *moratória psicossocial* (associado ao desenvolvimento psicossocial considerado adequado à realização desta tarefa) não coincida com o *período de moratória institucionalizada*, dando lugar a uma crise ou confusão de identidade, o que, entre outras manifestações, poderá reflectir-se numa tomada de decisão vocacional mais ou menos alienada. Por outro lado, a construção de projectos vocacionais surge não apenas como uma tarefa individual, resultante de um mero processo de desenvolvimento psicológico, mas inevitavelmente ligada aos diversos contextos em que o indivíduo se insere. Surge então, a par da família e do grupo de pares, a intervenção escolar no processo de construção identitária.

Neste sentido, a escola torna-se um palco privilegiado de interacção social, onde os diferentes intervenientes vivem o processo de construção da sua identidade pessoal e social, já que as crianças e jovens se revelam particularmente sensíveis à conciliação da percepção que têm deles mesmos (a imagem de si) e as imagens que de si lhes chegam dos que os rodeiam (imagens sociais de si). Acresce que a instituição escolar, através dos resultados escolares, fornece “medidas quantificadas” que parecem marcar as imagens sociais de cada aluno, funcionando assim como processo de *etiquetagem* (PINTO, 1995:134). Para isto mesmo chama a atenção Sandra Mateus, num estudo análogo ao nosso:

A escola torna-se assim não só o lugar por excelência de transmissão e aquisição de saberes mas, também, da construção de futuros socioprofissionais, isto é, o espaço de encontro de projectos e aspirações individuais com as possibilidades, as regras e os procedimentos impostos aos alunos pelo sistema educativo.

(Natália alves in MATEUS, 2002:118)

Sabemos que o processo de transição da escola para a vida activa não é um passo único, iniciando-se com a primeira opção feita no quadro do sistema educativo e só vindo a concluir-se com a aquisição de uma ocupação, mais ou menos, estável. Além disso, estamos cientes que a construção identitária se circunscreve cada vez menos ao período da adolescência, sendo um processo que se inicia durante a infância e se estende pelo estado adulto.

Ao contrário do acontecia nas sociedades mais tradicionais, no que Anthony Giddens designa como modernidade tardia, a identidade constrói-se reflexivamente sobre uma confusa diversidade de opções e possibilidades que colocam a incerteza, a variedade de escolha, as noções de confiança e de risco no centro das relações sociais (GIDDENS:2001:3). Não obstante, parece-nos que a escolha de uma área de estudos⁴ à saída do 9º ano constitui, no caso português, o primeiro momento em que o jovem se vê confrontado com a necessidade de tomar decisões com consequências importantes para a definição de um projecto vocacional e consequentemente para a construção da sua identidade pessoal e social. A esta necessidade de projecção no futuro das decisões

⁴ Por área de estudos entenda-se não só a escolha de um agrupamento (1 = científico-natural, 2 = artes, 3 = económico-social e 4 = humanidades), mas ainda a escolha de um curso de carácter geral, tecnológico ou profissional.

presentes Anthony Giddens atribui a designação de *colonização do presente*, explicando que:

... por causa da "abertura" de contextos de acção e da diversidade de "autoridades", a escolha de um estilo de vida tem uma importância crescente na constituição da auto-identidade e da actividade quotidiana. (GIDDENS, 2001:5)

1.1 O modelo da descoberta vocacional

Contrastando com esta ideia da construção de projectos vocacionais como parte integrante de um processo de construção identitária, encontramos o modelo da *descoberta vocacional*, segundo o qual o jovem está vocacionado à partida e de forma estável para uma profissão, tendo apenas que a descobrir. Esta parece ser a concepção mais tradicional e vulgarizada de vocação a qual, apesar de hoje ser largamente contestada por inúmeros autores (sobretudo no campo da Psicologia) continua presente nos espíritos inquietos dos alunos e das suas famílias, que continuam à espera que o psicólogo da escola, através de um "passe mágico" lhes dê a chave de um destino que estão dispostos a aceitar passivamente⁵.

Ilustrativo deste modelo é o Teste de Imagens Profissionais (*Berufsbilder Test*), um teste clínico desenvolvido em 1971 por Martin Achtnich e que tem por objectivo a análise das tendências profissionais, pressupondo que existem *necessidades tendenciais* que constituem bases anímicas de carácter permanente, as quais dirigem a existência individual para determinados objectivos susceptíveis de satisfazer a necessidade básica impulsionadora. (LEITÃO, 1987:95)

Subjacente ao que podemos então designar como teorias da vocação e que durante muito tempo dominaram a literatura sobre as decisões escolares e profissionais⁶ encontramos essencialmente duas perspectivas (NAVILLE, 1975):

- a) a ideia de vocação inspirada pela metafísica católica como um apelo de Deus e, portanto, como uma predisposição natural, eventualmente desenvolvida pelo exercício e treino, falando-se neste caso em aptidão;

⁵ A provar a popularidade de que este modelo ainda goza não posso deixar de referir um anúncio de uma empresa de Recursos Humanos que vi afixado no início desta minha investigação num café perto de uma escola secundária e que oferecia por 50 euros uma consulta e um relatório final de orientação vocacional.

⁶ Talvez daí a designação de *orientação vocacional*, hoje declinada em favor de *orientação escolar e profissional (OEP)*.

- b) a ideia de vocação como algo de hereditário (ou mesmo genético), explicando a passagem de uma profissão de pai para filho.

Em ambas as perspectivas, a procura das vocações afasta-se tanto da escola (que na melhor das hipóteses suscita as vocações) como do indivíduo (enquanto elemento activo do processo), apontando antes para um determinismo que a ideia de vocação faz suportar pacientemente, legitimando assim a reprodução das desigualdades sociais. O modelo de orientação vocacional que daqui decorre aponta então para a descoberta de um caminho pré-determinado, descoberta essa feita por um profissional, através de exames psicológicos e pedagógicos e de uma observação mais ou menos pontual (CAMPOS, 1980). No momento da escolha, o indivíduo limitar-se-á a seguir o caminho apontado pelo profissional de orientação vocacional.

1.2 O modelo da construção de um projecto vocacional

Em alternativa ao modelo da descoberta, as teorias mais recentes do desenvolvimento e da decisão vocacionais apontam para um processo de elaboração e realização de um *projecto vocacional* por parte do indivíduo, o qual será o resultado histórico da sua interacção com o meio. (CAMPOS, 1980).

Esta perspectiva pressupõe já a ideia de exploração, de investimento, de escolha e de risco, sendo a decisão vocacional um projecto progressivamente elaborado e realizado através de etapas sucessivas e interdependentes, passíveis de serem identificadas e trabalhadas. Daí que a orientação vocacional se centre neste caso em formas de intervenção a desenvolver a longo prazo (da infância até ao final da adolescência) e que visam preparar o aluno para:

“... em cada momento ser o sujeito da elaboração e realização do seu projecto e não apenas o objecto-resultado de um projecto elaborado por outros.” (CAMPOS, 1980:44)

Em causa está o que Bártolo Paiva Campos designa como *educação para escolha*, isto é o desenvolvimento de um modelo de educação assente na responsabilização, passível de formar indivíduos conscientes das suas capacidades (saber do que são

capazes) e aptos a analisar e problematizar as possibilidades que o meio lhes oferece (saber tomar decisões).

Integrando e ultrapassando a noção de *escolha*⁷, surge então o conceito de *projecto* como central ao estudo do processo de decisão vocacional:

O projecto pode ser conceptualizado como a representação de objectivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às acções presentes e quotidianas. (MATEUS, 2002: 118)

Neste sentido, o *projecto* corresponde a uma apropriação em que, a partir de uma confrontação do eu com o exterior, a pessoa selecciona determinados objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros, nos mais diversos domínios (escolar, profissional ou de vida), a curto ou a longo prazo e revelando um carácter, mais ou menos institucional.

Esta nova concepção de orientação vocacional procura superar os modelos clássicos, no sentido de ajudar os alunos a aprender escolher (o que é diferente de ajudá-lo a descobrir), capacidade que parece depender entre outros factores de elementos programáticos e estruturais do próprio sistema educativo.

Sandra Mateus (2002) apresenta a este propósito uma tipologia que, por influência de François Dubet, traduz diferentes lógicas subjacentes aos *projectos* escolares por ela observados: o *projecto optimista*, característico dos alunos que com bons resultados escolares que deixam em aberto o campo de escolhas; o *projecto realista*, onde sobressai a renúncia a aspirações profissionais anteriores, desmobilizadas por fracos resultados escolares; e o *projecto disperso*, tendencialmente utópico ou equivocado, não sendo a renúncia a *projectos* idealizados ainda assumida.

Tais *projectos* escolares estão na base de uma tipologia de *projectos* de futuro proposta pela autora, onde se cruzam as diferentes condicionantes a que os jovens estão sujeitos (MATEUS, 2002: 140-143) :

1. *Projecto sucessor* – Usufruindo de condições objectivas de partida onde a situação económica o contexto cultural e o acesso à informação constituem uma rede de suporte e estímulo, no qual a escola á apenas uma das partes integrantes, trajectória destes alunos inscreve-se numa lógica de predestinação, de

continuidade (mais dos que de mobilidade) e manutenção dos privilégios de origem;

2. *Projecto dinâmico* – A permeabilidade a sociabilidades interclassistas proporcionadas pela escola, um relativo investimento familiar, e resultados globalmente favoráveis no que diz respeito ao aproveitamento escolar constituem, no seu conjunto, uma dinâmica que permite superar as limitações estruturais, que impulsiona e inspira projectos escolares;
3. *Projecto difuso* – A distancia familiar face à escola, uma relação difícil com a mesma (que não estimula a comunicação com os actores escolares), e a não realização do processo de orientação escolar formam um contexto estrutural que limita o acesso à informação, o que se reflecte nos projectos e condiciona fortemente o seu desenvolvimento;
4. *Projecto estacionário* – Os limitados recursos estruturais de origem, o tipo de trajectórias escolares vividas e a acção niveladora do processo de orientação escolar contribuem para que não integrem uma perspectiva de dinamismo no seu projecto de futuro, e o concebam dentro de uma conformidade que é estimulada e certificada pelo seu contexto envolvente.

⁷ A qual pode ser espontânea e não raras vezes irreflectida (Permartin e Legres in FONSECA, 1994)

Capítulo 2

O aluno enquanto consumidor

2. O aluno enquanto consumidor

Uma perspectiva importante subjacente a esta investigação é a do aluno enquanto consumidor, não enquanto um consumidor passivo, à qual estaria associada a ideia de mercadorização da educação, mas enquanto um consumidor activo, capaz de fazer escolhas. Voltaremos a esta questão, à luz da teorização que SILVA (2001) faz a propósito da escolha parental. Antes, porém, parece-me pertinente discutir uma outra questão, que é a da unidade de decisão no processo de escolha relativamente à continuidade do percurso escolar e/ou profissional a partir do 10º ano.

2.1 O acto de decisão como ritual de passagem

Os autores que se têm debruçado sobre a questão da escolha das escolas (em particular durante o 1º Ciclo do Ensino Básico) têm enfatizado o papel dos pais nesta decisão; os pais seriam os *consumidores por procuração*, enquanto os alunos seriam desprovidos de qualquer poder ou controlo sobre o “serviço” que lhes é prestado (Ballion e Meigham *in* SILVA, 2001).

Parece-me que uma vez chegados ao final do 9º ano (então o final da escolaridade obrigatória) passam a ser os alunos quem, embora ainda menores de idade e salvo algumas excepções, começa a dirigir o processo de decisão. É esta tomada de responsabilidade (talvez a primeira para muitos destes jovens) e a necessidade de construção de um projecto vocacional individual a curto prazo, que me parecem tornar este momento tão dramático para muitos dos alunos. Até porque como explica Anthony Giddens a tarefa identitária afigura-se particularmente complexa na sociedade actual:

As transições nas vidas dos indivíduos sempre exigiram reorganizações psíquicas, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais sob a forma de rites de passage. Mas nessas culturas, em que as coisas permaneciam mais ou menos iguais de geração para geração ao nível colectivo, a identidade mudada era claramente delimitada – como quando um indivíduo passava da adolescência para o estado adulto. Nos contextos da modernidade, em contraste, o self alterado tem de ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social .

(GIDDENS, 2001:30)

Relembre-se a este respeito que, no caso português, a escolha de uma área vocacional a frequentar no 10º ano constitui o primeiro momento formal em que o sistema educativo confronta o jovem com a necessidade de tomar uma decisão importante para a definição da sua identidade, nomeadamente a vocacional.

É evidente que não podemos subvalorizar a influência que as famílias, de forma mais ou menos directa, podem exercer no processo, o que passa entre outras questões pelo tipo de família em questão. Contudo, até pelo que observei no acto de matrícula dos alunos que constituem o meu universo de pesquisa, o acto de decisão - a última palavra - parece caber sempre ao aluno. Tal levou-me a perspectivar uma espécie de *ritual de passagem*, durante o qual o encarregado de educação (quando acompanha o jovem) assiste de modo aparentemente passivo e orgulhoso a este momento de emancipação, mesmo que desabafe com o director de turma a sua discordância, numa atitude que podemos considerar, no mínimo, persuasora.

Esta é porém uma realidade a que parece não ser estranho o contexto familiar e social em que não só o indivíduo mas a própria escola que frequenta se integram. Na já referida observação no terreno verifiquei que à medida que nos íamos aproximando da cidade o número de encarregados de educação que acompanhava os alunos no dia da matrícula, bem como a sua intervenção, ia diminuindo.

Neste sentido, a hipótese da decisão vocacional ao nível do 9ºano surgir como um *ritual de passagem* da infância à juventude (como fase em que a tarefa por excelência parece ser a construção identitária) parece ser característica de uma cultura letrada, urbana e de classe média. Tal faz parecer pertinente a distinção feita por Basil Bernstein, entre o que designa como *famílias pessoais*, isto é, famílias onde as interacções se constroem com base nas características individuais de cada membro (interesses, capacidades e personalidade) e as *famílias posicionais*, em que a interacção decorre da posição que cada um ocupa no seio familiar, em função da idade ou do género (DOMINGOS *et al*, 1996). Partindo desta distinção, parece-me poder dizer-se que as *famílias pessoais*, que segundo este autor predominam entre a nova classe média, mais familiarizadas com a cultura escolar, ao valorizarem a individualidade do adolescente estariam mais aptas a incentivar o desenvolvimento da sua identidade, pois são capazes de apoiar e promover a experimentação de papéis,

fundamental ao desempenho desta tarefa, ao mesmo tempo que proporcionam um ambiente securizante, sem o qual qualquer insucesso pode ser encarado como um fracasso inultrapassável.

(Nas famílias ditas pessoais) *A criança é socializada a produzir apreciações e juízos individuais, a considerar alternativas quando tece as suas perspectivas sobre os outros, sobre as situações, sobre si própria.* (GRÁCIO, 2002:46)

Ao invocarmos no capítulo anterior o conceito de *moratória* para caracterizar a juventude, privilegiámos a dimensão psicossocial do fenómeno, entendendo-o como um estado de maturação biológica, psicológica e social que tem início por volta dos 14-15 anos, altura prevista para o final da escolaridade obrigatória e em que os alunos são formalmente chamados a tomar as primeiras decisões relativamente à definição de um projecto de existência. Este estado, também definido como um “compasso de espera”, durante o qual a sociedade assegura uma “tolerância selectiva”, uma actividade essencialmente lúdica e, portanto, uma liberdade institucionalizada para os jovens, é visto como um período transitório que termina com a definição de um projecto de vida, consubstanciada com a entrada no mercado de trabalho e consequente emancipação económica e habitacional, bem como pela aquisição de direitos e deveres cívicos, o que tende a acontecer cada vez mais tardiamente pelo alargamento do tempo de aprendizagem e pelo desemprego de massa que afectam as sociedades ditas industrializadas (MARTINS, 1993).

Ao falar do processo de decisão como um ritual de passagem introduz-se no entanto uma dimensão simbólica que nos conduz a uma nova abordagem, agora de teor sociológico, e que encara a juventude como uma categoria social que, dotada de uma cultura própria, se afirma muitas vezes pelo confronto com as restantes categorias sociais, nomeadamente as gerações mais velhas. Musgrave adverte, no entanto para o uso abusivo que se tem feito do conceito *de cultura juvenil* para isolar os valores e comportamentos de muitos jovens dos nossos dias:

É uma expressão enganadora, já que há muitíssimas subculturas à disposição da juventude contemporânea, ou criadas por ela, sendo algumas aceites e outras condenadas pelos que detêm o poder na sociedade. Os valores em questão já não são impostos pela geração mais velha ou dela recebidos, antes são agora escolhidos com maior ou menor liberdade por cada jovem... (MUSGRAVE, 1979:105)

Ao falarmos de uma identidade colectiva que faz da juventude um grupo de referência com carácter normativo e de identificação, no qual o consumo simbólico de determinados bens (vestuário, música, drogas, etc) constitui a dimensão visível da pertença a um grupo, temos portanto que assumir que nos referimos a uma juventude específica, como vimos, tendencialmente escolarizada.

O fenómeno adquire maior visibilidade social quando o contexto económico, político e ideológico é favorável à institucionalização desta categoria social, através de estruturas organizadas, científicas e reivindicativas (Sérgio Grácio in MARTINS, 1993:15).

Em síntese, a categoria juventude assume-se como realidade social, quer devido às condições objectivas dos jovens que a formam, quer pelas simbologias que a ela estão ligadas e ainda à sua criação pela comunidade política, científica e jornalística que ao objectivá-la a transmitem como realidade irredutível.

(MARTINS, 1993:16)

A este propósito Maria Luísa Schmidt levou a efeito um estudo sobre a mensagem veiculada sobre a juventude na imprensa escrita, dando conta de como o tratamento e a concepção dos jovens se tem progressivamente alterado, destacando três períodos distintos: em 1974/75 é notório um discurso profundamente político e ideológico reivindicando-se a participação juvenil; a partir de 1976, com a estabilização política, os conteúdos ideológicos dão lugar a problemáticas como a droga, o desemprego, a marginalidade e o ingresso no ensino superior, anunciando uma crise juvenil. Depois de 1981 os jovens passam a ser definidos como elementos do sistema de consumo, mais do que como elementos do sistema produtivo, ao que surge associada a imagem de convivialidade, substituindo a acção política; de liberalização e precocidade sexual; e de consumo diversivo, no lugar do profissionalismo (in CRUZ, 1984).

Se esta é a imagem que as outras categorias sociais têm dos jovens, vários têm sido também os estudos que tentam caracterizar a juventude portuguesa, nomeadamente um inquérito realizado pelo extinto IED, no âmbito de uma conferência realizada pela Fundação Gulbenkian em 1983, e que está na origem de várias publicações. Atendendo, porém a que os jovens reflectem o tempo em que vivem, persiste sempre a dúvida se os elementos caracterizadores desta categoria social são próprios da

condição de jovem ou de uma geração, anunciando uma nova hierarquia de valores e atitudes para as gerações futuras:

Estes (os jovens) são descritos, muitas vezes, como categoria perene, de modo equívoco: não se entende se se supõe que o seu retrato, feito na juventude, permanecerá até ao fim da vida da sua geração, ou se se pensa numa categoria de jovens permanentemente renovada, mas também mais ou menos permanente nos seus atributos .

(BARRENO, 1988:52)

Da mesma forma, sobressai a ideia de que esta é uma categoria social onde se cruza toda uma série de variáveis que passam pela idade, sexo, classe social, habitat, etc, tornando-a extremamente heterogénea e, portanto, especialmente difícil de caracterizar.

Não obstante, parece-nos que o não reconhecimento da juventude como uma categoria social, reduzindo-a à sua dimensão psicossocial é concebê-la como um “não ser”, uma ideia que segundo V. TURNER (1974) está associada ao estado de *liminaridade*. Para este autor, a pessoa que se encontra na liminaridade – o neófito – caracteriza-se por não ter características: não é nada, não tem qualquer lugar ou estatuto, encontra-se numa posição ambígua que resulta do facto de flutuar entre dois mundos. Por isso, o seu comportamento é passivo, limitando-se a obedecer.

Ao falarmos do acto de decisão como ritual de passagem para a juventude, e na medida em que reconhecemos a sua dimensão sociológica, aproximamo-nos mais da perspectiva de BOURDIEU (1986) que, denominando estes rituais como *rituais de instituição*, sublinha a sua função de instituir a diferença. Na medida em que definem uma identidade social para o indivíduo, os rituais de instituição obrigam-no a comportar-se de acordo com essa identidade social. A transgressão dos limites inerentes a um estatuto, e dos quais o indivíduo terá tanto mais consciência quanto mais severos forem os rituais de instituição, só será permitida através de um novo ritual, o que neste caso parece ser a entrada no mundo do trabalho.

2.2 O consumidor-cidadão

Conceitos como o de *consumidor*, *cliente* ou *gestor* surgem em várias investigações como conotados com a ideologia liberal que tenta transformar o campo da educação num mercado, no qual as escolas competiriam entre si, na procura da maior e “melhor” fatia de clientes, desenvolvendo verdadeiras campanhas de marketing.

Os perigos desta mercadorização têm sido denunciados por inúmeros autores (WHITTY, 1996; VINCENT, 1996; GEWIRTZ, BALL E BOWE, 1995; DAVID, 1993; e WOODS, 1992), destacando-se a hierarquização das escolas, a sua bipolarização, selecção “natural” e progressiva uniformização da oferta educativa. O fantasma da privatização do “serviço” da educação, a par do problema da manutenção e reforço das desigualdades sociais e culturais surge também como uma ameaça, já que em última análise seriam as “melhores” escolas as que beneficiariam de maiores recursos e que poderiam passar a escolher os seus clientes.

Ora, não só a associação entre privatização e competição é discutível, já que é possível introduzir a competição no sector público sem haver transferência de propriedade (Roger Dale *in* SILVA, 2001), como não podemos considerar os pais como uma categoria uniforme e homogénea. Qualquer tentativa de determinação sobre os factores que levam as famílias a optar por determinadas escolas em detrimento de outras revela-se por isso infrutífera, levando-nos antes a falar num compósito de critérios.

A este propósito, GEWIRTZ, BOWE e BALL (1995) concluíram que a eficácia de uma escola, traduzida na média das notas dos alunos obtidas em exames nacionais, assume um peso diminuto nas complexas escolhas parentais, onde as estratégias de comunicação e marketing desenvolvidas pelas escolas desempenham um papel não negligenciável. Assim, perante as clivagens encontradas pelos investigadores (em termos de classe social, etnia e género) relativamente aos critérios de escolha por parte dos pais, os investigadores constroem três tipos ideais de pais:

1. O *privileged/skilled chooser* – ao reconhecer a decisão como particularmente confusa, complexa e difícil regista um elevado grau de envolvimento no processo. As impressões recolhidas nos diversos contactos com as diferentes escolas revelam-se por isso factores decisivos, num processo onde as características individuais das

crianças são devidamente ponderadas. Neste grupo, necessariamente familiarizado com a cultura escolar, predominam as famílias económica e socialmente favorecidas e as já referidas *famílias pessoais*.

2. O *semi-skilled chooser* – considera a escolha tão importante como o grupo anterior, no entanto, o afastamento relativamente à cultura escolar torna difícil a descodificação dos múltiplos sinais que lhe são enviados pelas diversas escolas. Mesmo que se envolvam no processo de decisão acabam por ter um papel mais ou menos passivo, na medida em que se tornam facilmente permeáveis às campanhas e argumentos desenvolvidos pelas escolas.
3. O *disconnected chooser* – tende a considerar as escolas como equivalentes, entendendo o (in)sucesso escolar dos seus filhos como mero resultado das suas capacidades, empenho e determinação. Estas famílias, geralmente *posicionais* e as menos escolarizadas não se assumem como consumidoras, estando por isso desligadas do mercado.

Daqui sobressai que:

A informação que se possui sobre o mundo da educação, em geral, as várias escolas objecto de potencial escolha, em particular, bem com a interpretação que se faz dos vários sinais emitidos por aquelas, varia enormemente consoante o capital cultural e o habitus de cada família.

(SILVA, 2001:31)

Ou seja, não podemos considerar o processo de decisão tão linear e racional como, tanto os defensores quanto os críticos da ideologia liberal fazem supor.

Semelhante observação é feita por Philip Woods (1992, 1998) ao introduzir o conceito de *consumidor-cidadão* nesta problemática. Este autor argumenta que a perspectiva sobre a qual tem sido olhada a questão dos pais como consumidores corresponde a uma concepção restrita; porque não encara o consumidor como podendo ser membro de uma comunidade política e porque encara o consumidor como um ser passivo. Pelo contrário, o conceito de *consumidor-cidadão*, que não sendo novo tem sido pouco explorado, dá conta das diversas actividades colectivas dos cidadãos e, por consequência, das diversas identidades (híbridas e fragmentadas), que

sendo típicas da pós-modernidade, estão presentes no processo de decisão, através das diferentes pertenças e racionalidades que por ele são mobilizadas.

Esta perspectiva, na medida em que reconhece a complexidade do acto de consumo, ao mesmo tempo que reconhece o estatuto de actor social aos pais (e neste caso ao aluno), parece-me ser particularmente compatível com o quadro teórico que tenho vindo a desenhar, no qual a construção de um projecto vocacional (e daí o consumo escolar) sobressai como uma das dimensões de um projecto mais amplo que é o da própria construção identitária, onde a dimensão cívica se assume como transversal..

Será por isso nas fraquezas que WOODS reconhece à condição de *consumidor-cidadão* que encontro a riqueza deste estudo. A falta de identidade enquanto *consumidor-cidadão*, a par de uma tendência para actuar só ou como unidade familiar; a dificuldade em identificar interesses comuns; a dificuldade em se mover entre vários tipos de actividade (identidades); a insuficiência de recursos; e o limitado apoio institucional ou organizacional, sendo fraquezas desigualmente distribuídas, desembocarão em diferentes processos de decisão. Tal desigualdade permitiu-me identificar oito tipos ideais de alunos que caracterizarei na parte III: os “obstinados”; os que buscam a “promoção social”, os que procuram a “manutenção de status; os “seguidores dos pais”; os que sofrem a “influência dos pares”; os que correm o risco de “despromoção social”; os “desinformados” e os “subvalorizados”.

2.3. Teorias e modelos explicativos do comportamento do consumidor

Conceber o processo de decisão relativamente ao percurso profissional e/ou escolar dos alunos que terminam o 9º ano como um processo de consumo, só parece fazer sentido se atendermos a uma oferta educacional verdadeiramente diversificada. Se esta diversidade pode ser questionável no caso português ao nível do Ensino Básico, não parece haver grandes dúvidas quanto ao facto de as escolas secundárias (sobretudo as que são apenas secundárias) tenderem a especializar-se em certas áreas, quer através do corpo docente, quer das infra-estruturas e recursos materiais a elas inerentes.

É assim que, no caso da cidade de Leiria (sobre a qual recai o presente estudo), a Escola Rodrigues Lobo (até por ser o antigo Liceu) é associada às humanidades e mais recentemente às ciências físico-químicas (devido à existência de um curso tecnológico

nesta área), enquanto a Domingos Sequeira (antiga Escola Comercial e Industrial), se encontra ligada às ciências económicas e às artes. Obviamente esta é uma questão complexa que retomaremos adiante, associada à própria cultura e identidade de escola. Mas, venha esta identidade de onde vier (da tradição, da qualidade da formação prestada, da visibilidade do trabalho desenvolvido, dos recursos existentes, etc.), parece-me que terá de ser sobre ela que a escola deverá definir o seu *posicionamento*⁸ no mercado educacional.

Como vimos, pode ser pouco pacífico o uso de uma linguagem empresarial para falar do mercado educacional, mas além do que já foi dito anteriormente a propósito do *aluno consumidor-cidadão*, não podemos esquecer que o ensino secundário enfrenta hoje um problema real que é o decréscimo no número de alunos; o que não parece ser mais do que um problema de oferta (de escolas e professores) e de procura (de alunos). Daí que cada escola tenha de pensar no que podemos designar como *estratégias de marketing*, as quais tendo em vista a conquista de alunos, não podem confundir-se com *campanhas de publicidade* dada a especificidade do mercado educacional⁹ e o carácter persuasivo que por definição está associado à ideia de publicidade. Pelo contrário, a componente informacional presente no conceito de marketing vai precisamente ao encontro da necessidade de informação por parte dos alunos relativamente à oferta existente¹⁰ e cuja ineficácia me parece tão prejudicial para os alunos quanto para as escolas.

Se uma das características distintivas do marketing relativamente à publicidade consiste no facto de se visar satisfazer o consumidor, indo ao encontro das suas necessidades e motivações, ao invés de o persuadir a consumir o que há, então parece indispensável compreender, explicar e prever o comportamento do seu *público-alvo*. Neste sentido, as teorias da decisão, têm desenvolvido inúmeros estudos que deram origem a diversas abordagens, não exclusivas mas complementares, que nos demonstram a complexidade do processo de decisão e que resumimos de seguida de acordo com DUBOIS (1998) e LENDREVIE (1996).

⁸ Por posicionamento no mercado entende-se o conjunto de traços distintivos da imagem (conhecimentos, crenças e evocações) de um produto no universo de produtos análogos, e que permite ao público situar esse produto e distingui-lo dos outros. (LENDREVIE, 1998)

⁹ Especificidade que SILVA (2001) resume em três pontos: nem todos os clientes são de igual valor; a procura afecta o próprio produto; e a polarização da oferta acaba por se traduzir em uniformização.

¹⁰ Nos questionários realizados é notória por exemplo a falta de informação sobre os cursos tecnológicos e profissionais.

2.3.1 Modelos de explicação individuais

Uma das primeiras pistas a ser seguida no estudo do comportamento dos consumidores, diz respeito à elucidação das *razões* que levam o indivíduo a consumir um produto e não outro. Neste sentido foram os economistas clássicos os primeiros a arriscar uma resposta: *O indivíduo tem necessidades e para as satisfazer efectua escolhas racionais de acordo com as suas preferências*. Tal pressupõe que o consumidor esteja consciente das suas preferências e que no momento da escolha esteja munido de informação suficiente que lhe permita efectuar cálculos racionais. Além disso, esta perspectiva não tem em conta: os constrangimentos sociais a que o consumidor está sujeito; que em numerosas situações o consumidor não procura otimizar o seu comportamento, contentando-se em atingir um nível satisfatório; e que as escolhas não são definitivas, mas dinâmicas.

As insuficiências dos modelos economicistas, e que se devem em grande medida ao facto de serem pensadas para bens de primeira necessidade, levaram à investigação em ciências sociais, as quais propuseram explicações em termos de necessidades e motivações. Diversos investigadores tentaram então definir as principais necessidades do indivíduo, sendo o modelo mais célebre o da *pirâmide das necessidades de Maslow*, bem ilustrado na seguinte frase:

Não faz sentido informar alguém que morre à fome, sobre as últimas técnicas de bricolage, mesmo que isso lhe sirva para impressionar os outros ou ser aceite no seu grupo.

(DUBOIS, 1998:42)

Progressivamente, o conceito de necessidades vai dando lugar ao de *motivações*, uma designação mais abrangente que tem em conta o facto de estas poderem ser *latentes* ou *manifestas*, poderem entrar em conflito e, sendo análogas poderem estar na base de comportamentos distintos, ou sendo diferentes poderem desencadear comportamentos semelhantes.

As *atitudes*, tidas como tendência ou predisposição para avaliar algo, dando lugar (ou não) a uma reacção, surgem como uma variável igualmente importante no processo de decisão. É que se eu tenho uma atitude (cognitiva ou afectiva, fundada ou infundada) desfavorável em relação a uma escola, é pouco provável que a queira

frequentar. Mas não podemos esquecer que as atitudes são dinâmicas, o que constitui mais uma razão para que as estratégias de comunicação sejam fundamentais.

Da hipótese (aliás questionável) de que o mesmo indivíduo tem tendência para reagir da mesma forma (o que nos leva ao problema da previsibilidade) surge um outro conjunto de investigações que sublinham as motivações permanentes dos indivíduos, fundamentadas sobre: longas listas de *traços de personalidade*, a *imagem de si* ou os *estilos de vida*. As duas últimas, ao contemplarem a dimensão simbólica da decisão, afiguram-se particularmente relevantes para o nosso estudo. O pressuposto é o de que a escolha, neste caso de uma área de estudos ou de uma escola, possa ser para o aluno uma forma de expressão, pelo que vai escolher aquela cuja representação está mais próxima da imagem que ele tem de si e do seu estilo de vida.

2.3.2 Modelos de explicação psicossociológicos

Contemplando os factores situacionais e o meio social evolvente, entramos no campo da psicossociologia; é que se as variáveis individuais conseguem dar, mais ou menos, conta das preferências e intenções do consumidor, não explicam por que é que as intenções nem sempre se concretizam. Isto é, não explicam, por exemplo, por que é que um aluno que revela especial apetência para a área X escolhe o curso Y.

Como sabemos, os indivíduos não vivem isolados, interagem com outras pessoas às quais estão ligadas por diversas formas constituindo o que designamos por grupos. Ora, se é verdade que os diversos *grupos* a que pertencemos, ou aspiramos pertencer exercem inúmeras influências sobre o nosso comportamento, esta parece ser uma variável particularmente relevante para o nosso objecto de estudo, já que o grupo e o seu *líder* desempenham uma referência fundamental para a faixa etária com que estamos a lidar.

Se o *grupo de pertença* parece actuar essencialmente através da sua *função normativa* dada a imposição de modelos de atitudes e comportamentos e a possibilidade de aplicação de sanções positivas ou negativas aos seus membros, o *grupo de referência* actua mais por força da *identificação* (positiva ou negativa) com um grupo a que não pertencemos, mas pelo qual queremos ser aceites, ou que rejeitamos e, por isso, do qual nos queremos afastar, o que fazemos contrariando os

modelos de comportamento por ele adoptados. Neste sentido, o *grupo familiar* e o *grupo de pares* afiguram-se como dois universos centrais entre os jovens que terminam o 9º ano de escolaridade, aos quais voltaremos adiante.

Quanto ao *líder* é alguém que pelo seu carisma ou por ser visto pelo grupo como alguém especialmente bem informado e que lhe serve de referência, desempenha, segundo estes autores um papel fundamental enquanto agente de inovação. Ele parece ser o único a quem, pelo estatuto de que goza, são permitidos comportamentos diferentes dos impostos ao grupo, e que quando adoptados pelo *líder* passam de *desviantes a normais*.

A *classe social*, também ela um grupo em que se inserem os alunos e suas famílias, mas devidamente hierarquizado em termos de poder, autoridade e prestígio será naturalmente outra questão a desenvolver, na medida em que parece condicionar não só o consumo em si (o curso ou agrupamento e a escola), mas a própria permeabilidade e capacidade de descodificação dos sinais informacionais emitidos; isto é, o próprio processo de decisão.

Por fim, mas não menos importante, os autores referem a *cultura "nacional"*¹¹ e o sistema de *valores* a ela inerente, o que nos remete para os hábitos de vida e valores dominantes na nossa sociedade, os quais se reflectem em diversos aspectos do comportamento do *consumidor-cidadão*.

Será este complexo compósito de influências que desenvolveremos adiante e que acreditamos ser preciso ter em conta quando tentamos compreender cada um dos alunos estudados, mas mais importante do que isso, quando se definem estratégias de marketing educacional, incluindo a definição da oferta educativa a partir do ensino secundário.

¹¹ Que, a existir, não será sociologicamente mais do que a cultura socialmente dominante.

Capítulo 3

O processo de decisão centrado no sujeito

3. O processo de decisão centrado no sujeito

Ainda quanto à perspectiva teórica em que insiro a minha investigação, há que fazer uma breve referência à situação em que me ocorreu trabalhar esta temática.

Na verdade, foi ao estudar a dinâmica de compra e o processo de decisão, no âmbito de uma cadeira que lecciono na área do Marketing, que se me afigurou a hipótese de estudar o processo da decisão dos alunos do 9º ano como um problema de oferta, procura e consumo. Nesta perspectiva "*Compreender o consumidor*" (que é no fundo o aluno e o título da obra de Bernard Dubois que estava a trabalhar), pareceu-me uma transgressão metodológica pertinente, no sentido de ajudar o aluno, ou numa linguagem mais próxima do Marketing, ir ao encontro das expectativas e necessidades do "*cliente*".

As teorias da decisão, desenvolvidas pelas ciências do comportamento no âmbito dos mecanismos organizacionais e aplicadas ao processo de decisão de compra constituíram então o meu ponto de partida em termos teóricos e conceptuais. Daí o falar em processo de decisão, contemplando a ideia de que a escolha de uma profissão, tal como uma compra, não se resume a uma decisão única, comportando antes uma série de etapas e momentos escalonados no tempo, processo este que será tanto mais complexo quanto mais forte for o *envolvimento*¹² por parte do indivíduo, isto é, quanto mais consciência ele tiver das consequências que advêm dessa decisão.

Descrevendo o processo de decisões complexas, isto é decisões em que há um forte envolvimento, DUBOIS (1998) aponta para um esquema de quatro grandes etapas: a fase do despertar e reconhecimento da necessidade, a fase da recolha e tratamento da informação, a tomada de decisão e a avaliação das consequências.

Segundo este autor, tudo começa com o reconhecimento de um problema, isto é, quando nos apercebemos de uma diferença entre a realidade e um outro estado considerado mais favorável. Os processos pelos quais podemos constatar essa diferença são muito diversificados, mas no caso concreto da escolha de uma área de estudos ela parece ser, em muitos casos, imposta pelo exterior. Quer isto dizer que o

¹² O grau de envolvimento ou implicação numa decisão depende da importância que o indivíduo atribui à decisão que deve tomar, como resultado das consequências que acredita que esta acarretará. O grau de envolvimento resulta da ponderação entre o prazer que cada opção proporciona, o risco que comporta e o seu valor representativo. (DUBOIS, 1998)

processo de decisão nem sempre tem início com a constatação de um problema por parte do actor social, mas que em dado momento ele é pressionado pelo próprio sistema educativo a decidir. Parece-me desde logo que esta particularidade irá de certa forma condicionar todo o processo, em primeiro lugar porque daqui poderá decorrer um fraco envolvimento por parte do aluno, em segundo lugar porque a pressão externa será uma constante ao longo do processo, podendo acontecer uma desarticulação entre a *moratória psicossocial* - desenvolvimento psicossocial adequado à realização da tarefa; e o contexto de *moratória institucionalizada* - período que a sociedade concede ao adolescente para resolver os problemas de identidade (COSTA, 1991: 144) .

Se o indivíduo toma consciência da necessidade de decidir ele passa a considerar essa decisão como um objectivo a atingir e, nesse sentido, vai procurar recolher o máximo de informação possível sobre as opções disponíveis, no sentido de minimizar o risco sempre inerente a uma decisão. Para minimizar o risco percebido, o indivíduo tem várias opções: confiar nas experiências anteriores (disciplinas preferidas ou em que costuma ter melhores notas), confiar nas áreas com maior notoriedade (mais prestígio, melhor remuneradas, mais vagas no Ensino Superior...), delegar a responsabilidade em alguém considerado competente (os pais, o orientador escolar ou um amigo tido como líder), ou procurar o máximo de informação junto de fontes credíveis. Neste caso ele passa de um *estado passivo* em relação à informação a um *estado activo*¹³.

Sabemos, no entanto, que não é nunca possível reunir toda a informação necessária para avaliar todas as alternativas, desde logo porque o tempo é escasso, mas também porque a nossa capacidade de armazenar informação é limitada e a nossa percepção da informação é selectiva, razões pelas quais uma decisão não é puramente racional e o seu resultado não é nunca o óptimo, mas o satisfatório¹⁴. Neste sentido, Bernard Dubois chama a atenção para a necessidade de estar atento aos mecanismos de simplificação que o indivíduo desenvolve, nomeadamente, o privilegiar de um critério sobre todos os outros em função de diferentes racionalidades, o que no caso da compra

¹³ Exposto a influências várias o indivíduo armazena diariamente informação que mobiliza quando toma consciência da necessidade de decidir. Numa fase activa de recolha de informação tende a privilegiar fontes de informação mais personalizadas (que conferem pertinência) e desinteressadas ou independentes (que conferem credibilidade), em detrimento das fontes comerciais. (DUBOIS, 1998)

¹⁴ Na perspectiva da análise estratégica, as estratégias dos indivíduos são sempre racionais, mas de uma racionalidade limitada e contingente, já que de entre um conjunto de opções, ele escolhe, não a melhor, mas a menos má (BERNOUX, 1994).

poderá ser uma marca ou o preço, mas que no nosso caso poderá ser a imitação da decisão de um amigo tido como líder.

Em todo o caso haverá, em princípio, uma avaliação das diferentes alternativas. É neste momento, que Bernard Dubois designa como de tratamento da informação, que a influência de factores individuais e psicossociológicos a que fizemos referência no capítulo anterior, se torna mais visível.

Na formulação da decisão voltamos a ter, não uma, mas uma série de decisões implicadas umas nas outras. Depois de recolhida e tratada a informação, o aluno deve decidir-se não só por uma área de estudos, mas pela via a seguir (prosseguimento de estudos, tecnológica ou profissional), pela escola que deseja frequentar (secundária ou profissional), por um conjunto de disciplinas opcionais (Informática, Expressão Dramática...), etc.

Por fim, chegamos à última, mas não menos importante fase da avaliação das consequências da decisão tomada. A fase de “*consumo*” que se inicia com a escolha de uma área de estudos no 10º ano acarreta consequências que vão afectar as decisões posteriores ao nível da construção de uma identidade vocacional. Quer isto dizer que, após este primeiro contacto com uma formação mais específica (durante o 10º ano), o aluno deverá comparar a realidade experimentada com as suas expectativas, no sentido de avaliar a satisfação alcançada. Desta reflexão poderá resultar o prosseguimento da via escolhida, a qual conduzirá posteriormente a novas decisões, mas também poderá resultar a constatação da necessidade de voltar atrás, escolhendo uma nova área.

De acordo com uma das hipóteses que coloquei anteriormente, o problema está em que esta atitude implica custos que poucos alunos estão dispostos a pagar, razão pela qual alguns só a assumem anos mais tarde (no final do ensino secundário, já na universidade ou mesmo em plena carreira, tirando outro curso ou desempenhando uma profissão que nada tem que ver com a sua formação inicial), outros não chegam nunca a assumi-la, encetando percursos profissionais alienados e cheios de frustrações.

É neste sentido que, em meu entender, se deve investir ao nível da informação a disponibilizar aos alunos, mas sobretudo ao nível da promoção de experiências diversificadas (de modo a envolver os alunos no processo de decisão), bem como na possibilidade de recondução por parte dos alunos “arrepentidos”, criando momentos

formais de reflexão e avaliação das decisões realizadas, evitando o que comecei por designar por estratégia da “fuga para a frente”.

3.1 O envolvimento no processo de decisão: exploração e investimento

A questão do envolvimento no processo de construção da identidade nos seus diferentes domínios é operacionalizada por James Marcia (*in* COSTA, 1991:146) através de duas dimensões: a *exploração* e o *investimento*, as quais estão na base do que define como quatro estatutos de identidade; isto é, quatro estilos diferentes de lidar com a tarefa identitária. Por *exploração*, o autor entende o questionar activo para tomar decisões e atingir objectivos, dando lugar a sentimentos de excitação e curiosidade, mas também de desconforto, intolerância, ambiguidade e ansiedade. A ausência de *exploração* significa que o indivíduo não sente necessidade de escolher objectivos, crenças, valores e alternativas, quer porque já estão definidos por outrem e foram incondicionalmente aceites, quer por falta de estímulos que permitam encontrar ou ponderar alternativas. Por *investimento*, James Marcia refere-se às acções dirigidas para implantar escolhas relativamente firmes, o que implica uma influência directa na vida do indivíduo e uma preparação para papéis futuros, consistentes com objectivos e valores anteriormente definidos.

Os quatro modos de estar perante a identidade que decorrem do cruzamento destas duas dimensões permitem analisar os modos de resolução da identidade em função dos contextos de vida que caracterizam o indivíduo num momento específico, que poderá ser a transição para o 10º ano de escolaridade. Temos então¹⁵:

1. *difusão de identidade* - quando não há qualquer investimento ou exploração, ou porque o indivíduo não sentiu essa necessidade ou porque se sentiu impotente para realizar essa tarefa, podendo desencadear apatia e passividade, mas também agressividade não focalizada ou a simples rejeição das normas sociais convencionais, sem apresentação de formas alternativas;
2. *Identidade outorgada* - quando os indivíduos não tendo passado por um período de exploração, apresentam investimentos que são normalmente o reflexo de

¹⁵ Optamos pela terminologia usada por Maria Emília Costa, mas as designações originais usadas no modelo de MARCIA, 1986 (1.*Identity Diffusion* 2.*Foreclosure* 3.*Moratorium* e 4.*Identity Achievement*) dão lugar a diferentes traduções, por exemplo em TAVEIRA e CAMPOS, 1987.

escolhas e projectos de outras figuras significativas ou de autoridade. Estes indivíduos escolhem, por defesa ou impossibilidade a segurança do não confronto com outras alternativas, desenvolvendo atitudes imperturbáveis, dogmáticas, autoritárias, rígidas e intolerantes;

3. *Identidade em moratória* - quando os indivíduos estão a passar por um período de exploração tendo em vista a tomada de decisão. Esta experiência torna-os particularmente sensíveis, ansiosos, flexíveis, vacilantes e emocionalmente instáveis, respondendo alternadamente com optimismo e pessimismo;
4. *Identidade em construção* – quando os indivíduos tendo passado por um período de exploração realizam investimentos relativamente firmes, reflectindo confiança, estabilidade e optimismo, mas estão conscientes das dificuldades de implantação dos elementos de identidade escolhidos.

Baseada neste modelo e nas concepções de ERIKSON, WATERMAN, GEARY e MATTESON, Marie Dellas elabora uma escala específica para a identidade vocacional de estudantes universitários norte-americanos, a *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O), a qual foi objecto de um estudo de adaptação à população portuguesa do ensino secundário em 1986, coordenado por Maria do Céu Taveira. De entre as conclusões deste estudo (TAVEIRA e CAMPOS, 1987) sublinha-se a diminuição de frequências na *identidade difusa* e *outorgada* na passagem do 7º para o 8º ano de escolaridade, em favor da *identidade em moratória* e em *construção*. No 9º ano o estatuto dominante é o de *moratória*, mas a *identidade outorgada* volta a ganhar peso, sendo durante o ensino secundário que a *identidade em construção* regista maior frequência.

Olhando para estes resultados, ainda que pouco actuais, torna-se evidente a importância de que se revestem os momentos em que formalmente o sistema educativo confronta os adolescentes com a necessidade de tomar decisões. Estes momentos podem funcionar como catalisadores do conhecimento de si próprio e do desenvolvimento da identidade, mas poderão desencadear diferentes respostas de acordo com um contexto social e familiar mais ou menos incentivador de experiências promotoras do desenvolvimento da identidade.

Esta questão e a discussão que MARCIA (1986) faz acerca do que seria o estatuto de identidade mais apropriado, reconduz-nos à questão da *diversidade social e cultural* e às diferentes racionalidades presentes em cada processo de decisão. É que em diferentes sociedades e culturas (de classe, rurais ou urbanas, familiares ou religiosas), encontramos diferentes hierarquias de valores que atribuem diferentes significados ao que se entende por uma identidade apropriada. É assim que uma *identidade outorgada* ou *difusa* pode ser a mais adaptada quando o indivíduo se sente confortável numa determinada situação, sobretudo num meio em que as alternativas são escassas e os investimentos desencorajados. Quando, pelo contrário, o grupo de referência do indivíduo valoriza a participação, a capacidade de escolha e a flexibilização da acção, a *identidade em construção* ou em *moratória* parecem ser as mais apropriadas.

Resta sublinhar que os diferentes estatutos de identidade podem ser vistos como diferentes etapas do processo de decisão, adquirindo por isso diferente significado a forma como cada indivíduo encara o seu projecto de aquisição de identidade, consoante o momento em que se encontra. Daí que a *identidade difusa* seja problemática quando identificada no momento em que o sistema educativo pressiona o adolescente para optar por uma área de estudos, da mesma forma que o pode ser uma *identidade outorgada* ou até mesmo em *construção*, no sentido em que investimentos firmes nesta fase podem ser precoces, dado que as escolhas nem sempre são viáveis e as expectativas podem ser frustradas, levando à desistência e ao surgimento de uma crise que será tanto mais traumatizante quanto não ocorrer num ambiente securizante.

3.2 A construção do projecto vocacional pelo aluno-consumidor

3.2.1 O projecto social

De tudo o que atrás foi dito ficou já implícita a ideia de que o projecto vocacional a desenvolver pelo aluno não é exclusivamente individual, na medida em que está condicionado por um projecto social, isto é, um conjunto de limitações que o sistema cria no sentido de permitir a existência de vários indivíduos. Daí que o aluno tenha de

escolher, de entre um conjunto de opções possíveis¹⁶. Como refere Cristina Gomes da Silva na introdução do seu trabalho:

“Os jovens constróem os seus projectos de futuro escolar e profissional partindo da sua experiência escolar e utilizando a estrutura de oportunidades criadas pelo sistema educativo.”

(SILVA, 1999:1)

Por outras palavras, um projecto é obra de vários agentes e a sua dimensão psicológica tem, como vimos, de ser cruzada com dimensões de outra ordem: social, cultural, educativa e política.

Os condicionalismos da oferta

O sistema educativo, ao propor uma variedade de opções pré-determinadas, de acordo com um projecto social, funciona como um mecanismo de orientação vocacional real, bem visível nos casos em que as escolas introduzem os famosos *numerus clausus*.

Na verdade, além dos desejos dos alunos e dos seus pais (dos quais falaremos adiante), há que ter em conta as possibilidades oferecidas pelos estabelecimentos de ensino ou, pelo menos, pelos estabelecimentos da zona de residência já que a capacidade de mobilidade de um jovem de 15/16 anos é, quer queiramos quer não, limitada.

Esta capacidade de oferta, frequentemente apontada como dependente das infra-estruturas da escola e do próprio quadro de professores, está (ou deveria estar) em articulação com um outro mercado que é afinal de contas o próprio mercado de trabalho. É neste sentido que se fala da existência de um projecto social, cujas necessidades se reflectem em termos da oferta educativa, não só ao nível de escola, mas do próprio sistema educativo.

Esta não é, porém, uma questão pacífica. Muito se tem defendido que a oferta educativa deveria assegurar as necessidades funcionais ao sistema, ao mesmo tempo que se garantem saídas profissionais para quem enveredar pelas diferentes

¹⁶ O que remete mais uma vez para a análise estratégica e para a liberdade relativa dos actores sociais já referenciada a propósito da nossa problemática de investigação.

possibilidades de formação. Esta posição (que reflecte uma relação de mercado) pareceria razoável se não escondesse um argumento meritocrático e a *reprodução social e cultural* que a escola, através da função de *certificação* parece exercer.

A questão, para a qual BOURDIEU e PASSERON chamaram a atenção na década de 60, é que a tão aclamada igualdade de oportunidades parece dissimular uma estratégia que visa manter as vantagens comparativas da nova classe média no seio da escola de massas e neste sentido manter o compromisso cultural que transformava o ensino secundário em “rampa de acesso” à universidade e às posições sociais de maior prestígio. (MAGALHÃES e STOER, 2002)

Porque a excelência escolar e a performance serão sempre a base de acesso a um emprego, a questão está em saber como garantir oportunidades de sucesso (e não apenas de acesso) a todos, desempenhando aqui a pedagogia um papel central. Em todo o caso, a função de *certificação* por parte da escola parece-me incontornável, resultado da submissão da escola ao sistema económico, sobretudo a partir do ensino secundário, indo ao encontro das expectativas dos alunos que nele ingressam, bem como das suas famílias. Daí que o sistema escolar tenha sempre de ser visto como fazendo parte de um projecto social mais amplo, na medida em que reflecte a sociedade que o enforma.

Voltando à questão da oferta de escola, a questão que me parece importante reter é a de saber até que ponto os alunos, conscientes da possibilidade que têm ou não de aceder às vagas existentes para um determinado curso ou agrupamento em função das suas classificações, antecipam uma eventual selecção no momento da escolha. Daqui parecem-me decorrer duas questões essenciais: por um lado, e a comprovar-se esta auto-exclusão, as escolas acabam por não ter um conhecimento real da procura, o que poderia influenciar (pelo menos em alguns casos) a oferta; por outro lado, independentemente desta selecção ser feita *a priori* ou *a posteriori*, interessa conhecer o procedimento adoptado pela escola nos casos em que o aluno não tem vaga¹⁷.

Parece então que, em alguns casos,

¹⁷ Contactadas algumas escolas da região sobre a qual incidiu esta investigação foi-nos explicado que este não é um problema com que as escolas lidem actualmente, atendendo ao decréscimo do número de alunos. Em todo o caso, a afectação a uma escola é feita em função da residência e se, eventualmente, a procura de uma área de estudos for superior à oferta, as diferentes escolas reúnem e estabelecem critérios de seriação, preferencialmente as classificações obtidas durante a escolaridade obrigatória.

“As escolhas não podem designar-se como tal por derivarem de condicionamentos da oferta (...) contingências às quais são alheios os principais interessados, na medida em que resultam de uma pressão da oferta”.

(SILVA, 1999: 37)

Ainda no que diz respeito a esta questão não queria deixar de referir outro efeito que me parece igualmente importante e que é o efeito das modas. Se é verdade que tanto os alunos como os pais devem estar atentos à evolução económica e em particular à evolução do mercado de trabalho e das próprias profissões, existindo inclusivamente em alguns países publicações dirigidas ao encarregados de educação no sentido de viabilizar escolhas mais coerentes, não deixa de ser preocupante que os jovens tomem as suas decisões única e exclusivamente com base neste critério, sobretudo quando todos sabemos que o mercado das profissões é por natureza instável, sobretudo quando sujeito ao “efeito moda”. Corre-se neste caso o risco de virmos a ter jovens desempregados, desnecessariamente alienados do seu projecto vocacional.

Na verdade, apesar das opções de formação tenderem a multiplicar-se e diversificar-se, existe uma crescente incerteza quanto à opção mais ajustada, face à dificuldades em interpretar o impacto das actuais mudanças sociais, industriais e tecnológicas, sobre evolução do mercado de trabalho. Quer isto dizer que tem sido reforçada a *autonomia objectiva* dos jovens enquanto actores e agentes de escolha, mas que em muitos casos não corresponde a uma *autonomia subjectiva*.

A determinação social

Outra perspectiva segundo a qual tem sido estudada a questão da escolha profissional e a que já temos vindo a fazer referência de forma mais ou menos implícita, é a da sua determinação social, isto é, a influência do meio e em particular da origem familiar sobre o percurso escolar e profissional das crianças e jovens. Trata-se no fundo de uma outra perspectiva da vocação como hereditária, mas neste caso ditada pelas influências sociais do meio.

Esta perspectiva leva-nos ao problema da escola enquanto reprodutora da estrutura social existente, fruto de uma cultura escolar que se assume como dominante e da qual alguns alunos, pela sua origem social estão mais próximos do que outros. “Inevitavelmente”, a uns está destinado o sucesso escolar, enquanto outros estão

“condenados” ao insucesso escolar e por isso a uma escolaridade mais curta, razão pela qual o futuro se lhes apresenta limitado em termos de alternativas profissionais. Neste sentido,

“A escola transforma diferenças sociais entre as crianças em diferenças escolares, justificando depois, por estas diferenças escolares as futuras diferenças sociais.

(Ana Benavente in SILVA, 1999: 29)

A teoria da reprodução social, enunciada por BOURDIEU e PASSERON nos anos 60 e defendida por muitos outros autores no campo da Sociologia da Educação, tem sido acusada de um excessivo determinismo que algumas excepções viriam a contestar. A este propósito, Sérgio Grácio (2002) propõe uma imagem matizada destas teorias¹⁸, segundo a qual a escola reproduz as desigualdades por defeito, isto é, pela incapacidade em contrariar as desigualdades de partida e as que se exercem paralelamente à sua acção, do que por ser activamente produtora de desigualdades.

Podemos considerar diversas hipóteses em que a escola funciona em termos de reprodução cultural e social. Uma delas é a do isomorfismo: a escola limita-se a reproduzir “à saída” o aproveitamento dos alunos na base das suas aprendizagens “à entrada”, tal e qual. Seria a reprodução no sentido pleno: a ordenação das classes e as distâncias entre elas são mantidas. Ou então a escola amplia as desigualdades, amplia as distâncias, mantendo a ordenação. Numa terceira possibilidade as desigualdades são reduzidas, mas a ordenação entre as classes mantém-se. Fora destas três figuras da reprodução teríamos o caso em que a ordenação entre as categorias é subvertida.

(GRÁCIO, 2002:53)

Se atendermos ao peso que o aproveitamento escolar tem sobre as escolhas vocacionais no que diz respeito à definição de um projecto de escolarização mais ou menos longo, de carácter geral ou tecnológico e de cariz mais intelectual ou manual (questão que desenvolveremos adiante), não nos será difícil compreender o que inúmeros estudos já comprovaram empiricamente, e que é uma tendência generalizada

¹⁸ Tese esta empiricamente suportada por dados que demonstram uma progressiva redução das desigualdades, à medida que avançamos para níveis de escolaridade mais elevados, indiciando que a escola faculta aos mais desfavorecidos um quadro de socialização e de aprendizagens de que estes tiram claramente partido (In GRÁCIO, 2002:61).

para que a composição sociológica de determinadas áreas vocacionais seja relativamente homogénea¹⁹.

A este propósito Sandra Mateus Sublinha mesmo que, ao obrigar a decisões precoces, a diversificação das áreas de estudo, com consequências tardias, pode ter implícitos processos de selecção e de exclusão, na medida em que transforma percursos de insucesso escolar em destinos pessoais ainda mais estigmatizantes.

Temos assim mais uma vez o projecto social a actuar e a limitar as opções individuais, razão pela qual se confirma que a definição do projecto vocacional é também o resultado da interacção do indivíduo com o seu meio. O que aqui procuramos defender é que cabe, no entanto, ao indivíduo aproveitar a sua margem de manobra para desenvolver uma autonomia capaz de problematizar e pôr em causa o que lhe é imposto. E com isto voltamos ao que já ficou dito no capítulo 1 - a necessidade de um modelo educativo capaz de promover a “educação para a escolha”, o que não parece poder dissociar-se de uma educação inter/multicultural capaz de fazer compreender que:

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(SANTOS, 1997:30)

3.2.2 O projecto vocacional individual

Ao falar do projecto social tenho vindo a referir-me à influência do meio como factor de constrangimento social relativamente ao projecto vocacional do aluno, limitando assim as suas opções. Por outras palavras, o que tenho vindo a referir até aqui é a forma como a sociedade actua sobre o aluno no sentido de o conformar a um projecto social mais vasto, o que em certo sentido faz pensar em formas de controlo social, equilíbrio sistémico, ordem social...

Passando para um nível mais micro, isto é, centrado no aluno enquanto elemento activo do processo de decisão encontramos porém um outro tipo de influência do meio, porventura menos determinista ou, pelo menos, menos coerciva e que é a que

¹⁹ Cf. estudo recente de J. F. Almeida *et al*, divulgado na edição de 29/03/2002 do jornal “O Público”.

resulta do facto de estarmos a falar de um ser social. De facto, o aluno não decide sozinho, também porque está imerso numa rede de relações sociais complexa, estando por isso sujeito a influências várias.

Mais do que simples influência está em causa o que numa linguagem mais organizacional se designa como “unidade de decisão”, isto é a participação de outros actores no processo de decisão: os familiares, os professores, o grupo de pares e até mesmo os *media*.

A pressão familiar

É compreensível que os pais se preocupem com o futuro profissional dos seus filhos, uma preocupação que tenderá a aumentar à medida que estes vão crescendo e se vão aproximando os momentos das grandes decisões. A razão de tamanha preocupação parece residir no facto de os pais tenderem a identificar a felicidade dos filhos com o êxito profissional (traduzido em estabilidade, lucro ou realização pessoal), sobretudo quando uma penosa situação financeira faz depositar todas as esperanças numa elevada escolaridade, ou quando há já um estatuto social e económico a preservar.

Em ambos os casos, e segundo Suzanne Bressard (1974), os pais ansiosos tendem a cair em dois tipos de armadilhas que correspondem, no fundo, a duas situações extremas: deixar que os filhos escolham livremente, quando muitas vezes estes não têm informação suficiente para tomar uma decisão esclarecida; ou querer decidir por eles, baseados nas suas experiências e concepções de vida. A pressão que daqui resulta, além de afastar o jovem das suas verdadeiras motivações, pode levá-lo a desenvolver uma perspectiva utilitarista da actividade profissional, com consequências imprevisíveis num futuro mais ou menos próximo, ou dar lugar a um arrastar do *período de moratória*, prolongando indefinidamente a condição de jovem.

Na verdade, parece desejável uma participação activa dos pais na construção do projecto vocacional dos seus filhos, na medida em que são eles quem melhor do que ninguém os pode observar. Porém, não devemos esquecer a individualidade do género humano, bem como o facto de os comportamentos dos adolescentes variarem significativamente segundo os contextos em que se encontram: em família, na escola ou em grupos de pares. Da mesma maneira, vários autores defendem que cabe aos pais

um esforço de acompanhamento da evolução das profissões, nomeadamente em termos de prestígio e saídas profissionais no sentido de articular, tanto quanto possível, os projectos do jovem com a realidade económica e do próprio mercado de trabalho.

Esta questão reconduz-nos à poderosa influência que os contextos de vida, em particular a família, têm na promoção do desenvolvimento humano na sua globalidade e na definição de um projecto vocacional, em particular. A maioria dos estudos sobre o papel das famílias enquanto agentes de desenvolvimento tende a caracterizar os contextos familiares em função da sua origem social. Assim acontece com Basil Bernstein²⁰ quando nos fala das já apresentadas *famílias posicionais* e *famílias pessoais*.

Ora, um leque de possibilidades de acção inerentes aos papéis limitado tem consequências cognitivas: as crianças são pouco socializadas a considerar a possibilidade de elaborar alternativas nas suas perspectivas sobre os outros e as realidades que protagonizam. (...) A socialização pessoal favorece a autonomia, na medida em que a criança aprende a extrair regras diferentes de cada contexto. Sensibiliza para os pontos de vista dos outros e para enfrentar a ambiguidade presente nos contextos e relações sociais.

(GRÁCIO, 2002:46-47)

Na mesma linha Luís Imaginário (*in* GONÇALVES, 1995) afirma que os pais de níveis sócio-económicos e culturais mais elevados valorizam mais a autonomia dos filhos, proporcionando-lhes experiências exploratórias que vão no sentido da competitividade, independência e assertividade, dimensões importantes do sucesso profissional, enquanto os pais com níveis sócio-económicos e culturais mais baixos, onde o sucesso profissional depende da conformidade à autoridade, valorizam mais as atitudes de obediência na educação dos seus filhos, reduzindo as oportunidades de exploração vocacional e as expectativas de formação e sucesso profissional. Neste caso, há ainda que ter em conta a possibilidade de ocorrência de conflitos familiares como resultado da diversidade de perspectivas conquistadas pelo adolescente, já que o contexto familiar se pauta pelo conservadorismo e pela tradição, o que justifica a necessidade de trabalhar com as famílias a *exploração* e o *investimento* vocacionais.

²⁰ Isambert-jamati e Gropiron (1982) e Isabel Neves (1991) são outros autores citados por Pedro Silva (2001) como tendo tentado entender a relação entre origem social, tipo de pedagogia e rendimento académico.

Como Pedro Silva (2001) adverte com o sugestivo título de um dos capítulos da sua tese – *Família, Classe Social e Género, uma Triade (ainda) Pouco Ortodoxa* – esta não é, porém, uma relação tão linear quanto pode parecer à primeira vista. Neste capítulo, o autor faz referência a um conjunto de investigadores que têm procurado estudar a forma como estes factores se interrelacionam e reflectem no sucesso escolar. CLARK (1983), MONTADON (1987), TOOMEY (1989) e STEIN (1988), para referir apenas alguns dos autores citados, parecem concordar que embora as famílias das diferentes classes sociais registem processos de socialização diferentes, é a qualidade da interacção em casa e não a estrutura familiar ou o seu estatuto social que se revela responsável pelo (in)sucesso das crianças e jovens (*in SILVA, 2001:119*).

Também no campo da Psicologia, IMAGINÁRIO, GUIDANO e YOUNG & FRIESEN (*in GONÇALVES, 1995 e COSTA, 1991*) referem a importância das figuras significativas e de um ambiente familiar desafiante, mas igualmente apoiante e securizante como factores que poderão potenciar os comportamentos exploratórios do adolescente. Segundo estes autores as experiências exploratórias provocam no adolescente um desequilíbrio que antecede novas acomodações estruturais e novas configurações de identidade. Para que este desequilíbrio possa ser promotor de desenvolvimento tem de ocorrer num contexto de segurança que permita sentimentos de pertença e seja fonte de estabilidade.

Neste sentido, YOUNG & FRIESEN (*in GONÇALVES, 1995*) enumeram mesmo um conjunto de características que consideram configuradores de contextos familiares mais ou menos facilitadores do desenvolvimento e construção de projectos vocacionais.

1. *Nas famílias facilitadoras do desenvolvimento vocacional:*

- ⇒ ambos os pais se envolvem de igual forma como fonte de suporte afectivo seguro dos seus filhos;
- ⇒ proporcionam-lhes um espaço de autonomia;
- ⇒ falam abertamente e sem artificios dos riscos, vantagens e consequências das várias opções vocacionais;
- ⇒ percebem e acompanham as necessidades dos filhos, sendo fonte de apoio nos momentos mais críticos da exploração do projecto vocacional;

- ⇒ sentem que têm um papel significativo na construção de projectos vocacionais e não abdicam desse papel, assumindo-o intencionalmente;
- ⇒ o apoio dos pais na construção de um projecto de vida é percebido pelos filhos como o mais importante e o mais seguro, sendo, por isso, intencionalmente solicitado.

2. Nas famílias não facilitadoras do desenvolvimento vocacional:

- ⇒ tendem a registar-se fortes conflitos;
- ⇒ ausência de um suporte emocional seguro e baixos níveis de comunicação;
- ⇒ ausência de uma figura significativa nas tarefas de educação dos filhos;
- ⇒ o apoio dos pais é percebido pelos filhos como irrelevante.

Daqui ressalta a ideia de que a segurança e a estabilidade familiares, factores não necessariamente característicos de qualquer cultura de classe, parecem ser facilitadores da *exploração e investimento* vocacionais, podendo por isso atenuar uma eventual clivagem sociológica em termos de um contexto mais ou menos desafiante. Até porque a superproteção, a ambivalência, a demissão e a negligência, apontados por Guidano (*in* CONÇALVES, 1995) como factores inibidores de comportamentos exploratórios do jovem em relação ao mundo, parecem cada vez mais presentes nos diferentes estratos sociais.

Mas a influência familiar ao nível dos projectos vocacionais individuais não parece ficar-se por aqui; é também ao nível das representações que o próprio jovem vai construindo que esta influência se faz sentir, sobretudo através da profissão do pai (mais do que a da mãe), capaz de gerar tanto atracção quanto aversão, consoante a percepção que o jovem tem da sua realização profissional:

Na sua família, o rapaz vê o pai voltar do trabalho. A sua fadiga ou a sua alegria, os seus silêncios ou loquacidade, a sua disponibilidade, os seus humores, têm repercussões inevitáveis na casa. (...) O humor do pai não é sempre o reflexo das suas preocupações ou alegrias profissionais. Mas o jovem relaciona os seus comportamentos em família com a profissão exercida.

(BRESARD, 1974:36)

Em outros casos, o simples prestígio do pai ou de qualquer outro elemento da família (inclusive um irmão mais velho) pode funcionar como um modelo a seguir, indiciando uma outra forma de pressão, com todas as consequências acima referidas, acrescidas de um eventual sentimento de fragilidade ou inferioridade quando o jovem não se sente verdadeiramente “vocacionado” para aquele percurso.

Esta questão remete-nos para a problemática das figuras significativas, a propósito das quais gostaríamos de introduzir aqui uma nota de campo que desenvolveremos adiante e que se prende com a preponderância da figura paterna enquanto modelo a seguir. Tal não deixa de ser curioso se atendermos ao papel pedagógico das mães, um fenómeno constatado por vários investigadores (SILVA, C. G. 1999 e SILVA P. 2001) que faz delas as interlocutoras privilegiadas entre a família e a escola. Pedro Silva afirma mesmo que a relação escola-família é uma relação no feminino, que embora mais significativa no 1º Ciclo do Ensino Básico tende a estender-se aos restantes níveis de escolaridade. Segundo este autor há, contudo, que distinguir os momentos informais e individualizados, onde parecem ser as mães que registam uma presença mais regular, dos momentos formais e públicos, onde os pais tendem a assumir, proporcionalmente, maior protagonismo.

Numa sociedade – como a portuguesa - onde as relações classistas se cruzam com relações patriarcais, onde uma forte divisão social do trabalho se cruza com uma não menos forte divisão sexual do trabalho parece ser esta última a impor as regras da relação entre escolas e famílias

(SILVA, 2001:359)

Quer isto dizer que na sociedade portuguesa, e independentemente da classe social, a figura paterna parece preservar o estatuto de chefe de família, enquanto figura de autoridade e referência, mesmo nos casos em que no dia a dia é a mãe quem está mais presente. Segundo o referido autor as pequenas decisões do dia a dia ficam a cargo da mãe, enquanto as decisões mais importantes são assumidas de forma mais ou menos explícita pelo pai²¹. Esta distribuição de tarefas, traduzindo uma desigualdade de género em termos de estatuto e valorização social parece ser assimilada pelos filhos, reflectindo-se na eleição do pai enquanto figura significativa.

²¹ O melhor exemplo parece ser a elevada percentagem de pais declarados oficialmente como Encarregados de Educação e que contrasta com a falta de tradução prática desse estatuto (SILVA, 2001).

Em suma, a influência familiar pode fazer-se sentir de várias formas: transmitindo valores e informações sobre as profissões, actuando como modelo ou impondo uma profissão. Tem em todo o caso um papel inquestionável enquanto estruturante das decisões do adolescente, razão pela qual não pode deixar de ser equacionado na análise do processo de decisão vocacional.

A trajectória escolar

Ao falarmos da orientação vocacional como uma construção e da conseqüente necessidade de promover uma verdadeira educação para a escolha, falámos já da importância de que se reveste a capacidade de o aluno avaliar do que é capaz. Tal levamos inevitavelmente a pensar no papel da avaliação escolar enquanto indicador para o aluno dos estudos que deve aprofundar ou abandonar. O problema reside no facto de esta influência se fazer sentir muitas vezes pela negativa, fenómeno de que a fuga à Matemática constitui exemplo clássico entre nós.

A definição de um projecto vocacional parece ter então raízes profundas na avaliação que os jovens fazem do seu desempenho, em função da avaliação escolar feita pela instituição educativa. A influência do percurso escolar realizado até ao momento da escolha parece determinar na maioria dos casos as aspirações escolares e as expectativas profissionais, como o demonstram vários estudos empíricos²².

De facto, embora grande parte da população escolar aspire hoje a frequentar um curso superior, o insucesso escolar, em especial quando acumulado, refreia as expectativas. É assim que, à medida que as notas vão descendo e que o número de reprovações aumenta, vamos encontrando projectos de escolarização mais curtos, mais orientados para a via profissionalizante e para cursos menos prestigiados ou mais fracamente remunerados. E é aqui que se parecem cruzar os projectos individuais e familiares com as limitações impostas pela oferta, quer através dos *numerus clausus*, quer através do processo de auto-exclusão a que já fizemos referência anteriormente.

Tal reconduz-nos mais uma vez à problemática da escola enquanto reprodutora da estrutura social; é que o *bom aluno*, ou seja, o aluno que se encaixa nos moldes

²² Dados, curiosamente, contrariados pela informação recolhida no âmbito desta investigação (não relativamente à meta escolar mas à área a prosseguir, sobretudo quando falamos das humanidades), dos quais daremos conta a seu tempo.

definidos pelo sistema escolar, é o que mais facilmente obtém o que deseja, ou seja, os cursos e as profissões socialmente valorizados, nomeadamente nas áreas marcadamente científicas e os cursos de carácter mais geral e abstracto. É assim que Cristina Gomes da Silva, ao inquirir um conjunto de alunos do 10º ano, avalia a importância da *excelência escolar* ²³.

Existem áreas de excelência para os bons e maus alunos. Assim, nas áreas científicas de carácter mais geral pontificam os "bons alunos", os que revelaram capacidades positivamente avaliadas pela escola e que se relacionam estreitamente com um trabalho eminentemente intelectual, enquanto nas áreas de cariz marcadamente tecnológico predominam os alunos "menos bons". (SILVA, 1999:98)

Colocada a avaliação no centro da questão, teremos então de nos questionar não só sobre o que a escola avalia, mas também sobre a forma como avalia, o que nos leva inevitavelmente a pensar nos agentes desta avaliação, ou seja, nos professores, frequentemente apontados como uma influência de peso sobre a decisão dos alunos.

Desde logo há que questionar estes resultados, no sentido em que eles resultam de uma conjugação de aptidões e de outros factores que passam inclusive pela empatia aluno/professor:

Fiz, mais acima, alusão a um rapaz de 12 anos cujos resultados em cálculo eram muito maus. Impunha-se mudar de orientação dos seus estudos. Contudo, descobri nele uma excelente capacidade de raciocínio analítico e uma aptidão para o raciocínio matemático. Era difícil de acreditar. Pedi que o mudassem de escola, que o acalmassem e que um estudante viesse dar-lhe lições, evitando apresentar-lhe esforços a fazer de uma maneira rebarbativa. A desinibição viu-se dois anos mais tarde. Pôde passar os concursos que lhe permitiram entrar na escola central. (BRESARD, 1974:54)

Mas o papel dos professores enquanto orientadores parece ir muito além da sua responsabilidade sobre os resultados escolares. Quando existe empatia entre aluno/professor, fruto de uma relação próxima e duradoura, são os próprios conselhos dos professores que podem ser decisivos. Muitas vezes, os jovens estão mais dispostos a ouvir os professores do que os pais, estando aqueles por outro lado mais dentro de

²³ A excelência escolar demonstrada ao longo do percurso escolar é analisada pela autora em função de dois indicadores: a ocorrência ou não de reprovações e as notas predominantes obtidas no 9º ano. (SILVA, 1999:3)

certas questões, nomeadamente as relativas ao funcionamento do sistema educativo, cujo ritmo de mudança certos pais têm dificuldade em acompanhar. Por esta razão acabam por ser muitas vezes os professores os interlocutores privilegiados no processo de decisão.

Esta função de orientador²⁴ seria, de resto, em meu entender, uma das funções a desempenhar pelo director de turma, sobretudo nos anos escolares em que os alunos têm de fazer escolhas e em especial no 9º ano. Estes professores, aliados aos pais e em colaboração com um profissional de orientação escolar e profissional, deveriam desenvolver um esforço colectivo no sentido de ajudar o aluno a construir o seu projecto vocacional, não de uma forma coerciva, mas promovendo uma educação para a escolha.

O efeito escola

Vimos já que a oferta educativa pode funcionar como um importante e real mecanismo de orientação vocacional, na medida em que o aluno está relativamente condicionado à frequência de uma escola em função da sua residência. Mas a questão pode ser mais complicada do que isso. Muitos outros factores que não apenas a proximidade de casa podem determinar a motivação para frequentar uma dada escola. O problema está em saber até que ponto e porquê o critério escola se sobrepõe ao critério área vocacional, isto é, até que ponto um aluno está disposto a ir contra a sua “vocaçãõ” apenas para frequentar uma escola.

Neste sentido, o trabalho de Cristina Gomes da Silva pode dar-nos mais uma ajuda. De entre as razões apontadas para a frequência de uma dada escola *a proximidade de residência, a boa reputação da escola, a existência do curso pretendido, o ficar com os amigos e o não ter tido lugar noutra* parecem ser as respostas mais significativas. Estas respostas ganham, contudo, outro significado se atendermos à forma como se distribuem pelas três escolas analisadas, a saber: um antigo Liceu (onde predominam as três primeiras respostas), uma antiga Escola Técnica (predominando as mesmas respostas ainda que a existência do curso pretendido passe a ser a resposta mais escolhida) e uma moderna Escola Secundária (onde predominam as duas últimas

²⁴ De cuja tradução prática falaremos no próximo Capítulo.

respostas). Perante estes dados, a autora conclui que o “Liceu” surge como a escola natural para os habitantes da cidade, enquanto a “Escola Técnica” e Secundária surgem como escolas associadas à oferta de ensino.

Parece-me então que estaremos perante representações de escola distintas (neste caso herdadas do passado), as quais irão determinar o público que as frequenta. Trata-se, no fundo, de uma vocação estrutural de escola que alimentada pelo imaginário das famílias e por mecanismos de identificação por parte dos alunos e professores vão marcar socialmente o público que as frequenta, funcionando por isso como factor estruturante do processo de decisão, ainda que na maioria das vezes de forma implícita.

O peso da sociabilidade

De entre as motivações acima enunciadas para a opção por uma determinada escola aparece uma bastante curiosa e que não nos mereceu ainda qualquer comentário que é o “ficar com os amigos”. De facto, o que nos pode parecer à primeira vista como um argumento perfeitamente “irracional”, torna-se perfeitamente previsível se atendermos ao peso que o grupo de pares tem sobre o comportamento dos jovens de 14 / 15 anos, ao qual já fizemos referência no início deste trabalho.

Se a Escola das Relações Humanas demonstrou há já bastante tempo que o sentimento de pertença a um grupo constitui um móbil fundamental do nosso comportamento, o qual deixa então de ser visto como estritamente “racional”, tal é particularmente verdade nas idades em causa. Para estes jovens, mais importante do que o futuro profissional é sentir-se integrado num grupo, mesmo que isso implique frequentar uma escola ou mesmo uma área de estudos de que não gosta, até porque o espaço da escola é afinal de contas o palco onde todas as relações sociais acontecem, sendo portanto um espaço central na vida dos jovens.

Neste sentido, não surpreende vermos muitos jovens, sobretudo os mais indecisos e inseguros seguirem os passos dos seus amigos, comprometendo (ou não) todo um percurso escolar e profissional, em nome da amizade.

Ao analisar a influência do grupo de pares no processo de construção identitária do jovem, convém, no entanto, ter em consideração que esta não se processa de forma

estável e homogénea. Como demonstra MUSGRAVE (1979) as relações entre pares estão sujeitas variações em função do género, da idade e da origem social das crianças e jovens. Nomeadamente, ao nível do ensino secundário há que reter a tendência para que o grupo se circunscreva cada vez menos aos colegas de escola.

À medida que os jovens vão confiando na sua habilidade para escolher amigos, os grupos de pares parecem tornar-se diferenciados, especializados e menos centrados na escola, embora no exterior o poder da cultura juvenil possa ter um efeito de homogeneização.

(MUSGRAVE, 1979:116)

Em compensação, nestas idades, parece aumentar o peso do líder de grupo, uma figura bastante popular entre estas idades. O jovem não segue então o grupo apenas para se manter próximo, ele segue também as opiniões de um amigo que ele considera especialmente informado e por isso um modelo a seguir, entendendo como extensíveis a todos os membros do grupo as suas concepções de vida e de felicidade. Outras vezes este líder não é especialmente informado, o seu estatuto privilegiado provém apenas do carisma, isto é do seu espírito de liderança, facilidade de comunicação e argumentação, ou simples irreverência; uma das mais reconhecidas formas de afirmação desta categoria social, por oposição às restantes – as gerações adultas.

Em qualquer dos casos, parece não haver aqui a construção de um projecto vocacional individual, mas o que alguns autores designam como "*seguidismo*" da vontade dos outros e que pode estar na base de um percurso escolar e profissional alienado. Não é, contudo, de excluir a hipótese segundo a qual:

A autonomização do espaço social e de sociabilidade da escola é responsável, em contexto de democratização do sistema de ensino, por fenómenos de reidentificação de grupos de referência e estilos de vida que, ao nível do imaginário juvenil, tendem a fazer deslocar para cima o feixe de trajectos de mobilidade profissional considerados plausíveis.

(PINTO, 199:27)

Expectativas e representações

Todas as influências que tenho vindo a referir se cruzam nas representações que o jovem vai construindo das diferentes profissões e nas expectativas que

consequentemente julga ver satisfeitas ao enveredar por uma ou outra profissão. Daí a concepção, que acaba por contrariar a ideia de vocação com que iniciei este trabalho, de que ninguém nasce com uma vocação, ela é sempre socialmente construída.

A este propósito não posso deixar de referir os grandes produtores e reprodutores de representações que são os *media*. Nos nossos dias eles parecem ser os grandes responsáveis pelas imagens estereotipadas, frequentemente mais entusiastas do que realistas, e que estão na base de verdadeiras modas. Quem não se lembra do “Médico de Família”, dos “Jornalistas” ou de “Querido Professor” para citar apenas as séries que uma única estação de televisão emitiu num só ano. Mas a influência dos *media* não se fica por aqui, também a publicidade tem o seu peso, não só ao nível das representações estereotipadas da prática de uma profissão, mas sobretudo ao nível do estimular de novas profissões através da percepção de oportunidades que os anúncios em jornais deixam antever.

No que à representação das profissões diz respeito, Pierre Naville (1975) adianta como elementos constitutivos do imaginário profissional dos jovens: a influência da actividade profissional na vida física, a duração ou horário de trabalho, a técnica exigida, o grau de monotonia proporcionado, o local de trabalho, o salário auferido e a liberdade que proporciona. Elementos que acabam por permitir aos jovens classificar as diferentes profissões em relação às suas aspirações.

Esta questão remete-nos para as motivações para uma profissão, as quais mais não são do que as expectativas que cada indivíduo espera ver satisfeitas ao enveredar nela. Nos dois trabalhos empíricos que tenho vindo a referir (AZEVEDO, 1992 e SILVA, 1999), e apesar dos anos que os separam, a *realização pessoal* mantém-se como a motivação mais apontada, o que revela uma concepção não instrumental da actividade profissional, mas que tende a esbater-se à medida que vamos encontrando alunos mais velhos, com menor sucesso escolar e oriundos de classes sociais mais desfavorecidas. Quanto à *remuneração* e *prestígio* constituem ainda assim aspirações determinantes, sobretudo para os rapazes, seguidas do desejo de *contribuir para o progresso e inovação* do país.

Quanto às representações subjacentes a estas aspirações, apesar de remeter para a realidade francesa de 1974, parece-me pertinente o contributo de Suzanne Bresard a propósito das profissões que melhor responderiam aos ideais de felicidade enunciados

pelos pais para os seus filhos. Temos então a *estabilidade*, entendida como segurança, oportunidades de promoção e garantia de reforma, um ideal ligado à função pública, mas que remete igualmente para a ideia de qualificação profissional, isto é, perícia e conhecimentos sólidos. Quanto ao *lucro*, aparece associado às actividades de troca e às profissões liberais em geral, onde a habilidade, a audácia, a versatilidade, o risco e uma forte capacidade de trabalho constituem ingredientes fundamentais. Por fim, aparece a *realização profissional* associada às várias profissões onde os jovens podem desenvolver os seus gostos e aptidões.

Resta referir que entre o desejado e o percebido como possível pelos jovens existe uma variação significativa, a propósito do que Cristina Gomes da Silva (1999) invoca a teoria das pirâmides invertidas de Vladimir Choubkin. Esta teoria analisa a relação entre as aspirações profissionais e a realidade da estrutura social através de dois pressupostos:

- o de que há numa sociedade estratificada mais postos de trabalho na base da pirâmide social, postos esses mais ligados à produção e menos à concepção e gestão;
- o de que entre outros factores, a escola cria nos seus utentes aspirações que se ligam essencialmente com os lugares de topo, criando consequentemente um desajustamento entre as duas pirâmides.

Daqui decorre provavelmente a concepção da orientação vocacional como forma de corrigir desvios entre as necessidades sociais e as capacidades individuais, isto é, como forma de ajustar o projecto vocacional individual ao projecto social de forma mais ou menos coerciva.

Capítulo 4

**A intervenção escolar na elaboração
de um projecto Identitário**

4. A intervenção escolar na elaboração de um projecto identitário

Tudo o que atrás foi dito leva-nos a pensar na necessidade de criar condições para experiências que facilitem o desenvolvimento das várias dimensões da identidade. Sendo a escola o lugar onde o adolescente passa a maior parte do seu tempo e o espaço onde estabelece grande parte das suas interações, é ali que cada vez mais desenvolve, não só aprendizagens e saberes, mas também interesses, gostos e valores que vão moldando a sua identidade pessoal e social. Daí a crescente preocupação com a intervenção escolar no processo de construção identitária, não só, mas também, no que diz respeito à orientação vocacional. Resta-nos reflectir sobre o que entendemos por orientação vocacional. Dos trabalhos publicados neste domínio, sobretudo no campo da Psicologia (COIMBRA, 1995 e CAMPOS, 1991), sobressai a ideia de que tudo depende das preocupações que estão em jogo e consequentemente da concepção mais ou menos abrangente de orientação vocacional que temos.

Desde logo podemos conceber a orientação como centrada nos *resultados*, sendo aqui a distribuição da população pelos vários domínios e níveis profissionais a principal preocupação, podendo o foco de atenção dirigir-se para o desenvolvimento económico e o pleno emprego, para a igualdade de oportunidades ou para o itinerário individual de cada aluno. O privilegiar de um nível ou outro de resultados é, segundo os autores, uma questão de prioridade de valores e de interesses em jogo.

Podemos ainda entender a orientação vocacional como um *processo* que deve ser estudado no sentido de descobrir as determinações individuais e sociais do lugar que cada um ocupa na estrutura escolar, profissional ou social, o que só parece fazer sentido se tivermos em vista a orientação como *intervenção*. Esta intervenção pode, por sua vez, incidir sobre o processo *individual* ou *social*. É aqui que surgem uma série de posições que, centradas exclusivamente no projecto pessoal dos indivíduos, encontram actualmente poucos defensores, mas que segundo os referidos autores estão ainda enraizadas na prática de quem intervém ou solicita a intervenção - é o caso da já referida *descoberta vocacional* que entende por orientação vocacional ajudar o jovem a descobrir a sua vocação, legitimando assim as desigualdades existentes. Mas mesmo

entre os defensores do modelo de *construção* encontramos algumas variantes: os que acreditam na igualdade de oportunidades de escolha e assim continuam a legitimar as desigualdades, mobilizando aqui um argumento de ordem meritocrática; os que canalizam a intervenção vocacional para a decisão à saída do 9º ano, esquecendo que esta se enquadra num processo de sucessivas escolhas e decisões interdependentes; e os que resumem a intervenção ao combate da ignorância com informação sobre si próprios, sobre as oportunidades do sistema educativo, sobre as profissões ou o mercado de emprego, esquecendo a dimensão afectiva, em especial a curiosidade subjacente à *exploração* e *investimento* numa identidade, as quais devem ser incentivadas, mais dos que ensinadas.

Embora tenha de admitir que por várias vezes fui tentada por um ou outro destes argumentos, nenhuma destas concepções se coaduna com a ideia de construção de identidade vocacional que tenho vindo a desenvolver. A perspectiva que mais se aproxima do modelo de análise que tenho vindo a desenhar é a que sublinha as dimensões de *exploração* e *investimento* como:

... dependentes das experiências de contacto com o mundo escolar, profissional e social proporcionadas na família, na escola, nos grupos de pares, nos tempos livres, através dos meios de comunicação social, etc. e das interacções pessoais que as mesmas envolvem.

(CAMPOS, 1991:137)

Quando dizemos que a escola deve fazer orientação vocacional, referimo-nos então à necessidade da escola criar oportunidades de interacção com o meio, proporcionando experiências tão diversificadas quanto possível, às quais o adolescente atribuirá significados diversos, em função dos contextos sociais em que está inserido. Mas para isso as experiências terão de ter um significado pessoal, envolvendo a componente afectiva, tanto quanto a cognitiva, o que passa por criar condições para que a curiosidade seja incentivada e não inibida. Do mesmo modo, passa pela criação de um ambiente de abertura face a diferentes opiniões e valores ideológicos e por conseguinte à mudança, sem a qual a *exploração*, o *investimento* e o exercício do pensamento crítico deixam de fazer sentido²⁵.

²⁵ Segundo Ana Caritas «a massa de informação passada pelos media, pelo seu ritmo e vastidão e pela natureza unilateral deste modo de comunicação, não facilita o exercício de um pensamento crítico, nem a realização de

4.1 Os serviços de Orientação Escolar e Profissional

Resta-nos reflectir sobre onde, dentro da escola, se deverá privilegiar este processo. Como é sabido existe, em algumas escolas, um espaço onde a elaboração de um projecto pessoal de existência merece uma atenção especial. Estou a falar concretamente dos Gabinetes de Psicologia e de Orientação Escolar e Profissional (OEP), destinados a promover a expressão de necessidades, aptidões, interesses e valores individuais, frente aos diversos constrangimentos susceptíveis de limitar o leque de opções escolares e profissionais, tais como o sexo, a origem sócioeconómica ou as dificuldades de aprendizagem.

Uma primeira consideração a tecer a respeito destes gabinetes é que nem todas as escolas, ou seja, nem todos os alunos têm acesso a este serviço. Nomeadamente são as escolas do interior e de meio rural que, devido ao reduzido número de alunos, não são contempladas com este tipo de apoio²⁶. Não é difícil imaginar que seria precisamente nestes locais, onde o acesso a fontes alternativas de informação é em princípio escasso e a possibilidade de ocorrerem experiências diversificadas é mais limitada, que os alunos mais necessitariam deste tipo de apoio. A este propósito não resisto a introduzir aqui uma breve nota de campo que desenvolverei adiante: a informação sobre a oferta das escolas chegou aos directores de turma da Escola da Cárceres via fax, na véspera do dia das matrículas. Acresce que muitos dos alunos e famílias não conheciam as escolas e que os directores de turma, não sendo sequer do Distrito, não conheciam a cidade, não podendo por isso prestar grande ajuda aos alunos. Isto só para falar do domínio informativo relativamente à escolha das escolas, não querendo eu agora entrar noutra tipo de questões.

Outra consideração prévia, prende-se com as clivagens detectadas no modo de funcionamento dos gabinetes de orientação. Relativamente às três escolas que compõem meu universo de pesquisa, a Escola D. Duarte (situada em meio urbano) conta com este apoio a nível extra-curricular, dinamizado por uma conselheira de

escolhas fundamentadas. Pelo contrário, a confusão pode instalar-se e pode potenciar a criação de quadros de referência anómicos, dispersos e inconsistentes. Assim sendo, a ajuda ao processamento crítico da informação, a tomada de posição, constituem também um desafio fundamental às instituições onde as crianças crescem e se desenvolvem.» (CARITAS, 1994)

²⁶ Segundo a presidente de um órgão de gestão por nós entrevistada, algumas destas escolas superam esta lacuna a partir do crédito global de horas atribuídas à escola, uma iniciativa que depende do Projecto Educativo de cada

OEP; enquanto na Escola de Marcarena (na zona suburbana da cidade) a orientação surge integrada nas novas áreas curriculares, nomeadamente na hora de educação para a cidadania dos 9ºs anos de escolaridade, dinamizada pelos dois psicólogos da escola. Na Escola da Cárceres (em meio rural) este apoio simplesmente não existe.

Finalmente, surge mais uma vez o problema da própria concepção de orientação. Num trabalho de investigação levado a cabo na Escola Secundária Elias Garcia, Vitória Mourão recorre a uma distinção entre *orientação continuada* e *orientação pontual*²⁷. Segundo as orientadoras por ela entrevistadas, a *orientação continuada* é uma orientação realizada em sessões quinzenais, onde através de trabalho de grupo se trocam ideias, se joga, se faz *role-playing* e testes psicotécnicos. O objectivo é que o aluno se possa conhecer melhor, em termos de interesses, aptidões e traços de personalidade, e possa conhecer melhor os outros, para que no final do ano, devidamente informado sobre saídas escolares e profissionais, seja capaz de dizer qual a sua escolha. Quanto à *orientação pontual*, segundo a mesma fonte, é feita em algumas horas, através da resposta a uma bateria de testes psicotécnicos e de uma entrevista. Tem como finalidade conhecer ou confirmar aspectos de si próprio e assim fazer uma escolha mais correcta.

O que temos vindo a defender, e confirmado pelo trabalho realizado no terreno, é que, embora os responsáveis pelos gabinetes de OEP procurem seguir o modelo da *orientação continuada*, a concepção mais vulgarizada entre os alunos, as famílias e mesmo a maioria dos docentes é a da *orientação pontual*, razão pela qual continuam a falar de orientação vocacional e a esperar que lhes seja indicado qual o caminho a seguir, coisa que raramente acontece. Será provavelmente a isto que se deve a avaliação pouco positiva da OEP, a qual pude constatar nos questionários que fiz aos alunos, bem como a maior procura deste tipo de apoio no final do ano lectivo, e que nos foi confessada pela conselheira da Escola D. Duarte.

Ora, de acordo com o que temos vindo a defender, o processo de orientação terá de ser encarado como um processo necessariamente longo que, dada a necessidade de se articular com outras realidades, deveria mesmo estender-se a todo o 3º Ciclo do Básico, funcionando este como um ciclo de orientação.

escola, mas simultaneamente condicionada pela necessidade de canalizar este crédito para outros fins, nomeadamente para os apoios educativos.

²⁷ À qual parece estar subjacente a distinção entre o modelo da descoberta vocacional e o modelo da construção.

A OEP surge-nos assim como intrínseca ao próprio processo educativo, já que o tão aclamado desenvolvimento global da personalidade dos alunos não pode dispensar a capacidade de escolha e a elaboração de projectos, a qual comporta sempre a renúncia a alternativas possíveis de ser e a projectos de vida igualmente viáveis. Por outro lado, ela deixa de se circunscrever à ajuda ao aluno na construção do seu projecto vocacional individual, tendendo a interferir na construção do projecto social existente para aquele cidadão, daí a necessidade de interacção junto de pais e professores, tidas como pessoas significativas para as circunstâncias que condicionam o itinerário vocacional do indivíduo (CAMPOS, 1991).

Assim concebida, a OEP deixa de ser encarada como uma actividade separada que se acrescenta ao regular funcionamento da escola, para passar a ser uma componente efectiva do currículo escolar, com objectivos e actividades inseridos no projecto pedagógico da escola, e que pode mesmo clarificar para muitos jovens o próprio sentido da escola e do prolongamento dos estudos. Neste sentido, parece esquecer-se com demasiada frequência que, mesmo quando existe um profissional de orientação, este não poderá ser o único responsável pela orientação dos jovens, ele terá que trabalhar directamente com os restantes professores, com os pais e com os vários agentes da comunidade, pois só um trabalho conjunto pode ser eficaz no sentido da optimização do desenvolvimento dos adolescentes.

Foi quase isto que encontramos na Escola de Marcarena. Mas a prática de OEP mais comum parece continuar a ser a de uma intervenção que se desenrola em espaços e tempos próprios, de carácter extra-curricular e facultativo, acabando por tocar uma minoria de alunos e muitas vezes circunscrita a um conjunto de sessões levadas a cabo na fase terminal do Ensino Básico, tendo em vista a realização de uma escolha específica, mais do que a elaboração de um projecto vocacional.

A este propósito Bártolo Paiva Campos (1991) adverte que o carácter experimental e provisório que tem caracterizado esta intervenção começa a pôr seriamente em causa a qualidade do serviço prestado.

4.2 A orientação como actividade curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo faz largas referências à questão vocacional e à necessidade de sensibilização, conhecimento e preparação para o mercado de trabalho, nomeadamente ao definir os objectivos do Ensino Básico. Também os vários diplomas legais que têm vindo a estabelecer as novas estruturas curriculares apontam para a formação pessoal e social como área transdisciplinar. Mas várias têm sido as experiências de a implantar: desde a disseminação dos objectivos de pelas disciplinas existentes, à criação de uma disciplina específica de Desenvolvimento Pessoal e Social, à implantação da Área-Escola ou mais recentemente a introdução nas Novas Áreas Curriculares da Área de Projecto e da Educação para a Cidadania.

Comum a todos estas iniciativas parece ser a preocupação em promover o desenvolvimento da identidade dos jovens nos vários domínios, entre os quais está naturalmente a identidade vocacional. Em comum também o objectivo de desenvolver projectos multidisciplinares, de interacção com o meio, proporcionando experiências significativas para o jovem. Mas a sucessão de estratégias parece denotar o seu insucesso, ainda que pontualmente se tenham desenvolvido projectos de intervenção que não queremos aqui negligenciar.

Ana Carita e Teresa Dinis (1995) dão conta, através de um questionário realizado junto de um conjunto de professores, que a maioria dos docentes considera que desenvolve com os seus alunos actividades potencialmente facilitadoras do seu desenvolvimento vocacional, mas que unanimemente declaram não as proporem com o objectivo expresso de favorecer o desenvolvimento e decisão vocacionais, considerando que só por arrastamento estes processos serão favorecidos. Quanto ao papel do Director de Turma neste domínio, fazem essencialmente referência à importância das conversas com os alunos sobre o mundo do trabalho e sobre as suas aspirações, ao aconselhamento dos alunos e seus pais, com vista à utilização dos Serviços de Psicologia e Orientação, à informação, esclarecimento e ajuda na análise dos percursos possíveis no contexto de uma relação mais próxima, à sensibilização dos pais para as condições psicológicas a assegurar no processo de escolha, etc.

Semelhantes conclusões remetem para a necessidade de os professores, as famílias e os próprios profissionais de orientação estarem eles próprios seguros do seu próprio

desenvolvimento pessoal e social, quando pretendem fornecer condições para o desenvolvimento da identidade do jovem, o que segundo Maria Emília Costa (1991) nos conduz à questão da necessidade de promover a educação de adultos através de experiências igualmente significativas, capazes de suscitar a exploração e investimento necessários ao desenvolvimento da sua própria identidade.

Se uma das condições essenciais à construção da identidade é, como temos vindo a defender, a percepção da variedade de alternativas, objectivos, valores e crenças nos mais variados domínios e o conseqüente comportamento reflexivo face às diferentes alternativas, então uma educação que toma como objectivo o desenvolvimento pessoal e social terá que contemplar múltiplas perspectivas sobre visões do mundo, valores, crenças e objectivos, o que remete para a exposição dos alunos à diversidade social e étnica, às diferentes ideologias políticas e religiosas e às várias actividades profissionais. A capacidade para compreender o outro e reflectir sobre si próprio enquanto membro de um grupo parece estar, neste sentido, dependente do próprio currículo explícito que, quando centrado em conhecimentos específicos e limitados não permitem o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por outro lado, as práticas pedagógicas mais postas em prática parecem pouco promotoras do desenvolvimento da identidade. As *pedagogias visíveis*, para usar a terminologia de Basil Bernstein, porque centradas no professor e em dispositivos pedagógicos muito limitados não estimulam o desenvolvimento da autonomia, a exploração e o sentido de competência. Da mesma maneira, uma avaliação centrada nos resultados estimula a competição, mais do que a cooperação, favorável à percepção da diversidade de competências, de perspectivas e de informações. Já as *Pedagogias Invisíveis*²⁸ porque promotoras de *exploração* e *investimento*, parecem mais favoráveis ao processo de construção identitária. Aqui, indo ao encontro do aluno, o professor assume-se como facilitador de aprendizagens, estabelecendo formas de intervenção pedagógica favoráveis ao desenvolvimento de competências que em tudo se coadunam com a ideia de educação para a escolha: a descoberta, a recriação, a

²⁸Em oposição às *pedagogias visíveis*, Bernstein define as *pedagogias invisíveis* como seguindo: regras de hierarquia implícitas, dando à criança a sensação de maior controlo sobre os seus movimentos e actividades; regras de sequência igualmente implícitas, razão pela qual a criança não conhece os princípios da sua progressão; e critérios de aprendizagem implícitos, múltiplos e dispersos, sendo o aluno que recria e explora determinado contexto de aprendizagem, cabendo ao professor um papel indirecto e essencialmente de apoio. Nestas pedagogias, a criança tem a impressão de não ser sequer avaliada, já que é o professor que interpreta o seu

imaginação, a criatividade, a solidariedade, o espírito de equipa, a vigilância crítica e o não menos importante sentido de competência.

4.3 A educação intercultural como forma de intervenção

Tudo o que atrás ficou dito faz-nos pensar na necessidade de promoção do professor inter/multicultural, segundo Stephen Stoer (1994) um professor que encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem; promove a rentabilização de saberes e de culturas; toma em conta a diversidade cultural na sala de aula, tornando-a condição do confronto entre culturas; refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; defende a escola como parte da comunidade local; e conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, tendo por base a noção de cultura como prática social.

O entendimento quanto ao significado do conceito de *educação intercultural* (compreendendo o professor, mas também as pedagogias, o currículo e o próprio projecto educativo), não é contudo tão pacífico quanto pode parecer à primeira vista²⁹ e requer a compreensão da forma como este tem evoluído ao longo do tempo.

A problemática da interculturalidade surge muito ligada à diversidade étnica e à sua crescente visibilidade a partir da década de 60/70. Segundo Carlos Cardoso (1998 C) a primeira reacção à diversidade foi o *assimilacionismo*. As políticas assimilacionistas³⁰ correspondem então a uma primeira etapa na história da educação multicultural e traduzem-se na eliminação das barreiras culturais entre os grupos minoritários e a maioria, através da assimilação da cultura dominante por parte dos grupos minoritários, os quais perdem assim os seus valores culturais próprios. Por detrás desta perspectiva está a Teoria do Capital Humano, defendendo o investimento na educação como tendo rentabilidade directa no sistema económico, com reflexo na melhoria das

comportamento, procurando sinais, do estágio de desenvolvimento em que esta se encontra, ao mesmo tempo que lhe fornece um *feed-back* constante. (DOMINGOS *et al*, 1986)

²⁹ A confusão surge logo na falta de distinção por parte da maioria dos autores entre *multiculturalidade* e *interculturalidade*, uma distinção que pode dever-se apenas ao seguimento de uma linha anglo-saxónica (*multicultural*) ou francófona (*intercultural*) mas cuja filiação me parece indicadora da diferença entre o constatar a diversidade cultural (*multiculturalidade*) e o tirar partido dela (*interculturalidade*), razão porque preferirei por agora o termo *intercultural*.

³⁰ Optámos aqui por seguir as designações usadas por Carlos Cardoso (1998 C), mas que encontram correspondência em outros autores (PERES, 1999, WIEVIORKA, 1999).

condições de vida individuais e colectivas. As culturas minoritárias então vistas como obstáculo à integração plena destes grupos. A igualdade de oportunidades foi por isso promovida através de programas de compensação destinados a compatibilizar estes grupos com a escola e com o mercado de trabalho. Mas os processos curriculares mantiveram-se inalterados e os professores continuaram a seguir práticas monoculturais.

Segundo o mesmo autor, o debate em torno das desigualdades assim criado conduziu nos anos 70/80 a discursos *integracionistas* e acções que visam promover as culturas das minorias, sempre que as suas características não colidam com a cultura da maioria e com a sua condição de dominante. Advoga-se então a necessidade de dar a conhecer as diferentes culturas, nomeadamente na escola, como forma de promover o auto-conceito e a auto-estima dos alunos pertencentes a grupos minoritários, ao mesmo tempo que neles se cria a pré-disposição para o conformismo e a disponibilidade para a assimilação da cultura dominante. Os currículos passam a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural e espera-se que o professor adquira conhecimento sobre a diversidade na sala de aula e na sociedade, desenvolvendo competências para planificar e implantar actividades multiculturais.

Não menos polémica é uma terceira visão que Carlos Cardoso designa *por pluralismo cultural mitigado*, e que STOER (2000) apelida de *pluralismo cultural benigno*, uma ideologia que se caracteriza por um relativismo cultural pouco reflexivo e problematizado, em que a diferença é automaticamente assumida como positiva, mas circunscrita às diferenças étnicas, promovendo a tolerância em vez da justiça social, bem como um falso universalismo, em vez do diálogo entre culturas. Entre outras consequências que estão na base de alguma conotação que o termo multicultural encerra, este modelo pode conduzir (de forma casual ou intencional) a um certo enclausuramento ou *guetização* dos grupos minoritários, na medida em que ao defender iguais direitos para as diferentes culturas, tende a reproduzir a desigualdade de estatutos das diferentes culturas.

Uma outra conotação, comum a estas diferentes abordagens e que parece ter vindo a esconder a pertinência da educação intercultural na nossa sociedade, reside no facto de esta surgir historicamente associada à diversidade étnica. Na sociedade portuguesa, o problema da diversidade não parece resultar tanto do que Pedro Silva (2001) designou

como *diversidade cultural exógena*, uma diversidade que vem de fora (via imigrantes), mas de *uma diversidade cultural endógena*, que sempre existiu. Quer isto dizer que, através do processo de democratização da sociedade e conseqüente promoção do direito à igualdade de acesso à educação, chegam à escola grupos tradicionalmente excluídos, trazendo para o seu seio culturas que, sendo *antropologicamente equivalentes*, são *sociologicamente desiguais*³¹, mesmo quando todos são cidadãos portugueses. Segundo o autor, passam a conviver na escola diferentes culturas de classe, de género, rurais, urbanas, mineiras ou piscatórias, etc., independentemente de um eventual denominador comum que é a cidadania *Lusa* (brancos, falando português e maioritariamente católicos).

Ora, quando falo na educação intercultural como forma de intervenção na construção do processo identitário do jovem refiro-me à necessidade de valorização das diferentes culturas com uma articulação dinâmica entre elas, tendo como pressupostos estruturantes a igualdade de oportunidades enquanto igualdade de sucesso e uma democracia participativa.

O professor *inter/multicultural* (para usar a designação de STOER e CORTESÃO, 1999) é capaz de tirar partido da diversidade que encontra na sala de aula para produzir conhecimento *sobre e para* os seus alunos, assumindo-se assim como sujeito de *investigação-acção*. Com base no conhecimento que produz acerca dos seus alunos, recria conteúdos e materiais, valoriza os saberes que o aluno traz para a escola, relaciona saberes curriculares com situações vividas pelo grupo e, porque se assume como um *facilitador de aprendizagem*, ensina a fazer pesquisa, fomentando a autonomia do aluno.

Ao valorizar os saberes e valores dos seus alunos, o professor encara as suas culturas de origem como sendo tão válidas como a cultura escolar (tradicionalmente tida como a única legítima) e, portanto, como algo que deve ser preservado. Por isso, promove o *bilinguismo cultural*:

³¹ Estamos aqui perante o problema do *relativismo cultural*, bem traduzido no slogan "Todos diferentes, todos iguais!", mas também perante a distinção entre *diferença* e *desigualdade*. Do ponto de vista antropológico todas as culturas são diferentes, mas todas têm o mesmo valor. Sociologicamente falando, sabemos que certas culturas, por estarem mais próximas da cultura dominante são mais valorizadas do que outras, em particular na escola, e

... que procura oferecer aos alunos a possibilidade de adquirir e manejar aprendizagens que permitem que se viva e actue na sociedade dominante e que, simultaneamente, não se destrua a imagem e o valor da cultura de origem. Isto corresponderá a adquirir possibilidade de se movimentar entre a cultura dominante e as culturas minoritárias. (CORTESÃO, 2000:78)

Como sublinha Carlos Cardoso (1998), mais do que um fim em si mesmo, a educação intercultural integra-se num projecto bem mais amplo que é o da educação para a cidadania. Quer isto dizer que o tipo de educação aqui preconizada não se limita ao discurso sobre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares, nem a resolver eventuais conflitos que decorram da presença de alunos oriundos de minorias étnicas; ela desenvolve práticas de justiça social, solidariedade e respeito pelos parceiros no processo educativo (PERES, 2000) e também fora dele.

Nesse sentido, o que parece estar em causa é a aquisição de competências suscitadas pela adesão a valores humanos, e por atitudes reflexivas e críticas face à sociedade em que vivemos, no sentido de viabilizar uma cidadania participativa e emancipatória. Parece ser igualmente este o sentido que STOER (2001) atribui ao *pluralismo cultural crítico*, quando propõe que mais do que uma política de gestão controlada da exclusão, a educação inter/multicultural se assuma como *movimento social novo*, o que pressupõe olhar para a escola como contexto promissor para a construção de identidades, não apenas pessoais, mas colectivas. Na mesma obra, mas em diferente artigo António Magalhães afirma mesmo que o principal desafio que se coloca neste momento em termos de políticas educativas, no sentido de potenciar as possibilidades emancipatórias da escola, passa pela concepção e implementação de currículos que partam precisamente do hibridismo identitário e da mestiçagem que ela encerra, contrariando a lógica da construção de identidades nacionais ou mesmo supranacionais. A este propósito, o autor reflecte sobre os perigos de uma política educativa comum (uma “identidade europeia”), naturalmente funcional ao contexto de competição que é a economia capitalista mundial. (MAGALHÃES, 2001:333)

Retomando a ideia da educação para a escolha e tudo o que atrás foi dito, parece claro que a escolha só faz sentido quando resulta do confronto com a diversidade, já que a capacidade para compreender os outros grupos e a sociedade, bem como a capacidade de reflectir sobre si próprio segundo estes pontos de vista, define a tomada de perspectiva social no adolescente. Daí que o conhecimento do outro seja fundamental para uma visão mais ampla, sem a qual a escolha se assume tão limitada quanto próxima da imposição.

É com este mesmo sentido que ENRIGHT e DEIST (*in* COSTA, 1991) definem o modelo de formação da identidade como tendo início na compreensão dos outros:

1. só quando um indivíduo compreende os outros é que é capaz de se compreender a si próprio na relação com os outros;
2. para isso tem em conta as semelhanças e diferenças entre o eu e o outro;
3. a identidade é construída quando a perspectiva social é tomada e então o indivíduo minimiza a confusão.

Ajudando os adolescentes a focalizarem-se nos diferentes níveis da perspectiva social estamos a criar condições para que adquiram um sentido da sua singularidade e semelhança em relação aos outros.

Daí a escola ocupar o já referido lugar contraditório e múltiplo em que se encontra o seu carácter de aparelho ideológico, de material bricolável em termos de estratégias pessoais, e de potencial espaço e tempo proporcionador de vivências e de saberes, em que estilos de vida emancipatórios se perfilam lado a lado.

(MAGALHÃES, 2001:335)

Capítulo 5

**Para uma abordagem sociológica
da educação escolar**

5. Para uma abordagem sociológica da educação escolar

A finalizar o enquadramento teórico desta nossa investigação, parece-nos pertinente uma referência, ainda que breve e necessariamente redutora³², à forma como a educação, em especial a educação escolar, tem sido abordada no âmbito da sociologia. Tal esforço implica uma contextualização histórica das diferentes perspectivas teóricas no domínio da sociologia da educação a nível mundial, não deixando de referir sobre a especificidade do caso português.

Uma das principais clivagens que encontramos na abordagem das relações entre a acção dos indivíduos e a realidade social é a que decorre da diferença entre uma perspectiva determinista, onde o indivíduo é visto como subordinado às estruturas sociais que antecedem a sua existência, e um conjunto de perspectivas que colocam a ênfase na acção dos indivíduos e nos contextos em que ela é produzida.

A perspectiva determinista parece indissociável do desenvolvimento da sociologia da educação durante as décadas de 60 a 70, ainda que entre estes dois períodos possamos identificar o predomínio de uma abordagem consensual da sociedade, e consequentemente da escola, durante os anos 50/60, que contrasta com uma abordagem conflitual da ordem social, generalizada a partir dos anos 60/70.

Em alternativa às perspectivas deterministas, encontramos no domínio da sociologia da educação um conjunto de abordagens que, incidindo sobre diferentes níveis de análise (macro, micro e mais recentemente mesossociológico) convergem na ênfase que colocam na acção social. É nesta perspectiva, de origem weberiana, que surge o destaque para o comportamento dos indivíduos, agora encarados como actores sociais, capazes de atribuir sentido às suas acções.

³² Apoiada na síntese de Conceição Alves Pinto (1995) e nos trabalhos de Jerome Karabel e A. H. Halsey (1977), Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (1997), e de Stephen Stoer e Almerindo Afonso (1998) para o caso português.

5.1 As teorias do consenso

As primeiras abordagens ao fenómeno educativo³³ surgem associadas a uma concepção da sociedade que assenta a sua reprodução através dos tempos na partilha de valores consensuais, sendo a socialização o principal mecanismo pelo qual se garante a estabilidade, a harmonia e a ordem social. Uma perspectiva que parece indissociável do período de prosperidade então vivido.

No período pós-guerra vivia-se, a nível mundial, uma fase de acelerado crescimento económico e de rápida transformação tecnológica que colocava o problema dos recursos humanos no centro das preocupações políticas e, conseqüentemente, a educação no cerne do debate político. Nos países da OCDE verifica-se um aumento considerável no número de alunos dos vários níveis de ensino e as despesas públicas em educação crescem a uma taxa superior ao PNB e ao total das despesas públicas. Paralelamente, governos e outras instituições públicas e privadas canalizam fundos consideráveis para a investigação em educação com duas conseqüências fundamentais: uma enorme produção de dados empíricos sobre os diferentes sistemas educativos e uma clara subordinação do trabalho científico a fins políticos (KARABEL e HALSEY, 1977).

5.1.1 O Funcionalismo

Esta perspectiva teórica da sociedade, fundada sobre a visão sistémica de Émile Durkheim, Malinowski, Radcliffe Brown e Lévi-Strauss, sublinha a forma como os vários subsistemas são funcionais ao todo social.

No que ao sistema educativo diz respeito, a análise funcional sublinha o seu papel enquanto instituição formadora de mão-de-obra competente para assegurar as diversas actividades do sistema económico, o que significa que a escola prepara os indivíduos para a sua integração na sociedade, mais concretamente nas suas necessidades económicas. Neste sentido, definem-se como funções do sistema educativo a socialização e a selecção do indivíduos. A socialização porque permite que os alunos integrem o sistema de valores partilhado pela sociedade, a selecção porque permite

³³ Não negligenciando contributos anteriores importantes, mas que se revestem de um carácter relativamente pontual.

seriar os indivíduos, orientando-os para as diferentes posições do sistema social e económico .

Se a análise funcionalista da educação tem o mérito de justificar e legitimar a expansão do sistema educativo, bem como a investigação empírica em educação, realçando a ligação entre a educação e as outras instituições sociais, nomeadamente económicas e políticas, são lhe dirigidas algumas críticas: desde logo o negligenciar o conteúdo do processo educativo (privilegiando uma análise macrosociológica) e os conflitos que nele ocorrem , mas sobretudo a ênfase que atribuí ao papel da tecnologia, legitimando a criação de sistemas educativos diferenciados (liceal e técnico) com consequências ao nível da reprodução social (KARABEL e HALSEY, 1977).

5.1.2 A Teoria do Capital Humano

A teoria do capital humano encontra legitimidade nos princípios de igualdade e justiça distributiva ideologicamente estruturantes da sociedade dos anos 50. Trata-se aliás, segundo Sérgio Grácio (1997), de um desenvolvimento da teoria neoclássica da repartição, apoiada no postulado da universalidade dos comportamentos de maximização, segundo o qual os indivíduos procuram obter o maior benefício possível com o menor esforço. Ao jogo da oferta e da procura de força de trabalho que daqui decorre, a teoria do capital humano acrescenta o seu contributo próprio, sustentando que a educação é um dos factores da produtividade física do trabalhador.

A educação é entendida num sentido lato: pode ser adquirida na escola, na família ou na própria empresa e no conjunto da carreira do indivíduo. Seja como for, ela aumenta a produtividade de quem a recebe e constitui assim uma das características individuais levadas em conta pelos empresários nas suas estimativas. De tudo isto decorre uma importante consequência no que respeita à repartição do rendimento: as diferenças de ganhos entre o conjunto dos assalariados dependem tendencialmente das suas diferenças de produtividade.

(GRÁCIO, 1997:89)

Ao legitimar a desigualdade, esta perspectiva parece reencontrar uma visão harmoniosa e consensual da sociedade, tornando-se rapidamente aceite pelas diferentes partes envolvidas. Para os políticos, ela constitui um a poio à democratização do acesso à educação, justificando os investimentos realizados neste domínio. Para os

empresários representa um aumento de produtividade dos trabalhadores em geral, além de funcionar como indicador do valor de cada um. Para os investigadores constitui uma justificação científica para a expansão da sua actividade. Para a população em geral, viabiliza a aspiração por empregos mais bem pagos e, portanto, a esperança de ascensão social (KARABEL e HALSEY, 1977).

A principal crítica dirigida à teoria do capital humano consiste na falta de provas quanto à correlação entre a educação e o aumento de produtividade, e mesmo o aumento de salários. A existência de um salário mínimo, a sindicalização, o mercado de trabalho paralelo e as lutas de classes constituem factores estruturais e conjunturais com implicações nesta relação. Além do que, a inflação das qualificações pode ser prejudicial para os empresários por terem trabalhadores qualificados, a quem pagam mais, a produzir o mesmo e a desempenhar funções, antes realizadas por trabalhadores indiferenciados.

Embora tal crítica não invalide que tanto a sociedade como o indivíduo invistam na educação, a teoria do capital humano parece ter sobrestimado a responsabilidade individual, ignorando a eventual necessidade de transformações radicais e estruturais, o que a sua aplicação no ataque à pobreza nos EUA e ao desenvolvimento económico dos países do 3º mundo tornou evidente (KARABEL e HALSEY, 1977).

Por outro lado, tal como a análise funcionalista, a teoria do capital humano ignora o conteúdo do processo educativo (o nível microsociológico) colocando a ênfase na função técnica da educação e na sua importância do ponto de vista dos recursos humanos.

5.1.3 O Empirismo Metodológico

Da canalização de fundos de investigação públicos e privados para o domínio da educação resulta uma importante produção de dados empíricos sobre os sistemas educativos, os quais se revelarão uma importante base para os estudos realizados em qualquer perspectiva teórica.

O empirismo metodológico, de inspiração positivista, sublinhou então a necessidade de quantificação, numa tentativa de padronização da prática de investigação sociológica. Os estudos exaustivos que daqui decorrem, reflectem a aplicação da

matemática às ciências sociais, tendendo por isso a confundir o empírico com o estatístico, negligenciando assim problemas dificilmente quantificáveis.

Em todo o caso, daqui resultou uma massa de dados empíricos que vieram a revelar-se fundamentais à definição de prioridades políticas e sociais e ao avanço da pesquisa educacional, nomeadamente no domínio do que viria a ser a temática central da década seguinte – o problema da desigualdade social perante a escola.

Aqui assume particular relevo a *investigação-acção*, uma sub-corrente do empirismo metodológico que surge no Reino Unido, onde a influência socialista do Partido Trabalhista leva a uma tradição de preocupação teórica e prática com o problema da desigualdade social perante a escola.

5.2 As teorias do conflito

Num contexto marcado pelos primeiros sintomas da crise económica que se viria a sentir na década de 70, surgem nos anos 60 movimentos de libertação na Ásia, África e América Latina, bem como revoltas estudantis, operárias e étnicas que colocam o conflito social no centro das preocupações sociais. A Guerra do Vietname constitui talvez o fenómeno mais visível dos antagonismos que marcaram o clima social da época.

O optimismo começava a já não estar na ordem do dia no que se refere às esperanças depositadas na educação para a redução das desigualdades e as teorias do consenso revelavam-se insuficientes para a compreensão de tamanha conflitualidade, justificando o retorno à teoria do conflito social e com ela ao contributo de Karl Marx.

5.2.1 As correntes neo-marxistas

Preocupados em analisar as forças produtivas e as relações sociais de produção, os neo-marxistas são levados a analisar os sistemas educativos como o verdadeiro fundamento da divisão social do trabalho.

Para dar conta do que é a escola primária, do que aí se passa, foi preciso introduzir, mesmo que apenas ao nível da descrição, termos novos, ou seja: 'classes sociais', 'relação de produção', 'exploração', 'ideologia', 'inculcação', 'jubjugação', 'recalcamento', 'mistificação', 'dominação ideológica'. Numa palavra, o vocabulário da teoria marxista

(Baudelot e Estabelet in PINTO, 1995:96)

Para estes autores, a educação, através de mecanismos de socialização e de selecção, fornece ao sistema económico uma mão-de-obra adequada, ao mesmo tempo que assegura um sistema político de manutenção do poder das classes dominantes. A classe dominante, que partilha um universo simbólico específico, impõe esse universo a grupos que originalmente partilhavam um universo simbólico diferente.

Mais, segundo a perspectiva neo-marxista do conflito, em que o indivíduo continua a ser totalmente dominado pelas estruturas, o sistema de ensino transmite essencialmente valores de classe, pelo que cada classe deve aprender os seus valores: conformismo para a classe operária, independência para a classe média, justificando-se assim a diversificação de canais de escolarização, pela qual são inculcados: vocabulário, modos de vestir, gostos estéticos, valores e atitudes diferenciados (KARABEL e HALSEY, 1977).

5.2.2 As correntes neo-weberianas

Preocupado com a inflação dos requisitos para a ocupação dos diferentes lugares sociais, Randall Collins rejeita a determinação dos indivíduos pelas estruturas sociais:

As exigências de qualquer posição ocupacional não são fixas, mas representam aquele comportamento que é estabelecido no decorrer da negociação entre pessoas que ocupam posições e aquelas que tentam controlá-las.

(Randall Collins in PINTO:103)

Numa perspectiva neo-weberiana do conflito, Collins defende então que são os conflitos de interesses, mais do que as necessidades sistémicas que explicam a rápida expansão do sistema educativo. Os grupos de *status* superiores usam a educação para reforçar as culturas de *status*, identificando os *insiders* e pondo obstáculos aos *outsiders*. Quanto mais os grupos de *status* superiores elevam os requisitos

educacionais para o ingresso no mercado de trabalho, mais os grupos de *status* inferiores exigem acesso a mais educação.

5.3 A “nova” sociologia da educação

As abordagens microssociológicas da educação, integradas no que ficou designado como a “nova” *sociologia da educação*, parecem surgir do impasse gerado pelas teorias macrossociológicas da reprodução, as quais ajudaram a criar e a reforçar um discurso que desculpabiliza a organização e seus intervenientes pelas desigualdades que gera, invocando quase exclusivamente a origem social dos alunos como causa do insucesso escolar.

As abordagens microintepretativas, tradicionalmente situadas no domínio da psicossociologia da educação, desenvolvem-se sobretudo a partir da década de 70 e pretendem mostrar como os alunos e os professores participam na construção das situações onde vivem e interagem, o que abre portas ao estudo do conteúdo do processo educativo.

Se as escolas não ensinam essencialmente competências técnicas, mas culturas de *status*, é importante identificar: o carácter destas culturas (a sua natureza e conteúdo) e a forma como elas são transmitidas. Tal remete então para a abordagem microssociológica, estudando-se os currículos, o tempo, o espaço, a linguagem, as pedagogias, as formas de avaliação e os processos de interacção na sala de aula. Para o que se recorre fundamentalmente à análise qualitativa e à observação, tanto participante quanto não participante, o que levantou nos primeiros anos alguns problemas de reconhecimento social e científico.

Mas se o paradigma determinista não deixava qualquer espaço de manobra ao indivíduo, muitos destes autores são criticados por não tomarem suficientemente em consideração os constrangimentos a que os actores se encontram sujeitos, denotando alguma falta de articulação entre os níveis micro e macrossociológicos.

Neste sentido, tem-se desenvolvido, mais recentemente, uma abordagem mesossociológica do processo educativo, constituindo o estudo da escola enquanto organização uma das mais recentes abordagens no domínio da sociologia da educação, mas também uma das que regista actualmente maior expansão. Exemplo deste tipo de

abordagem é o trabalho de R. Edmonds e, entre nós, de J. Arroteia, L. Pardal, A. Martins e E. Correia, António Nóvoa e Telmo Caria.

Trata-se no fundo de estudar a forma como a cultura organizacional, o clima organizacional e a liderança na escola produzem, ou não, efeitos sobre o comportamento dos actores sociais que a integram. Nomeadamente a forma como as políticas educativas são apropriadas em diferentes políticas de escola.

Retomando os termos de R. Boudon, a escola é, fundamentalmente, um sistema de interacção do tipo funcional. Se preferirmos a terminologia de M. Croizier e E. Friedberg, é um sistema de acção concreta. Para isso teremos de nos debruçar sobre o quadro teórico que permite compreender as acções entre pessoas que têm a desempenhar um conjunto de papéis associados ao seu estatuto, num quadro em que os jogos possíveis, tolerados ou censurados, estão regulados. (PINTO, 1995:110)

Este tipo de análise tem-se revelado, no entanto, especialmente difícil. Não só porque o estudo da interacção entre os vários actores sociais presentes na escola não pode limitar-se ao estudo da sala de aula, tem de abarcar todos os espaços onde as interacções acontecem, mas também porque a análise ao nível do estabelecimento não pode ficar-se pela organização escolar formal. A tudo isto acresce a necessidade de atender à especificidade de cada estabelecimento de ensino e do quadro organizacional dos diferentes níveis de ensino.

5.3.10 Interaccionismo Simbólico

O interaccionismo simbólico dá especial atenção ao indivíduo e à forma como este se relaciona com os padrões de organização social. Para George Mead, um autor fundamental desta corrente, a sociedade representa os padrões construídos de actividade coordenada, os quais são mantidos, mas também mudados, através da interacção entre actores sociais.

Nesta perspectiva, a sociedade é construída, e permanentemente reconstruída, com base nos processos de interacção. Neste processos, é fundamental *o universo simbólico*, tido como conjunto de convenções que permitem a formação de consensos, e através dos quais os indivíduos atribuem sentido à sua experiência como seres

individuais e relacionais. A aprendizagem da linguagem simbólica acontece através da socialização, mediante a qual os indivíduos adquirem as normas, regras e valores que lhes permitem viver em sociedade, pelo que o indivíduo se vai desenvolvendo à medida em que vai sendo capaz de assumir e compreender uma variedade de atitudes e papéis .

Erving Goffman, por sua vez, demonstra como aquilo que somos depende da forma como o outro nos percebe, mas sublinha a espontaneidade e criatividade dos indivíduos nas interações sociais, estando estes menos presos a constrangimentos e convenções. Neste sentido, é a *capacidade interpretativa do universo simbólico* em que o indivíduo se insere que lhe permite perverter as regras das diferentes situações sociais, preservando assim a sua identidade.

No âmbito da sociologia da educação, os trabalhos levados a cabo por Peter Woods, Lacey e Régine de Sirota são exemplos de estudos recentes sobre as estratégias de sobrevivência desenvolvidas, quer pelos alunos, quer pelos professores.

5.3.2 A Fenomenologia

Alguns autores distinguem o interaccionismo simbólico da abordagem fenomenológica pela ênfase que a última coloca no sentido que os indivíduos atribuem às suas acções, introduzindo novos conceitos na análise microsociológica.

A distinção entre *sentido subjectivo* e *sentido objectivo*, enunciada por Schultz permite compreender a diferença entre o sentido que aparece ao actor e o que se deixa apreender por outrem.

Na mesma linha, R. Laing distingue o comportamento da experiência:

O comportamento é aquilo que se pode observar do exterior, enquanto a experiência é aquilo que a pessoa integra no seu mundo interior. Isto significa que nunca podemos ter acesso à experiência dos outros. Aceitar esta distinção fundamental é situarmo-nos no registo do estudo das pessoas, e não no estudo nem do organismo humano, nem do indivíduo. O estudo da pessoa pressupõe que o investigador a vê como responsável, capaz de escolhas, em resumo, como ser que age.

(PINTO, 1995:108)

Compreender o mundo do outro, a sua forma de aí ser e estar, constitui o objecto da análise fenomenológica. Tal pressupõe o estudo do sujeito activo, em interacção, surgindo a *intersubjectividade* como um conceito central de uma sociologia que se assume como interpretativa.

5.4 A Teoria da Resistência e da Pedagogia Crítica

Nos anos 80 surge no seio da corrente neo-marxista um conjunto de autores que, como Henry Giroux, Michael Apple e Peter McLaren, introduzem a noção de resistência ao processo de reprodução capitalista. Esta abordagem tende a dar algum espaço à acção dos indivíduos no seio da escola, por isso, vai olhar alunos e professores como actores, sendo importante conhecer a definição que eles dão da situação em que se encontram. A questão é que, segundo estes autores, a reprodução não se faz sem problemas e o domínio das classes dominantes sobre a escola não pode ser visto como avassalador (PINTO, 1995).

Segundo Paul Willis (*in* MORROW e TORRES, 1997) os traços definidores da teoria da resistência apontam para:

- a) uma focalização nas relações contraditórias entre a casa, a escola e o local de trabalho;
- b) um entendimento dialéctico da dominação, que inclui não só constrangimentos ideológicos e estruturais externos, mas também a dimensão subjectiva implicada na formação individual;
- c) um realce para a importância da cultura e da produção cultural;
- d) e uma análise mais aprofundada da natureza da autonomia relativa da educação, especialmente dos momentos não reprodutivos em que a acção está activa.

Logo, esta análise não nega nem a noção de determinação, nem a importância do realismo económico, antes tenta simplesmente concretizar as relações não mecanicistas que existem entre a esfera económica e outras esferas ideológicas.

(Giroux *in* MORROW e TORRES, 1995:285)

Parece então legítimo dizer que o problema da resistência e da transformação social é debatido por estes autores à luz da relação entre estruturas, acção e cultura. Daqui

decorre o enquadramento da questão da acção enquanto movimento social, sublinhando-se o seu potencial emancipatório.

No que à educação diz respeito, Giroux e Apple convergem ao apresentar, na esteira de Paulo Freire, o problema do currículo e da resistência do estudante como não sendo um problema de âmbito académico mas sim político, implicando o repensar das fronteiras dos discursos educativos e a transformação dos professores em intelectuais transformadores:

Neste sentido, os professores-alunos são deslocados do domínio mais simples da crítica para o domínio mais político e teórico da "esfera contra-pública" que cria um entendimento crítico tanto da dominação existente na sociedade como do tipo de oposição activa que ela deve estimular. O currículo do professor deve, portanto, assumir a forma de política cultural, fazendo da escola um palco de guerra, pleno de contestação, guerra e resistência.

(Giroux e McLaren in MORROW e TORRES, 1995:285)

Analisando criticamente o contributo da pedagogia crítica Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres sublinham que quando a escola pública se encontra ligada à competição económica do sistema mundial, a lealdade do professor (neste caso o americano) parece ser dirigida para fins antagónicos:

Por um lado, a escola poderia ser orientada para uma reconquista da supremacia económica no sistema mundial, o que pode significar sustentar políticas hegemónicas e relações assimétricas de poder entre nações e grupos sociais, assim como aumentos sistemáticos nas diferenças de bem estar entre assalariados e o capital como forma de compensar as diferenças de produtividade e a fuga de capital. Por outro lado, a escola poderia ser dirigida para a expansão dos traços democrático-sociais existentes na sociedade à custa da acumulação de capital, da modificação da orientação individualista dos cidadãos americanos comuns no sentido de uma orientação colectiva. Escusado será dizer que sugerir que os professores são capazes de uma acção política unificada implica a problemática assunção de que eles constituem uma categoria relativamente homogénea, apesar das clivagens e contradições internas.

(MORROW e TORRES, 1995:307)

5.5 A sociologia da educação em Portugal

No nosso país, a sociologia da educação constitui um campo de investigação relativamente recente. Silenciada durante o Estado Novo, ou confinada a círculos de investigação divergentes, muitas vezes, camuflados sob outras designações disciplinares, este ramo começou a consolidar-se apenas depois de Abril de 1974.

Segundo STOER e AFONSO (1998) foi com a mudança social, política económica e cultural que ocorreu na sequência da revolução de 1974 que a sociologia da educação teve oportunidade de se desenvolver e ganhar visibilidade, tanto social quanto académica. A mudança educativa e das políticas daí resultantes, bem como a natureza periférica da sociedade portuguesa revelou-se então um terreno particularmente fértil a esta abordagem sobretudo numa perspectiva altamente crítica do sistema de ensino existente. Daí que a problemática das desigualdades e da escola meritocrática, reprodutora dessas mesmas desigualdades, tenha estado no centro do debate durante os anos subsequentes.

25 anos passados sobre a revolução de Abril as investigações realizadas no âmbito da sociologia da educação caracterizavam-se ainda por um certo isolamento disciplinar, bem como pela fragmentação das equipas de investigação que, sob a influência de autores Anglo-saxónicos, franceses e, mais recentemente, espanhóis e brasileiros foram trabalhando áreas temáticas que, de uma maneira geral, se articulavam com eixos de investigação pré-existentes, denotando uma estratégia de actualização que procurava acompanhar as agendas de investigação em campos mais avançados. (STOER e AFONSO, 1998:316)

No domínio dos novos eixos de investigação têm surgido trabalhos que, numa abordagem fenomenológica, descobriram problemas e campos de investigação originais, quase sempre motivados por preocupações ligadas à formação de professores, e que abrem as portas ao diálogo interdisciplinar. Aqui se inserem temáticas como a da avaliação escolar (CORTESÃO e TORRES, 1981), da educação multi e intercultural (CORTESÃO e STOER, 1995), da repolitização da educação (STOER *et al.*, 1990), ou da globalização da educação (SANTOS, 1995) para citar apenas aquelas que, de uma forma ou outra, enquadram esta nossa investigação.

Neste sentido, o financiamento e o número de publicações, nomeadamente de revistas científicas no domínio da sociologia da educação, tem vindo a aumentar, o que a par de alguma internacionalização dos trabalhos de autores portugueses, constitui um indicador da sua crescente vitalidade. Não podemos, porém, esquecer que:

...a sociologia da educação, devido em grande parte ao facto de o seu desenvolvimento ocorrer numa época de reestruturação do Estado e de globalização das sociedades, apresenta-se entre nós como um campo muito específico cuja configuração parece resultar muito mais do efeito sinérgico de uma série de percursos, problemáticas e perspectivas do que da manifestação exclusiva da sua matriz disciplinar original.

(STOER e AFONSO, 1998:324)

Parte II

Quadro Metodológico

Capítulo 6

Entre a teoria e a investigação empírica

6. Entre a teoria e a investigação empírica

À teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhes os limites. (ALMEIDA e PINTO, 1986: 62)

Os diferentes contributos teóricos a que venho fazendo referência ao longo dos capítulos anteriores constituem aproximações ao meu objecto de pesquisa que, em vários domínios da investigação social, me permitiram olhar para o processo de decisão dos alunos à saída da escolaridade obrigatória de uma forma mais abrangente e sistemática. Contudo, os conceitos enunciados, por si só, não respondem directamente à minhas questões de partida, nem surgiram de imediato, constituem *conceitos operatórios isolados* que fui identificando e enquanto tal são dotados de rigor analítico e indutivo, mas estão necessariamente limitados a campos de análise que, se em alguns casos estão próximos do meu objecto de estudo, noutros a transgressão metodológica é perfeitamente assumida.

Foi na articulação entre conceitos, e entre estes e os dados entretanto recolhidos, que fui desenhando um quadro conceptual capaz de me elucidar sobre a problemática que escolhi investigar e o objecto que construí. Este é portanto o produto de uma interacção contínua entre a teoria e a observação, que visa traduzir a minha problemática de investigação. Mais do que um modelo absoluto e acabado, ele reflecte as preocupações que foram surgindo, as minhas opções metodológicas e o caminho que fui percorrendo ao longo desta investigação.

6.1 Os conceitos

No âmbito da problemática que fui desenhando, as diferentes formas de condução do processo de decisão dos alunos no final do 9º ano de escolaridade relativamente ao prosseguimento de estudos são vistas como formas de expressão de diferentes racionalidades que se prendem com diferentes processos de construção identitária, assumindo-se como potenciais formas de ruptura com a reprodução social e cultural.

Daqui resultaram de imediato dois conceitos fundamentais que sentimos necessidade de operacionalizar: *construção identitária* e *projecto vocacional*.

Relativamente à *construção de identidade* interessa-nos sobretudo a questão do grau de envolvimento do aluno neste processo, parecendo-nos pertinente a forma como MARCIA (1996) a operacionaliza³⁴. Para esta autora a *exploração* e o *investimento* constituem duas dimensões deste conceito que estão na base de diferentes estilos de lidar com a tarefa de construção identitária nos seus diferentes domínios (inclusive o da identidade profissional) e que se traduzem em quatro estatutos de identidade: *difusa, outorgada, em moratória ou em construção*. Recapitulando, temos:

1. *difusão de identidade* - quando não há qualquer investimento ou exploração, ou porque o indivíduo não sentiu essa necessidade ou porque se sentiu impotente para realizar essa tarefa, podendo desencadear apatia e passividade, mas também agressividade não focalizada ou a simples rejeição das normas sociais convencionais, sem apresentação de formas alternativas;
2. *identidade outorgada* - quando os indivíduos não tendo passado por um período de exploração, apresentam investimentos que são normalmente o reflexo de escolhas e projectos de outras figuras significativas ou de autoridade. Estes indivíduos escolhem, por defesa ou impossibilidade a segurança do não confronto com outras alternativas, desenvolvendo atitudes imperturbáveis, dogmáticas, autoritárias, rígidas e intolerantes;
3. *identidade em moratória* - quando os indivíduos estão a passar por um período de exploração tendo em vista a tomada de decisão. Esta experiência torna-os particularmente sensíveis, ansiosos, flexíveis, vacilantes e emocionalmente instáveis, respondendo alternadamente com optimismo e pessimismo;
4. *identidade em construção* - quando os indivíduos tendo passado por um período de exploração realizam investimentos relativamente firmes, reflectindo confiança, estabilidade e optimismo, mas simultaneamente consciência das dificuldades de implantação dos elementos de identidade escolhidos.

³⁴ Ver capítulo 3.1

Trata-se de um conceito operatório isolado na medida em que é integrado no modelo de análise tal como foi produzido num campo de investigação relativamente próximo do nosso, a saber a formulação de um método de avaliação clínica da identidade.

O conceito de *projecto vocacional* é já um conceito mais complexo e abstracto porque é deduzido através de relações entre vários outros conceitos. Entendido como o resultado histórico da interacção do aluno com o meio familiar e escolar, nele distinguimos duas dimensões que consideramos essenciais: a dimensão *social* e a dimensão *individual*.

Figura 1 – Operacionalização do conceito *Projecto Vocacional*

		Componentes:	Indicadores:
Projecto vocacional	Dimensão social (Determinação)	Oferta educativa	Cursos existentes nas escolas Sec. e Prof (oferta e selecção)
		OEP	Oferta (como opção ou curricular) Avaliação (rejeição ou valorização)
		Origem social	Nível de escolaridade, profissão e situação na profissão dos pais
		Contexto familiar	Posição dos pais relativamente à escolha Ambiente familiar (proximidade, afastamento, ausência) Promoção de experiências (investimento, exploração, responsabilização)
	Dimensão individual (Emancipação)	Trajectória escolar	Número de reprovações Percepção do nível de sucesso (auto-estima) Relação com os professores (identificação, rejeição, orientação)
		Influência dos pais	Seguir a mesma área (com mais ou menos habilitações) Modelo a seguir ou a rejeitar Percepção do sucesso escolar (apreensão, conformismo, optimismo)
		Influência dos pares	Querer a mesma escola ou área de amigos (<i>seguidismo</i> ou fuga) Identificação com o grupo (fusão, crítica, isolamento)
		Expectativas	Meta escolar Ideal de vida (aventura, segurança ou lazer) Hierarquia de valores (família, amigos, status, dinheiro, realização)
		Representações	Orientação para uma escola secundária ou profissional Motivação para um curso Representação da profissão ambicionada (idealizada, realista) Representação da instituição escola (valorização, crítica, negativa)

Tal prende-se com a convicção de que os alunos, ainda que sujeitos a uma série de constrangimentos que resultam essencialmente da sua origem social (como há muito a sociologia da educação vem demonstrando), gozam de uma autonomia relativa que lhes advém da possibilidade de fazer escolhas de entre um conjunto limitado de opções.

Neste sentido, a construção de um projecto vocacional será socialmente determinado, na medida em que o aluno não escolhe o seu lugar de residência, ficando limitado à oferta de cursos e agrupamentos nas diferentes escolas secundárias e profissionais. Da mesma forma, nem sempre tem a possibilidade de usufruir dos serviços de Orientação Escolar e Profissional, já que como temos vindo a referir há escolas de 3º CEB em que eles não existem, há escolas em que têm carácter facultativo e outras em que são integrados curricularmente. Por fim, o aluno não escolhe a sua origem social, nem um contexto familiar, que pode ser mais ou menos favorável ao sucesso escolar, à ocorrência de experiências diversificadas e significativas e ao desenvolvimento da auto-estima, sobre a qual se funda a capacidade de escolha.

Em contrapartida, é na trajectória escolar (mais ou menos bem sucedida e ainda que socialmente condicionada), na influência dos pais e dos pares, bem como nas expectativas e representações que os alunos constróem, que podemos encontrar alguma margem de manobra por parte dos alunos. É aqui que acreditamos poder falar num potencial emancipador, onde a dimensão individual do projecto vocacional se cruza com a sua vertente social.

6.2 A hipótese central e os conceitos latentes

Foram os dois conceitos anteriores que tentámos articular de modo a obter uma hipótese de trabalho que servisse de fio condutor à observação, mas em vez disso surgiu uma nova questão:

O que faz com que um projecto vocacional seja mais determinado ou mais emancipado?

A resposta pareceu-nos estar na *reflexividade*, um conceito implícito no nosso modelo de análise, mas que era preciso operacionalizar. Na verdade, foi esta a questão

a que começamos por tentar responder quando nos questionámos sobre o grau de consciência com que a decisão final é tomada. Saber o momento em que a decisão foi tomada, o conhecimento das opções possíveis, as fontes de informação a que o aluno teve acesso, a unidade de decisão, o peso atribuído à Orientação Escolar e Profissional (OEP) ou às disciplinas em que regista maior (in)sucesso, bem como a orientação mais ou menos consolidada para uma profissão, revelam-nos afinal de contas o nível de reflexividade com que foi tomada a decisão. Mas as perguntas não pararam de surgir e parecíamos estar a voltar ao ponto de partida:

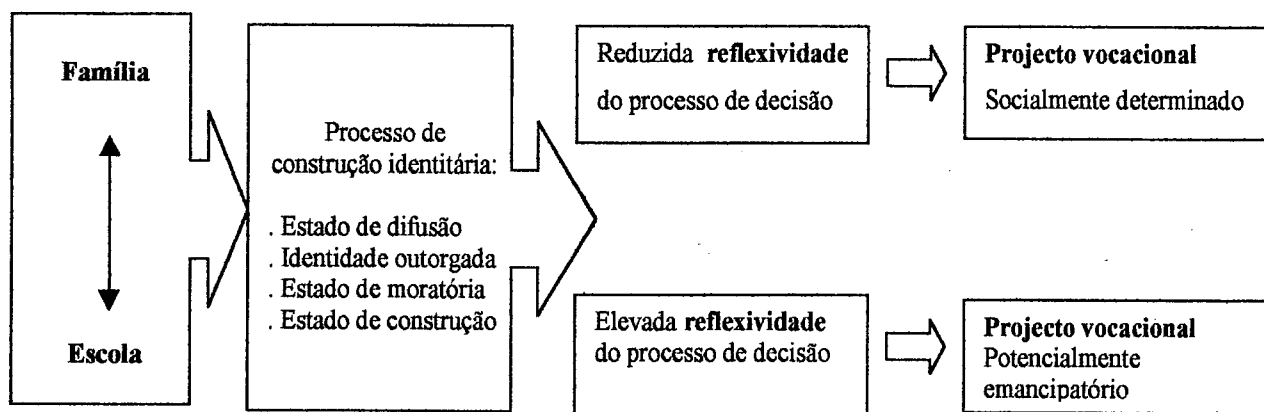
O que faz com que a reflexividade seja maior ou menor?

Mais uma vez foi necessário trazer à luz um conceito que havia ficado esquecido no início do estudo: a *educação para escolha*. Quando falamos da interacção do indivíduo com o meio, estamos a falar de contextos mais ou menos favoráveis à exploração e ao investimento no processo de construção identitária e cuja responsabilidade recai em grande medida sobre os principais agentes de socialização: a família e a escola. É a eles que compete o proporcionar de experiências tão diversificadas quanto possível, viabilizando a percepção da variedade de alternativas, objectivos, valores e crenças nos mais diversos domínios e o consequente comportamento reflexivo. Neste sentido, o tipo de educação (em sentido amplo e não apenas escolar) a que o aluno é sujeito afigura-se-nos como determinante para o estatuto de identidade presente em cada caso.

A hipótese a que chegámos, ilustrada no modelo de análise que se segue foi então a de que:

O potencial emancipatório de um projecto vocacional é proporcional ao grau de reflexividade presente na sua construção, articulando-se este com o processo de construção identitária.

Figura 2 – Modelo de análise



6.3 O método comparativo constante

Classificar o método de investigação seguido neste trabalho não foi tarefa fácil, não só pela falta de unanimidade entre as classificações adoptadas pelos diferentes autores, mas também porque o percurso da investigação foi bem menos linear do que qualquer uma destas tipologias faz supor.

Atendendo a que desenvolvi o trabalho de investigação em três escolas e que centrei depois a minha atenção sobre 10 alunos, a designação que me pareceu mais acertada foi o *Estudo Comparativo*. No entanto, o meu objectivo não foi o de proceder à comparação entre as escolas (estas não foram sequer estudadas de forma exaustiva, funcionando antes como meros contextos diferenciados), mas assegurar uma certa diversidade social e cultural que me permitisse compreender diferentes processos de tomada de decisão. Por outro lado, tendo eu começado pelo questionário como forma de aproximação ao terreno, temi que a designação fosse redutora, no sentido de remeter para a mera análise quantitativa dos dados obtidos nas diferentes escolas.

BOGDAN e BIKLEN (1994) fornecem porém uma visão sobre planos de investigação qualitativa que requerem locais e sujeitos múltiplos e têm em vista o desenvolvimento teórico. O *Método Comparativo Constante*, tal como a *Indução Analítica Modificada* fornecem um plano de investigação no qual a análise formal se inicia precocemente, seguindo um método de *amostragem por conveniência*; isto é, a selecção de indivíduos decorre do pensar-se que estes permitem a expansão da teoria

em formação. O *Método Comparativo Constante* pareceu-me particularmente adequado na medida em que tem início com a recolha de dados, seguida da identificação e caracterização das diferentes categorias do fenómeno a estudar. É com base nestas categorias que se descobrem posteriormente processos sociais e relações básicas, concentrando-se sobre elas a fase final do processo de investigação (Glaser *in* BOGDAN e BIKLEN, 1994: 103). No caso da minha investigação, foi da definição do que designei por tipos-ideais, feita a partir dos questionários iniciais, que procedi à selecção dos casos que vim a estudar com maior profundidade.

Concretamente, o meu trabalho de campo decorreu em três escolas do Concelho de Leiria, a saber: E.B. 2,3 D. Duarte, E.B. 2,3 de Marcarena e E.B. 2,3 de Cárceres. A razão da escolha destas três escolas prendeu-se com a preocupação em cobrir uma certa diversidade social e cultural³⁵.

Na verdade, esta foi uma problemática que procurei contemplar no meu estudo, na medida em que parti da hipótese de que a classe social, a cultura familiar (rural/urbana), o grupo étnico ou a religião poderiam ter peso na condução do processo de decisão. Isto é, sabendo de antemão que diferentes factores intervêm no processo de decisão dos alunos: representações, vocações e expectativas, mas também a pressão familiar, o seguir os amigos, a proximidade ou reputação de uma escola, a trajectória escolar e a simples fuga a uma disciplina, entre muitos outros factores que viemos a descobrir, o que desconhecíamos era a forma como estes se articulam; isto é quais os factores que têm maior peso na decisão final.

Ora, a minha hipótese de partida era a de que:

O processo de decisão poderia ser diferente, no que diz respeito à ponderação a atribuir aos diferentes critérios, em função da identidade social e cultural dos alunos e respectivas famílias.

Por outro lado, o factor escola afigurou-se-me desde logo como um importante mecanismo de orientação vocacional, já que não parece ser apenas a proximidade da

³⁵ Num trabalho que aqui vem sendo referenciado, mas do qual só tivemos conhecimento na fase final desta investigação, Sandra Mateus lança também “um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano”. A preocupação com a diversidade social e cultural reflectiu-se, neste caso, na escolha de duas turmas de uma escola dos arredores de Lisboa: uma turma que designou como a turma de “excelência”, outra que designou como a turma de “fracasso”. Através das entrevistas realizadas no ano lectivo de 1998/99a todos os alunos das duas turmas, a autora chega, contudo, a resultados muito próximos dos nossos, como veremos no Capítulo 8.

residência ou do emprego dos pais, o único factor a determinar a escolha de uma escola. Além desta escolha ser feita em função do curso pretendido ou das vagas existentes, há que ter em consideração o simples “querer ficar com os amigos” e a reputação da escola.³⁶ Se todos estes factores têm de ser tidos em consideração no estudo do processo de decisão dos alunos, este último pareceu-nos ter alguma pertinência em termos metodológicos. É que se a escolha de uma escola é feita também a partir do que podemos designar como uma cultura de escola, alimentada por mecanismos de identificação por parte de professores, alunos e respectivas famílias, então podemos estar perante estratégias que é preciso averiguar adiante, mas que em todo o caso irão influenciar o público que as frequenta, sobretudo no ensino secundário, mas também ao nível do ensino básico.

Assim, a E.B. 2,3 D. Duarte é uma escola típica da cidade que acolhe não só os alunos que nela vivem, mas também os filhos daqueles que nela trabalham e alguns alunos dos arredores, albergando por isso toda a diversidade que a própria urbanidade contempla. Quanto à E.B. 2,3 de Marcarena, mais do que uma escola suburbana, tem integrado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), precisamente pela diversidade endógena e exógena que encerra. Nomeadamente, esta escola acolhe dois grupos muito particulares: os residentes de um bairro social habitado maioritariamente por famílias vindas das ex-colónias e os alunos do único internato masculino da região. A E.B. 2,3 de Cárceres, situa-se em meio tipicamente rural, sendo à partida a escola em que contávamos encontrar menor heterogeneidade, mas que apresentava importantes particularidades relativamente às outras escolas e que advêm da sua condição rural, desde logo o ser a única escola que não conta com a colaboração de qualquer Psicólogo ou conselheiro de OEP devido ao reduzido número de alunos que acolhe.

³⁶ Ver capítulo 3.2.2

Capítulo 7

Procedimientos de análise

7. Procedimentos de análise

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, na medida em que o que sempre procurei foi essencialmente o sentido que os alunos do 9º ano atribuem às suas escolhas, optei pelas metodologias qualitativas, tal como Frederick Erikson as conceptualiza:

O que torna um trabalho interpretativo ou qualitativo é mais uma questão de focagem substantiva e de objectivos (substantive focus and intent) do que os procedimentos de recolha de dados, isto é, uma técnica de pesquisa não constitui um método de pesquisa.

(Frederick Erikson in SILVA, 2003:28)

Numa abordagem claramente fenomenológica³⁷, mais do que explicar o processo de decisão dos alunos, interessava-me realmente compreender a forma como este se desenvolve em cada caso, compreender o modo como os jovens lidam com esta importante tarefa identitária, que sentido lhe atribuem e, neste sentido, quais as representações que fazem do meio que os rodeia. Trata-se no fundo de uma tentativa de penetrar na comunidade afectiva e interpretativa que constitui afinal de contas a juventude, aceder ao seu universo simbólico e à forma como as pertenças são geridas neste contexto específico.

Quanto às técnicas de recolha de informação, a entrevista pareceu-me uma forma privilegiada de aceder às motivações e representações dos alunos, pois desde cedo se colocou a questão de saber como aceder a comportamentos mentais profundos, dos quais hipoteticamente os actores poderiam não ter sequer consciência, ou pelo menos estar encobertos por tentativas de racionalização de comportamentos mais ou menos afectivos. A resposta pareceu-me estar então no recurso a entrevistas em profundidade. No entanto, colocou-se-me outro problema: é que se pretendia atender à questão da diversidade social e cultural, o meu universo de análise, além de diversificado, deveria permitir-me indicar tendências e procurar relações entre variáveis, o que parecia apelar a uma abordagem quantitativa.

³⁷ «Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares» (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 53).

Reconhece-se hoje que a oposição entre técnicas quantitativas e qualitativas parece não passar de mais uma das falsas dicotomias que marcou a história das ciências sociais e que durante séculos obrigou os cientistas a uma visão dicotômica, onde parecia inevitável a adesão, no primeiro caso, a postulados *positivistas*, tradição teórica importada para as ciências sociais por Durkheim, sob influência August Comte e que enfatiza a explicação dos factos e as causas do comportamento humano, ou no segundo caso, a uma postura *fenomenológica*, perspectiva interpretativista introduzida nas ciências sociais por Max Weber e que se preocupa essencialmente com o sentido subjectivo que os actores sociais atribuem às suas acções (BOGDAN e BIKLEN, 1994:52). O fim das dicotomias parece ser afinal um dos principais traços da pós-modernidade, com importantes reflexos ao nível da ciência e do que Boaventura de Sousa Santos (1988) arrisca chamar de *paradigma emergente*.

Este novo paradigma científico está, segundo o autor, ainda em formação, vislumbrado-se no entanto alguns traços por ele enunciados (SANTOS, 1988: 11):

- a) o fim da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, pelo reconhecimento da existência de uma natureza humana, ao mesmo tempo que se atribuem comportamentos humanos à natureza, levando à superação de distinções que nos são tão familiares como: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, observador/observado, colectivo/individual, animal/pessoa;
- b) a *transgressão metodológica*, entendida enquanto migração de conceitos e teorias entre diferentes contextos de investigação e que resulta do reconhecimento de que todo o conhecimento é tanto total quanto local;
- c) a assunção do *carácter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência*;
- d) e, finalmente, o *diálogo com outras formas de conhecimento*, em vez da ruptura imposta pelo que nos habituámos a designar como paradigma científico, nada mais do que a Ciência Moderna

Legitimada a minha posição teórica, decidi então recorrer a um inquérito por questionário³⁸. Este inquérito, administrado durante o mês de Fevereiro de 2002 a um conjunto de turmas do 9º ano de três escolas do 2º CEB, permitiu-me um primeiro diagnóstico da situação em que se encontravam os alunos relativamente às suas

³⁸ Ver Anexo 1

decisões e, neste sentido, funcionou como uma forma de aproximação ao terreno. O objectivo foi confrontá-lo com um segundo questionário³⁹, realizado no final do ano lectivo, a fim de analisar a evolução registada no que diz respeito às intenções de escolha.

Acima de tudo, daqui resultou a selecção do conjunto de alunos a estudar com maior profundidade, constituindo um grupo onde procurei que a diversidade endógena (sócio-cultural) estivesse contemplada. Seleccionados estes alunos, realizei entrevistas semi-estruturadas, quer aos alunos quer às famílias, a fim de cruzar os discursos produzidos. Estas entrevistas decorreram entre Janeiro e Abril de 2003 (um ano depois do primeiro contacto). Nesta altura já os alunos tinham frequentado o primeiro período do 10º ano, pelo que seria mais fácil desmontar o processo de decisão e paralelamente proceder à última fase do processo de decisão, isto é, avaliar as decisões tomadas.

Entre estes dois períodos, procurei, de forma mais ou menos informal e à medida que fui tomando contacto com as escolas, recorrer a técnicas exploratórias como: entrevistas com psicólogos escolares e directores de turma; consulta documental (documentação produzida pelos serviços de orientação escolar e profissional, legislação sobre novos cursos e informação disponibilizada aos alunos) e alguma observação directa.

É de salientar que nesta fase exploratória da minha investigação detectei fundamentalmente uma grande ansiedade e indefinição por parte dos alunos, mas também por parte dos professores e mesmo dos psicólogos escolares, a qual se deveu a uma situação muito concreta: a indefinição quanto ao futuro do ensino secundário até às Eleições Legislativas. Recorde-se que o Partido Social Democrata tinha já anunciado no seu programa eleitoral a suspensão da Reforma Curricular do Ensino Secundário, a qual, a concretizar-se, introduziria importantes alterações no que diz respeito ao leque de opções no 10º ano e aos próprios currículos dos diferentes cursos.

Face ao “compasso de espera” que se fazia sentir, decidi também eu esperar mais algum tempo para continuar o meu trabalho de campo.

³⁹ Ver Anexo 3

7.1 O universo de análise⁴⁰

Leiria, a cidade sobre a qual incide este trabalho de investigação, é capital do distrito e sede de um concelho com 29 freguesias, albergando uma população que ronda os 100.000 habitantes, dos quais apenas 12,5% reside na freguesia da cidade⁴¹. As actividades económicas predominantes distribuem-se essencialmente pelos sectores secundário e terciário, dedicando-se ao sector primário uma percentagem mínima da população activa.

Foi sobretudo na segunda metade do século XX que, devido à expansão industrial, o concelho sofreu forte incremento económico, registando no ano de 1999 39% das 250 maiores empresas do distrito de Leiria.

No que diz respeito ao domínio da educação, o concelho de Leiria dispõe de 62 Jardins de Infância, 122 Escolas do 1º CEB, 7 escolas dos 2º e 3º CEB, 2 Escolas Básicas Integradas, 3 Escolas Secundárias, um Instituto Politécnico e uma Escola Profissional. Relativamente aos ensinos privado e cooperativo, existem ainda várias escolas do 1º CEB, 24 Jardins de Infância, 13 Colégios e ainda 2 pólos de instituições do ensino superior. Não obstante, a taxa de analfabetismo literal ronda ainda os 10%, atingindo sobretudo o género feminino.

7.1.1 A escola D. Duarte

Fundada em 1968, a escola D. Duarte foi transferida para as actuais instalações no ano lectivo de 1982/83. Por decisão do Centro de Área Educativa no âmbito da distribuição da rede escolar, ela serve além da população da cidade, duas outras freguesias.

O seu público alvo é, no entanto, bem mais heterogéneo e oscilante. Dados referentes ao ano lectivo de 2001/2002 indicam que os 744 alunos que frequentavam esta escola se distribuíam por 22 freguesias, 4 das quais de concelhos vizinhos, o que se deve ao facto da afectação dos alunos a uma escola poder fazer-se com base na residência, tanto quanto com base no local de trabalho dos encarregados de educação.

⁴⁰ Os dados que aqui se apresentam foram recolhidos a partir dos projectos educativos das escolas envolvidas na investigação.

Por isso a D. Duarte se queixa de há muito ter ultrapassado a lotação para que foi construída (750 alunos), uma tendência que os dados a que tivemos acesso indiciam estar a inverter-se.

Apesar da heterogeneidade da população escolar, foi traçado em 1999, no âmbito da elaboração do Projecto Educativo de Escola, o perfil do aluno que frequenta a D. Duarte: reside na freguesia de Leiria, vive com os pais e um irmão, ambiciona tirar um curso superior e considera a escola muito importante. Os pais têm entre 35 e 44 anos de idade, prevalecendo as suas habilitações literárias entre o 5º e o 12º anos de escolaridade. Curiosamente, os pais dos alunos que frequentam o 2º CEB trabalham maioritariamente no sector dos serviços, enquanto os pais dos que frequentam o 3º CEB se dedicam sobretudo à indústria, um dado curioso que confessamos não ter averiguado.

Relativamente ao corpo docente, no ano em análise o seu número ascendia aos 110 professores, ao que se somam uma psicóloga, uma professora conselheira de orientação profissional e quatro professores do ensino especial. A estabilidade do corpo docente constitui uma realidade nesta escola, pertencendo a maioria dos docentes ao quadro definitivo da escola, com reflexo no perfil dos professores, cuja maioria tem idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos de idade e reside na cidade ou nas suas imediações até um raio de 5km. Entre o pessoal não docente, a faixa etária oscila entre os 40 e os 59 anos de idade, a maioria são mulheres e vivem igualmente na cidade. Cerca de metade tem a 4ª classe, uma pequena minoria frequentou o curso complementar e os restantes repartem-se entre o 6º e o 9º ano.

Talvez a tudo isto se deva a taxa de sucesso escolar que em 1999/2000 rondou os 92% em todos os níveis de ensino. No que diz respeito às relações entre os membros da comunidade educativa, alunos, professores e pessoal não docente são unânimes em considerar existirem boas relações interpessoais, classificando o ambiente de trabalho como razoável.

Não obstante, e porque se entende a escola como um espaço privilegiado para a construção e permuta de valores tanto cívicos como éticos e como um local de preservação e afirmação da identidade nacional e da promoção do sentimento europeu,

⁴¹ A Freguesia de Leiria é aliás uma das mais pequenas do concelho, o que se reflecte num traçado administrativo que nem sempre corresponde aos mapas subjectivos traçados pelos leirienses.

a D. Duarte escolheu como linha orientadora do seu projecto educativo para 1999-2002: “O Saber e o Sentir – Uma escola para o Futuro.”.

7.1.2 A escola de Marcarena

A escola de Marcarena integra um agrupamento vertical que teve início com a fundação da Escola Primária de Marcarena em 1855. Com o alargamento da escolaridade obrigatória e com o crescimento demográfico que a freguesia sofreu nos últimos 20 anos, tornou-se necessária a abertura de uma Escola Preparatória, o que veio a acontecer em 1975. Em 1986 a escola passa a leccionar o 3º Ciclo.

Actualmente a escola de Marcarena serve duas freguesias, da qual fazem parte cerca de 10 localidades, algumas delas registando de há 20 anos para cá um forte desenvolvimento industrial, comercial e populacional, outras preservando características de zonas rurais. A diversidade cultural da população estudantil desta escola é acentuada pelo acolhimento de dois grupos de alunos que registam vivências muito específicas, os habitantes de um bairro social próximo e os alunos de um internato masculino. Trata-se efectivamente de uma população muito heterogénea que reflecte os principais problemas de uma freguesia que não só é a mais vasta do concelho, como envolve estratos sociais muito diversificados e diferentes culturas, já que o seu crescimento acelerado se deve em grande medida à migração de núcleos populacionais de diversas zonas do país, das ex-colónias e mesmo de países não lusófonos (árabes, franceses e marroquinos). De resto,

Os conflitos sociais de desagregação familiar, violência, racismo, alcoolismo e toxicodpendência, que fazem parte do quotidiano de certos alunos, estão patentes nas suas demonstrações de alguma agressividade dentro e fora da sala de aula.

(Projecto Educativo de escola para o triénio 2000/2003)

Relativamente aos encarregados de educação, a maioria possui como habilitações literárias o 1º Ciclo e, em termos profissionais, enquadra-se na categoria de empregados de comércio, indústria e serviços.

Por tudo isto, e a fim de melhorar o ambiente educativo e a qualidade da aprendizagem dos alunos, foi criado em 1996 o Território Educativo de Intervenção

Prioritária (TEIP) de Marcarena que, pelo reconhecimento oficial da sua organização administrativa, passa a integrar no ano lectivo de 1998/99 o programa Boa Esperança/Boas Práticas. O esforço de articulação inter-ciclos que ao longo destes anos se tem desenvolvido, culminou em 1999 com a criação do Agrupamento Vertical de Marcarena, o qual engloba actualmente: 7 Jardins de Infância, 10 escolas do 1º CEB e uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, traduzido em 1520 alunos, 190 professores e 64 pessoal não docente. Relativamente à EB 2,3, que constitui afinal o nosso foco de análise, era frequentada no ano em que foi elaborado o actual Projecto Educativo por 535 alunos, contando com um corpo de 93 docentes e 17 professores de apoio, ao que se somam dois psicólogos e um terapeuta da fala. De registar que a maioria destes professores pertence ao quadro de escola, havendo à data um número igualmente significativo de professores em situação de destacamento.

O balanço feito do trabalho realizado até ao momento é encarado como positivo, quer pelo crescente envolvimento das famílias no processo educativo, quer pelo desenvolvimento de estratégias inclusivas que permitem aos alunos terminar a escolaridade obrigatória apetrechados para realização do seu projecto de vida, quer ele seja o prosseguimento de estudos, quer a entrada na vida activa. Foi, no entanto, a este esforço que a escola se propôs dar continuidade ao escolher como tema do Projecto Educativo para 2000-2003: “A Construção da Cidadania”.

7.1.3 A escola de Cárceres

A EB 2,3 de Cárceres tem origem na escola C+S que em 1989 foi fundada numa freguesia vizinha, funcionando provisoriamente com 4 turmas em pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local. No ano seguinte foi transferida para as actuais instalações, já com 21 turmas. A desvinculação da freguesia de Cárceres da freguesia original, levou em 1996 à mudança do nome da escola. Cobrindo actualmente cerca de 11 lugares de três freguesias distintas, foi constituída agrupamento vertical no ano 2000, passando a integrar 6 Jardins de Infância, 9 escolas do 1º CEB e a escola sede, a EB 2,3 de Cárceres.

A EB 2,3 situa-se em meio rural, caracterizando-se por uma forte heterogeneidade de actividades económicas que vão desde serrações a explorações florestais,

actividades agrícolas e pequenas indústrias. A comunidade é por isso definida como dotada de uma identidade muito própria, com potencialidades e problemas característicos.

A população escolar apresenta fortes disparidades no que diz respeito a níveis sócio culturais. Entre os 505 alunos que em 2001 frequentavam o 2º e 3º ciclos havia um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem, atribuídas à ausência de hábitos de estudo, de organização do trabalho e de acompanhamento no desempenho das tarefas escolares. Por outro lado, trata-se de uma população com baixas expectativas relativamente ao percurso escolar e profissional. Alguns alunos apresentam mesmo dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais e um percurso escolar bastante irregular. Neste contexto, o processo de aprendizagem, as atitudes e os valores foram considerados objectivos prioritários no Projecto Educativo para 2001-2004.

Relativamente ao corpo docente, caracteriza-se essencialmente por uma grande instabilidade que resulta do destacamento da maioria dos professores pertencentes ao quadro de escola e que dificulta o trabalho contínuo e a sequência pedagógica. Em contrapartida, a Escola de Cárceres orgulha-se de ter um corpo docente jovem e dinâmico, constituído por 66 professores que anualmente trazem à escola novas ideias para projectos que acabam por se integrar na dinâmica da escola.

7.2 A incursão no terreno: observações e notas de campo

A forma como se deu a aproximação ao terreno foi bastante diferente nas três escolas que constituem o meu universo de pesquisa, não só porque o meu grau de familiaridade com elas e com possíveis interlocutores era diferente, mas porque a própria estrutura organizacional das escolas é bem distinta.

Começando pela Escola D. Duarte, representativa da escola tipicamente urbana, era a que me parecia mais acessível, não só pela proximidade física com a escola em que lecciono, mas porque conhecia muitos dos professores que nela leccionam, incluindo um dos elementos do órgão de gestão. Foi a este professor que comecei por me dirigir, explicando em linhas gerais o meu objecto de trabalho e o que pretendia fazer. Desde logo me foi assegurada a possibilidade de avançar, mas foi-me pedido que enviasse

uma carta à Presidente do Conselho Executivo. Depois de o fazer e de me ser dada autorização formal, fui encaminhada para o coordenador dos directores de turma, juntamente com quem procedi à selecção (mais ou menos arbitrária) das três turmas a que iria administrar os questionários. Note-se que havia aqui uma condicionante importante, que era a sobrecarga que esta escola sofre em termos de trabalhos de investigação, daí que o principal critério de selecção tenha sido a distribuição das turmas pelos vários projectos em curso.

Uma vez seleccionadas as turmas, o coordenador dos directores de turma apresentou-me as respectivas professoras, a quem expliquei o que pretendia. A razão pela qual eu quis falar pessoalmente com os directores de turma teve que ver com um problema que me surgiu durante a aplicação dos pré-testes do questionário e que foi o eu ter pedido aos alunos que se identificassem, razão que levou uma turma inteira a recusar-se a responder, apesar de na carta que acompanhava o questionário e que se dirigia ao director de turma eu explicar que tal se prendia com o facto de eu pretender passar um segundo questionário, sendo fundamental a identificação dos alunos. Como o anonimato não me pareceu uma questão fundamental, atendendo ao tipo de perguntas que eram feitas, achei que mais importante do que alterar o questionário, seria explicar tudo isto pessoalmente como forma de sensibilização (ainda que tenha mantido a carta). Neste contacto, breve até porque nesta altura não tinha muito mais para lhes dizer dada a fase exploratória em que me encontrava, ficou combinado que o questionário seria preenchido presencialmente na hora de Educação para a Cidadania. Deixei o meu contacto para o caso de haver alguma dúvida e disse-lhes que as voltaria a contactar no final do ano lectivo, altura em que aplicaria o 2º questionário. Nesta altura foi-me levantada a questão se eu estaria ou não presente aquando da administração dos questionários, tendo eu optado por não o fazer a fim de evitar interferir no processo de interacção que o próprio questionário iria gerar.

É que enquanto o meu pedido à escola D. Duarte seguia os trâmites burocráticos, eu já tinha avançado com os contactos com as outras duas escolas, onde a informalidade me permitiu avançar mais rapidamente.

A Escola de Cárceres era-me totalmente desconhecida (para dizer a verdade, nem sabia onde era Cárceres), mas em contrapartida conhecia bem a presidente do órgão de gestão. Falei com ela telefonicamente e combinámos o dia da semana em que à

partida conseguiria encontrar um maior número de professores, ela não iria estar lá mas recomendaria a alguém que me encaminhasse. Quando cheguei à escola deparei-me com uma informalidade que, comparada com as escolas que conheço, me surpreendeu, mas me agradou bastante. Dirigi-me a um elemento do Conselho Executivo que me mostrou a sala de professores, onde me aconselhou a esperar pelo intervalo. Nessa altura procurou entre os professores presentes dois que fossem directores de turmas de 9ºs anos, e este foi o critério de selecção de entre as três turmas regulares existentes. À semelhança do que aconteceu mais tarde na D. Duarte expliquei-lhes os meus objectivos, combinámos como me devolveriam os questionários e informei-os que os voltaria a contactar.

A escola de Marcarena, era a que mais me assustava, não só por ser uma escola conhecida por ser problemática, mas também porque era a única em que eu não tinha um interlocutor privilegiado. Dirigi-me então ao Conselho Executivo e pedi para falar com o presidente. Apresentei-me, disse-lhe o que pretendia e, ainda eu não tinha acabado o meu discurso, já o presidente do órgão executivo me estava a encaminhar para o psicólogo da escola. Foi a ele que apresentei as linhas gerais do meu projecto de investigação, mas não me senti muito à vontade. Para já, vim a perceber mais tarde que se trata de uma pessoa bastante reservada, além disso pareceu-me não ter compreendido bem os meus objectivos. Pediu-me para ver o questionário e só então me revelou algo que me apanhou completamente desprevenida e que viria a dar um novo rumo à minha investigação; é que nesta escola, a hora de Educação para a Cidadania ao nível do 9º ano tinha sido destinada à orientação escolar e profissional. As três turmas existentes tinham sido distribuídas pelos dois psicólogos da escola, os quais se deslocavam às salas onde os alunos estavam reunidos com os directores de turma, procedendo então às sessões de orientação. Por coincidência, estava na hora de o psicólogo ir ter com uma das turmas, pelo que ficou decidido aplicar logo o questionário a esta turma. Foi a única turma que conheci pessoalmente, tendo-lhes explicado o que pretendia e assistido ao preenchimento dos questionários.

Confesso que esta foi a visita que me suscitou maiores dúvidas. Desde logo, pareceu-me pouco correcto que a minha incursão se fizesse pela mão do psicólogo, visto que o alcance da orientação escolar e profissional era uma das vertentes que me interessava explorar. Pareceu-me menos correcto ainda que tanto eu como o psicólogo

estivéssemos presentes aquando da administração dos questionários, pelos constrangimentos que poderíamos impor à normal interacção entre a turma e entre esta e o respectivo director de turma. Em contrapartida, achei que seria interessante poder observar esta mesma interacção, aliás, durante a qual constatei que muitos dos alunos não deixavam transparecer nas respostas ao questionário as dúvidas que tinham revelado na altura em que o preencheram.

Por outro lado, também aquele esquema de Orientação Escolar e Profissional (OEP) me suscitou algumas dúvidas. Se ele constituí uma forma de generalizar a orientação aos alunos, já que na escola D. Duarte esta funciona em regime de voluntariado e na de Cárceres nem sequer existe, questionei-me se seria lícito reduzir a Educação para a Cidadania à dimensão da orientação escolar e profissional. Além disso, ingenuamente, questionei-me sobre o que seria feito com os alunos durante um ano lectivo inteiro. É que a minha concepção de orientação era na altura ainda muito restrita e só mais tarde compreendi que a educação para a cidadania vai precisamente ao encontro da educação para a escolha, e que este seria o grande contributo a dar pela OEP, razão pela qual, se calhar, até deveria ser introduzida mais cedo no currículo dos alunos. Em todo o caso, persistem ainda algumas dúvidas quanto a este esquema, mas que se fundam agora sobre outro tipo de questões, mais relacionadas com a massificação do processo que daqui decorre, pela transformação das sessões de orientação em aulas e consequente equiparação ao estatuto de professor por parte do psicólogo. Subjacente a estas dúvidas está a minha convicção de que deve haver alguma intimidade, se não mesmo confidencialidade e cumplicidade entre o grupo.

Seria ainda necessário questionar uma segunda turma em Marcarena, onde havia três turmas do 9º ano regular. Como uma delas já tinha respondido ao questionário na fase dos pré-testes, restava-me uma turma que era da responsabilidade da outra psicóloga. Como naquela fase era quase impossível contactá-la e eu tinha algumas dúvidas quanto à forma como tinha chegado à primeira turma, decidi consultar o horário de atendimento dos directores de turma aos encarregados de educação e procurá-la pessoalmente nesse horário, tendo-se esta disponibilizado de imediato para me ajudar.

Foi em conversa informal com a conselheira de OEP da Escola D. Duarte que me dei conta de outra realidade que estava a afectar a minha investigação; a indefinição

quanto ao futuro do ensino secundário até que se realizassem as Eleições Legislativas, o que só viria a acontecer em Abril.

Só em Julho voltei às escolas. Nessa altura marquei uma entrevista com a conselheira de OEP da D. Duarte, com o psicólogo da Escola de Marcarena e, visto não haver OEP na Escola da Cárceres, com a presidente do Conselho Executivo desta escola. Estas entrevistas incidiram particularmente sobre os moldes em que funcionava a orientação, o número e perfil de alunos envolvidos, as dúvidas mais comuns e as expectativas que habitualmente trazem.

Como já vim referindo, deparei-me com modelos de orientação bem distintos. Na escola D. Duarte, a orientação é feita por uma ex-professora que se especializou em Orientação Escolar e Profissional e o regime é o de voluntariado. No início do ano é feita uma campanha de sensibilização junto dos alunos e respectivas famílias, os alunos inscrevem-se e, de acordo com os horários das turmas, estabelecem-se pequenos grupos. Segundo esta professora, a grande maioria dos alunos quer fazer orientação e, como o trabalho que é feito vai no sentido do auto-conhecimento, estabelece-se dentro do grupo uma forte coesão e cumplicidade, que pude constatar no dia das matrículas. Esta professora não consegue imaginar outro tipo de orientação, já que considera a motivação, a espontaneidade e predisposição, bem como a confidencialidade, condições fundamentais a uma *orientação continuada*⁴².

Na escola de Marcarena, a orientação é feita pelos dois psicólogos destacados para a escola e já há dois anos que está integrada curricularmente. A grande vantagem parece ser a de chegar a todos os alunos, ainda que as diferentes motivações possam revelar-se um problema quando se trabalha com o grupo-turma. Mesmo assim, e na lógica de uma orientação continuada em que o que parece estar em causa é o próprio processo de decisão, este psicólogo gostaria de a iniciar logo no 7º ano de escolaridade, o que se tem revelado inviável.

Quanto à escola de Cárceres, o reduzido número de alunos não permite o destacamento de um psicólogo para a escola, por outro lado o elevado número de apoios existentes impossibilita a afectação de horas a partir do crédito global de horas, como acontece em algumas outras escolas de menor dimensão. Teoricamente existiria um gabinete do aluno, dinamizado pelos directores de turma, onde os alunos se

⁴² Ver capítulo 5

poderiam dirigir para esclarecer eventuais dúvidas, mas a falta de tempo dos directores de turma, aliada a parca informação que lhes chega, inviabilizou o seu funcionamento. Por outro lado, os casos mais problemáticos são encaminhados para a psicóloga da Sé de Leiria que, através de um protocolo, presta apoio à escola nos vários domínios da psicologia escolar e, em casos excepcionais, tenta fazer uma orientação escolar e profissional muito próxima da concepção de *orientação pontual*⁴³.

Quanto ao 2º questionário, tive alguma dificuldade sobre a melhor altura para o administrar. A minha ideia inicial era aplicá-lo no dia das matrículas, numa espécie de “sondagem à boca da urna”, mas fui alertada para o facto de muitas vezes não serem os alunos a fazer a matrícula, bem como para a confusão que neste dia tende a gerar-se, daí ter optado pela última semana de aulas, com a consequência de me ter deparado ainda com uma considerável percentagem de indecisos.

Por isso mesmo, e porque julguei pertinente poder fazer alguma observação da dinâmica do processo de decisão, optei por estar presente no dia das matrículas. Tal tarefa revelou-se particularmente difícil pelo facto de as matrículas serem simultâneas na escola de Marcarena e Cárceres, mas tentei desdobrar-me um pouco pelas duas escolas. Desta minha observação destacam-se duas ideias que desenvolverei adiante: por um lado, a clivagem existente na complexidade do acto de matrícula entre as escolas em que houve OEP e aquela em que não existia este serviço; por outro lado, a confirmação do quanto muitas vezes a decisão foi tomada de ânimo leve, em especial entre os alunos que não haviam feito orientação ou que contavam ficar retidos.

7.3 Os instrumentos de observação

7.3.1 O inquérito por questionário

Do que atrás ficou dito penso já ter ficado claro que a utilização do questionário no âmbito da minha investigação se assumiu como uma técnica exploratória e complementar.

Exploratória na medida em que por esta via pude identificar tendências que me permitiram estabelecer correlações entre variáveis e assim definir hipóteses de trabalho

⁴³ Idem.

secundárias. A este nível, impôs-se o tratamento estatístico dos dados através do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), de acordo com os seguintes tópicos:

1. Caracterização sócio-económica da família;
2. Sucesso e excelência escolar;
3. Expectativas escolares;
4. Nível de informação;
5. Expectativas profissionais;
6. Influência familiar na decisão;
7. Unidade de decisão;
8. Peso de um eventual orientador vocacional;
9. A escola e o currículo nela disponível como factor de decisão;
10. O grupo de pares como factor de decisão.

Como já foi referido, o primeiro questionário foi administrado durante o mês de Fevereiro a 50% das turmas do 9º ano das três escolas, o que corresponde a:

- 3 de 6 turmas da Escola D. Duarte,
- 2 de 3 turmas da Escola dos Marcarena,
- 2 de 4 turmas da Escola de Cárceres.

Uma vez testado o questionário, os directores de turma foram os intermediários escolhidos para a sua administração directa e presencial, a qual aconteceu durante a hora semanal de Educação para a Cidadania, curiosamente e como já foi referido, ocupada numa das escolas pelos psicólogos para fazer orientação escolar e profissional.

Partindo das variáveis que me pareceram relevantes à luz do quadro teórico que tentava delinear, procedi à codificação das respostas de acordo com os objectivos estabelecidos⁴⁴, tarefa que se revelou particularmente difícil e morosa, dado o primeiro questionário ser composto essencialmente por perguntas abertas⁴⁵. Quanto ao 2º questionário⁴⁶, administrado às mesmas turmas na última semana de aulas, além de ter algumas perguntas novas, que resultaram do meu maior conhecimento do campo, apresentava algumas perguntas repetidas, mas agora pré-formatadas, de acordo com as respostas encontradas no primeiro questionário. A ideia foi, registar a evolução verificada ao nível do processo de decisão, mas também confrontar os alunos com diferentes hipóteses de respostas sob as quais fossem obrigados a reflectir.

⁴⁴ Ver no Anexo 2 a articulação entre o 1º questionário e os objectivos prosseguidos

⁴⁵ Ver Anexo 1

⁴⁶ Ver Anexo 3

A razão que me levou a classificar o questionário como técnica complementar prendeu-se com o facto de depois de confrontados os dois questionários, tendo obtido um painel de evolução das atitudes e motivações e tendo como dados o que eu julgava serem já comportamentos efectivos (o que não se verificou dado muitos alunos terem tomado as suas decisões no próprio acto de matrícula), pude a partir das respostas individuais dos alunos seleccionar um grupo de casos que analisei posteriormente de forma mais aprofundada.

Neste sentido, dos 134 questionários iniciais foram seleccionados 65 que me chamaram a atenção, quer pela sua tipicidade, quer pela sua atipicidade, isto é, quer porque ilustravam as minhas expectativas iniciais, quer porque delas se afastavam completamente, abrindo novos caminhos à minha investigação. Ao rever os 65 casos que compõem uma sub-amostra não representativa do meu universo de análise, dado que os casos foram seleccionados de forma relativamente arbitrária, encontrei oito categorias de alunos que, depois de devidamente caracterizadas, me permitiram eleger um representante para entrevistar com maior profundidade, constituindo o que BOGDAN e BIKLEN (1994) designam *por amostra por conveniência*.

Porque entendo que o tratamento estatístico dos dados se enquadra no âmbito da interpretação dos resultados, remeto para a parte III, onde é apresentada uma análise descritiva dos dados obtidos a partir dos questionários, a análise de correlações a partir das hipóteses secundárias estabelecidas, bem como a caracterização das categorias encontradas.

7.3.2 A entrevista em profundidade

São conhecidas as limitações do inquérito por questionário quando o que está em causa é a descoberta de motivações profundas, bem como a análise de processos. De facto, a superficialidade das respostas não permite aceder a mais do que meras descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes (QUIVY, 1992). Por isso, apesar da utilização de técnicas quantitativas, a minha pesquisa sempre se assumiu como qualitativa.

Atendendo a que o objecto de estudo constitui o processo de decisão, nomeadamente a possibilidade de o projecto vocacional (individual ou familiar) surgir

como forma de resistência à reprodução social, a entrevista aprofundada parecia assumir-se como técnica privilegiada de aceder ao quadro de referência sobre o qual se funda a decisão de cada aluno. Por outro lado, e atendendo à própria idade dos entrevistados, tive desde sempre a consciência da possibilidade de me deparar com opiniões relativamente fluidas e discursos pouco consistentes. Questão que nos leva à discussão sobre a potencialidade da entrevista livre.

De facto, as interpretações de tipo psicanalítico que por vezes se procuram com as entrevistas não-directivas parecem-me demasiado ambiciosas e ilusórias. No entanto, acredito que com elas se consegue ir um pouco além da reformulação do discurso manifesto do indivíduo, sobretudo quando (e parece-me ser este o caso) se adivinha por parte do inquirido alguma falta de reflexão sobre os seus próprios comportamentos. Neste sentido, acreditava que durante o decorrer da própria entrevista o sujeito acabaria por descobrir ele próprio a organização do seu campo e alguns dos seus aspectos constitutivos, não porque se tratasse de um comportamento “recalado”, mas simplesmente porque talvez ainda não tivesse tido ocasião, nem tempo, de reflectir sobre o campo em condições favoráveis. A situação de entrevista ao abordar temas afectivamente importantes à luz de teorias e conceitos adequados poderia permitir ao aluno tornar explícito o seu quadro de referência, desmontando possíveis resistências e racionalizações (GHIGLIONE, 1992).

Mas não foi isso aconteceu na prática. Na verdade o que se pretendia que fosse uma entrevista em profundidade, mais não foi em alguns casos do que uma entrevista muito estruturada já que os alunos foram extremamente breves nas suas respostas, um imprevisto sobre o qual penso valer a pena reflectir porque entendo ser o produto de várias situações. Em primeiro lugar, deparei-me com duas tendências gerais: ou os meus entrevistados sabiam muito bem o que queriam e portanto era para eles evidente a decisão, não vendo razão para reflectir sobre o assunto, ou (com maior frequência) tinham-se limitado a adiar a decisão para o final do 12º ano esperando que esta surgisse naturalmente nessa altura, não vendo portanto razão para pensar nisso neste momento. Por outro lado, ao contrário do que aconteceu com os pais e com outras entrevistas que no âmbito de outros trabalhos realizei com pessoas mais idosas, a faixa etária com que me deparei parece ter uma história de vida ainda muito curta, razão por que tem mais dificuldade em invocar experiências significativas. Por fim, o que me

parece mais relevante, até porque se prende com o meu objecto de estudo, parece-me que este público não está habituado a emitir as suas opiniões, não foi suficientemente estimulado a reflectir sobre as suas práticas e sobre o mundo que os rodeia. Pelo contrário, a frequência escolar desenvolveu neles técnicas de sobrevivência que passam pela aprendizagem da resposta tipo: unívoca, breve e pré-concebida e portanto, quando convidados a reflectir, a questionar ou tão somente a desenvolver um tema, parecem ficar “sem rede”⁴⁷.

Tal veio reforçar a nossa preocupação com a situação de entrevista enquanto relação social, sobre a qual julgo valer a pena reflectir à luz das pistas que Pierre Bourdieu nos lança em *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 1998).

Se é verdade que a relação de pesquisa exerce sempre efeitos sobre os resultados da pesquisa, sobretudo em ciências sociais, onde o objecto de estudo é reflexivo e a relação social que se estabelece entre entrevistador e entrevistado é assimétrica, parece sê-lo mais quando esta assimetria é socialmente redobrada pelo facto de eu ser professora (e o entrevistado dificilmente se conseguir abstrair disso), trazendo para a situação de entrevista todas as assimetrias que caracterizam a relação aluno/professor e que se poderiam traduzir em redobradas resistências e racionalizações.

Ciente desta dificuldade, além da necessidade de ter presente o sentido que tanto entrevistador quanto entrevistado atribuem à situação de pesquisa, à relação que por ela se estabelece e aos fins que ambos buscam nesta relação de troca, a solução pareceu-me passar pela *escuta activa e metódica* proposta por BOURDIEU (1998). Esta postura, tão necessária quanto difícil de pôr em prática, pressupõe: disponibilidade total em relação ao entrevistado, submissão à singularidade da sua história particular e o ser capaz de se colocar mentalmente no lugar do outro, não no sentido das homologias de posição, da representação de papéis ou de projecção, mas no sentido da compreensão das condições sociais das quais o entrevistado é o produto. Se esta prática tem por objectivo a redução da *violência simbólica* e do *arbitrário cultural* que poderá ser exercida através da entrevista, legitimando assim o entrevistado a ser o que é, não é menos falaciosa a total ausência de intervenção e de construção constante por parte do entrevistador. A escuta deveria ser, portanto, activa e metódica, sob pena de entrar no campo das aparências, das evidências e do

⁴⁷ Elucidativo a este respeito parece-me ser a extrema dificuldade que todos demonstraram em avaliar o sistema

narcisismo cultural que resultam de um jogo em que entrevistador e entrevistado se enganam mutuamente, ao mesmo tempo que se enganam a si próprios. É neste sentido que Pierre Bourdieu, ao definir *o processo de objectivação participante*, nos fala de uma simultânea denúncia activa e sistemática das préconstruções. Só assim,

... o pesquisador (como um parteiro) auxilia o pesquisado num esforço doloroso e gratificante, ao mesmo tempo, para tornar visíveis as determinações sociais de suas opiniões e de suas práticas no que elas podem ter de mais difícil a reconhecer e a assumir...

(BOURDIEU, 1998: 702)

Foi enformada por todas estas preocupações metodológicas que procurei dar a palavra ao grupo de alunos que seleccionei a partir dos inquéritos por questionário, bem como aos seus encarregados de educação. Acreditando que a não directividade não existe e a liberdade da palavra pode e deve ser controlada, elaborarei um guião de entrevista pouco estruturado que funcionaria como *recordatária*, tomando como ponto de partida as hipóteses levantadas e as respostas aos questionários⁴⁸. Contudo, e como já foi referido, esta foi uma estratégia que teve maior êxito entre os encarregados de educação; o que era suposto ser uma entrevista em profundidade, transformou-se, no caso dos alunos, numa entrevista semi-directiva, já que estes não conseguiram ou não quiseram ir além de respostas muito breves. Foram sobretudo as mães, já que apenas um pai se dispôs a falar comigo quem, num discurso mais fluido, me deu as pistas para interpretar algumas respostas, alguns silêncios, algumas dúvidas e anseios...

O facto de ter sido sumariamente remetida para as mães, as quais ilibaram os maridos da participação nas entrevistas alegando as suas ocupações profissionais⁴⁹, só veio confirmar a tese de que as mães seriam as interlocutoras privilegiadas entre a família e a escola, mesmo quando o pai se assume como figura de autoridade, por vezes ausente⁵⁰.

Quanto aos critérios de selecção e amostragem, por tudo o que atrás foi dito, a minha principal preocupação foi para a exemplaridade, que por oposição à representatividade estatística se preocupa com a intensidade do estudo que viabiliza,

educativo, tendo nove dos dez alunos entrevistados acabado por responder que não mudariam nada nele.

⁴⁸ Ver guião em Anexo 4

⁴⁹ Digno de nota foi o caso de um pai que estando reformado e tendo sido ele a atender-me o telefone o passou imediatamente para a mãe, alegando que essas questões eram com ela.

⁵⁰ Ver capítulo 3.2.2

em detrimento da exaustividade. Por isso realizei 10 entrevistas de modo a cobrir as oito categorias por mim identificadas, mas o fechamento analítico acabou por acontecer muito antes do previsto, dada a saturação da informação.

Do resultado destas entrevistas, cuja análise de conteúdo apresento no Anexo 5, darei conta na parte III.

7. 3.3 Observação e triangulação de dados

Antes de proceder à análise dos dados recolhidos, quer através dos questionários quer das entrevistas, à luz das hipóteses que levantei no início deste trabalho e de outras que foram surgindo, gostaria de deixar registado, em jeito de nota de campo, o resultado da observação que fiz no terreno no dia das matrículas. Tal prende-se com alguma perplexidade que senti, a qual veio de alguma forma dar um novo rumo ao meu trabalho.

Embora a observação indirecta se tenha afigurado desde o início deste meu trabalho como a mais viável, não só pelos recursos de que dispunha, mas principalmente dada a natureza do meu objecto de investigação, a verdade é que sempre pairou em mim alguma insatisfação, fundada sobre as limitações que estas técnicas apresentam. Tal prende-se com a consciência de que a entrevista, mais ou menos estruturada, restringe o campo de investigação ao que é dito e (principalmente) ao que é perguntado. Enquanto tal, o campo de análise que daqui decorre é essencialmente uma construção do investigador, sendo por isso relativamente fechado e por ele controlado. Neste sentido, a observação indirecta funciona essencialmente como um contexto de prova, isto é, como o confronto da teoria com a realidade empírica, sempre guiado pelas hipóteses previamente formuladas. Se o investigador se dirige ao sujeito para obter informação, ele assume-se, através dos instrumentos de observação que constrói (e que podem ser mais ou mais estruturados), como um intermediário entre a realidade e o que dela interpreta. Sabemos que ao responder às perguntas que lhe são colocadas, o entrevistado também intervém na produção da informação, na medida em que responde apenas ao que lhe é perguntado, de acordo com as suas representações, com a sua memória (sempre selectiva) e até mesmo com a sua vontade. Mas esta é uma outra

questão que não se me afigurou como um problema, dado que era precisamente esse sentido subjectivo que os actores atribuem às suas acções que me interessava captar.

O que me atraía na observação directa era a possibilidade de captar os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de qualquer testemunho ou documento. O campo de observação que se abre neste caso ao investigador é infinitamente amplo, proporcionando um verdadeiro contexto de descoberta, que me pareceu fundamental, sobretudo na fase inicial do meu trabalho. Queria observar de alguma forma a interacção entre os alunos, entre estes e as famílias, os professores e orientadores, daí ter entendido que o dia das matrículas seria o momento mais propício para proceder à triangulação entre os elementos teóricos e os dados estatísticos até então recolhidos. Desde logo, a informalidade e confusão deste dia permitir-me-iam estar lá sem me sentir uma intrusa, depois porque o ambiente de férias parece libertar professores e alunos do seu papel formal, sendo mais evidentes as empatias, os grupos, etc. Além disso, estariam lá alguns encarregados de educação, cuja atitude também me interessava observar. Na verdade, não pretendia fazer uma observação exaustiva, nem sequer proceder à escolha de candidatos a uma entrevista posterior. Queria apenas dar caras aos meus “dados” e ver se alguma coisa me “saltava à vista”. E saltou....

A minha preocupação em estudar três escolas, prendeu-se com a procura de três meios distintos: urbano, suburbano⁵¹ e rural. É evidente que estava à espera de encontrar clivagens significativas, caso contrário, não me teria preocupado com esta questão. Mas o que se me revelou uma surpresa, já que a existência de OEP não foi uma variável por mim ponderada à partida, foi o facto de me deparar com três realidades completamente distintas a este nível. Confesso que dada a minha falta de familiaridade com o terreno, pensei que nesta altura já todas as escolas estivessem dotadas deste tipo de apoio e que ele fosse mais ou menos padronizado. Esta diversidade não procurada, chamou-me a atenção desde o primeiro momento enquanto reforço das clivagens que já esperava encontrar, mas foi no dia das matrículas que me apercebi da sua verdadeira dimensão.

⁵¹ Dada a já referida falta de coincidência entre a delimitação administrativa e subjectiva da cidade, o critério usado para estabelecer a fronteira entre a zona urbana e suburbana foi neste estudo a descontinuidade urbanística, nomeadamente a separação das localidades por vias rápidas.

As escolas calendarizam as matrículas por anos e por turmas. No dia estipulado, o director de turma e o secretário do Conselho de Turma recebem os alunos e eventualmente os encarregados de educação para efectuar a matrícula. Fui alertada para o facto de a grande maioria dos alunos aparecer logo pela manhã e nos dias estipulados lá estava eu. Os três cenários com que me deparei, foram mais uma vez radicalmente diferentes.

Quando cheguei à escola D. Duarte, pouco passava das 11h e, para meu espanto, já quase todos os alunos tinham efectuado a matrícula. Os professores, cada um na sua sala, iam recebendo os alunos que faltavam, quase sempre sozinhos, com os papéis preenchidos e devidamente assinados pelos encarregados de educação. A única agitação encontrava-se aos cantos das salas onde grupos de alunos conversavam essencialmente sobre férias. Os únicos casos problemáticos, tinham sempre o mesmo perfil: alunos que contavam ficar retidos e que tinham acabado por transitar de ano, não tendo por isso feito as suas opções. A orientadora andava por isso de sala em sala tentando dar um apoio de última hora, quase sempre feito por exclusão de partes; “se não gostas de matemática, podes escolher o curso X, Y e Z, o X é tecnológico, se calhar é melhor para ti...”. Alguns acomodavam-se, outros teimavam em escolher o prosseguimento de estudos em áreas para as quais a conselheira tentava diplomaticamente explicar que eles não tinham perfil. Mas às 12h00 todos os casos estavam resolvidos e as matrículas efectuadas.

Na escola de Marcarena, os professores das três turmas do 9º ano partilhavam uma sala onde o ambiente era de festa. As matrículas eram um assunto perfeitamente secundário, ao qual apenas os directores de turma pareciam dedicar-se. O psicólogo confraternizava com os alunos e com alguns encarregados de educação, enquanto os directores de turma ajudavam a preencher os boletins. Não me lembro de ter presenciado nenhuma indecisão, pois já todos sabiam o que fazer. Alguns pais não sabiam ainda que os filhos tinham reprovado, mas essa era outra questão...

Quando cheguei à escola da Cárceres, o ambiente era bem mais pesado. Os directores de turma e respectivos secretários tentavam atender as longas filas de alunos, quase sempre acompanhados dos encarregados de educação. Foi a única escola onde estavam afixadas no quadro negro as escolas secundárias da região e os cursos existentes em cada uma delas. As escolas profissionais, “por acaso”, não figuravam na

lista. O director de uma das turmas que inquiri estava particularmente sobrecarregado: ajudava os alunos a preencher os boletins e quando chegava à parte das opções explicava pacientemente: “agora tu é que tens de decidir, tens aqueles cursos, naquelas escolas... Vê o que é melhor para ti”. Os pais davam a sua opinião sempre com a preocupação de “não interferir”, o professor tentava ajudar e até eu tive de fazer um enorme esforço para não dar “palpites”. Cada aluno demorava no mínimo 30 minutos para fazer a matrícula e a desinformação era tanta que uma aluna teimava em ir para um curso tecnológico de educadora de infância, ficando perplexa quando o director de turma lhe explicou que para isso teria de fazer o ensino secundário e depois ir para o ensino superior. A grande preocupação dos pais, residia no facto de as turmas, as mesmas desde o 7º ano se irem desmembrar. Por outro lado, não conheciam as escolas e como os professores não eram da região também não conseguiam explicar a sua localização. O trabalho das matrículas prolongou-se assim até às 18h, os professores estavam exaustos e os alunos apreensivos. Esta foi de facto a escola onde presenciei a angústia da decisão e a “fuga para frente” que motivaram esta minha investigação.

A que se deve tamanha diversidade de cenários? Provavelmente às clivagens sócio-geográficas com que já contava e à consequente desigualdade de acesso à informação, mas a (in)existência de Orientação Escolar e Profissional tornava-se uma questão a ter em conta.

Na escola da Cárceres, não só as famílias apresentavam níveis de escolaridade mais baixos, com todas as consequências que isso traz ao nível do acesso e capacidade de descodificação da informação, como não existiam na escola mecanismos capazes de desenvolver nos alunos a capacidade de construção de projectos vocacionais. Teoricamente, existiria um gabinete de apoio ao aluno, onde os directores de turma poderiam dar informação, mas a incompatibilidade de horários e também a desinformação dos professores levaram à sua inoperância. Por isso, os directores de turma limitaram-se, ao longo do ano, a chamar a atenção dos alunos para a importância da escolha que teriam de fazer e para a necessidade de irem procurando informar-se. A *orientação contínua* é aqui então um conceito impensável; note-se que a escola tinha recebido via fax, na véspera das matrículas, informação relativa à oferta educativa nas várias escolas, pelo que os próprios directores de turma se revelavam pouco à vontade

para dar alguma orientação, mesmo que pontual. Limitavam-se por isso a fazer uso do seu bom senso...

Por outro lado, para estes alunos ir para o ensino secundário não significava apenas continuar os estudos na escola ao lado, significava sair do seu meio, enfrentar o desconhecido e em muitos casos perder o conforto do grupo de amigos que se havia formado desde o 1º ano do 1º CEB. Daí que o critério de escolha da escola fosse muitas vezes o de seguir os amigos ou ir para “aquela” escola menos elitista onde contavam ser melhor acolhidos. A este propósito a presidente do órgão de gestão desta escola falou-me da má experiência de alguns ex-alunos, que tendo ingressado numa escola secundária da cidade não se tinham conseguido integrar, acabando mesmo por pedir transferência.

Saí desolada desta escola, pensando em como, de facto, uns são mais iguais do que outros, e em quantos projectos de vida saíam alienados daquele dia.

Parte III

O estudo empírico

Capítulo 8

A investigação quantitativa e o método estatístico

8. A investigação quantitativa e o método estatístico

8.1 Análise de frequência dos questionários realizados

No que diz respeito ao universo de pesquisa escolhido (sete das 13 turmas do 9º ano regular das três escolas seleccionadas), resultaram 134 questionários válidos, visto que houve sete alunos que responderam apenas ao primeiro questionário, tendo sido por isso anulados.

Estes 134 alunos distribuem-se pelas três escolas seleccionadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Número de alunos inquiridos por escola

	N	%
EB 2,3 D. Duarte (meio urbano)	62	46,3
EB 2,3 de Marcarena (meio suburbano)	40	29,9
EB 2,3 de Cárceres (meio rural)	32	23,9
Total	134	100,0

Esta percentagem altera-se ligeiramente se atendermos à área de residência, aumentando o número de alunos a viverem na periferia da cidade (38,3%) e em meio rural (33,1%), em detrimento da zona urbana (28,6%)⁵².

Relativamente à distribuição por género constam da amostra 54,5% de raparigas contra 45,5% de rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, perfazendo uma média de 15 anos de idade.

No que diz respeito ao contexto familiar constata-se alguma dispersão na idade dos pais destes alunos: entre os 32 e os 62 anos de idade para o pai e os 30 e 58 anos para a mãe, correspondendo a uma média de 45 e 42 anos de idade, respectivamente.

Relativamente ao nível de escolaridade, destaca-se uma grande maioria de pais que detêm apenas o 1º Ciclo, mas que é maior no caso do pai (41,7% contra 33,9% no caso das mães), uma diferença que é compensada pela maior percentagem de mães sem escolaridade formal (4% contra 2,5%). Esta tendência para os pais serem mais

⁵² Como já foi referido a propósito da definição do universo de análise, o critério usado para estabelecer a fronteira entre a zona urbana e suburbana foi neste estudo a descontinuidade urbanística. A periferia da cidade, embora administrativamente urbana, adquire assim uma configuração sociologicamente suburbana, quer porque se encontra separada da cidade por vias rápidas, quer porque constitui um dormitório desta.

escolarizados do que as mães inverte-se no 2º Ciclo (14,2% contra 21,8%) e muito ligeiramente ao nível do ensino superior, detido por 8,9% das mães e 8,3% dos pais. Mais significativa é a diferença entre a percentagem de mães detentoras de um curso médio (16,9%), frequentado por apenas 0,8% dos pais.

Quanto à origem social dos alunos, determinada a partir da *profissão* e da *situação na profissão* dos pais⁵³, verificámos uma distribuição relativamente previsível: burguesia – 18,8%; pequena-burguesia – 60,6% e operariado – 20,4%. É de destacar a existência de sete casos omissos que reflectem falta de informação necessária para determinar a origem social, na maioria das vezes relativos a alunos que não vivem com os pais, não tendo por isso respondido às questões sobre o contexto familiar.

Dado que os lugares de classe dos grupos domésticos a que chegámos resultam de uma matriz onde se cruzam a caracterização de classe do pai e da mãe dos alunos, as fracções a que chegámos incluem por vezes situações pouco claras, como a pequena-burguesia parcial (PBP), a pequena burguesia assalariada e proprietária (PBAP) e o campesinato parcial (CP). Por isso na maioria dos casos, e de modo a evitar uma excessiva dispersão dos dados, optámos por seguir os passos de João Ferreira de Almeida *et al* (1988) utilizando a agregação destas fracções da pequena-burguesia, surgindo: a pequena-burguesia de execução em sentido amplo (PBEA) quando o elemento masculino do grupo doméstico pertence à pequena-burguesia de execução; e a pequena-burguesia proprietária em sentido amplo (PBPR), para todas as situações em que há uma ligação à pequena propriedade (ver quadro 2).

Quanto ao número de irmãos dos inquiridos, varia entre os 0 e os 7, perfazendo uma média de 1 irmão para cada aluno. Considerando apenas o nível de escolaridade do irmão mais escolarizado, a maior concentração verifica-se ao nível do Ensino Secundário (a frequentar ou concluído). Mais importante parece ser, no entanto, o somatório do número de irmãos com escolaridade superior à obrigatória.

⁵³ Para a caracterização da origem social dos alunos foi utilizada a tipologia de classes e fracções de classes de João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1988) por ser a mais usada para analisar questões ligadas ao processo de escolarização, nomeadamente Cristina Gomes da Silva (1999).

Quadro 2 - Origem social dos alunos inquiridos⁵⁴

	N	%
BEP (Burguesia Empresarial e Proprietária)	20	15,7
BDP (Burguesia Dirigente e Profissional)	4	3,1
Burguesia	24	18,8
PBTE (Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento)	28	22,0
PBEA (Pequena Burguesia de Execução em sentido amplo = PBE+PBP)	22	17,4
PBPRA (Pequena Burguesia Proprietária em sentido amplo = PBPR+PBAP+C+CP)	27	21,2
Pequena-burguesia	77	60,6
OI (Operariado Industrial)	12	9,4
OA (Operariado Agrícola)	1	0,8
OP (Operariado Parcial)	12	9,4
OIA (Operariado Industrial e Agrícola)	1	0,8
Operariado	26	20,4
Total	127	100

Ao compararmos a percentagem de irmãos com escolaridade superior ao 9º ano (47,2%) com os casos em que a escolaridade dos pais é superior à 4ª classe (tida como o termo da escolaridade obrigatória na época em que a geração dos pais frequentou a escola), a segunda é superior: 65,8% para o pai e 62,1% para a mãe. O que poderia parecer estranho, atendendo ao processo de democratização do ensino após a revolução de 1974, parece explicar-se pelos 36,8% de casos em que o irmão mais velho é mais novo do que o aluno em análise, encontrando-se ainda por isso dentro da escolaridade obrigatória.

Visto que a influência familiar foi uma das variáveis consideradas relevantes para a construção de um projecto vocacional, quisemos saber até que ponto a profissão do pai, da mãe ou dos irmãos era relevante para a profissão ambicionada pelo aluno em causa. Considerando relevantes os casos em que a profissão é a mesma ou se situa no

⁵⁴ Há que fazer uma ressalva que se prende com a possibilidade de estes resultados estarem sujeitos as desvios que decorrem de duas situações que detectei no terreno, nas famílias com quem lidei pessoalmente: o casos das "domésticas" que trabalham no campo e o facto de nem sempre a situação na profissão corresponder à indicada pelos alunos.

mesmo ramo (mesmo que difiram as habilitações requeridas), verificamos que a profissão do pai é relevante em 16,4% dos casos dos alunos que já tinham no 1º questionário alguma ideia da profissão que pretendem vir a exercer. Esta percentagem desce consideravelmente no caso das mães para 7,9%, mas volta a ser mais relevante no caso dos irmãos (16,2%).

Quadro 3 – Relação entre a profissão ambicionada pelo aluno e a dos pais e irmãos

	Profissão do Pai		Profissão da Mãe		Profissão de um irmão		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Relevante	20	16.4	10	7.9	6	16.2	36	46,3
Irrelevante	102	83.6	116	92.1	31	83.8	-	-
Total	122*	100	126*	100	37*	100	-	-

* Foram excluídos os casos omissos: casos em que os alunos não indicam a profissão ambicionada, em que o pai, a mãe ou os irmãos não têm profissão, ou não foi indicada.

Estes dados não deixam de ser curiosos se atendermos à tendência encontrada por Cristina Gomes da Silva (1999) para que seja a mãe a interlocutora privilegiada para falar sobre o quotidiano escolar e para ajudar nas dificuldades escolares. No entanto, parecem sustentar a tese⁵⁵ de que na sociedade portuguesa, e independentemente da classe social a figura paterna parece preservar o estatuto de chefe de família, enquanto figura de autoridade e referência, mesmo nos casos em que no dia a dia é a mãe quem está mais presente. Segundo Pedro Silva (2001), as pequenas decisões do dia a dia ficam a cargo da mãe, enquanto as decisões mais importantes são assumidas de forma mais ou menos explícita pelo pai; o que significa que os pais intervêm menos, mas pesam mais quando se trata de decisões importantes. Esta distribuição de tarefas, traduzindo uma desigualdade de género em termos de estatuto e valorização social parece ser assimilada pelos filhos, reflectindo-se na eleição do pai enquanto figura significativa. Aliás, quando questionados sobre a pessoa que teria ajudado estes alunos no processo de decisão, o pai é referido por 17,7% dos nossos inquiridos, a mãe por 17% e os irmãos por apenas 9% do total da amostra, tendo 67,7% afirmado a ausência de qualquer influência no processo, o que nos leva a crer que a supremacia da influência paterna se faz essencialmente por via indirecta.

⁵⁵ Já discutida em 3.2.2 à luz do contributo de SILVA (2001)

No que diz respeito ao percurso escolar, verifica-se que 72,4% dos inquiridos não apresentam qualquer reprovação, ao que não será estranha a polémica tendência para a não retenção dos alunos durante a escolaridade obrigatória. Quanto aos casos em que houve reprovações (37,6%), curiosamente os alunos atribuem-na essencialmente à sua *falta de interesse e empenho* (54,5%), sendo os factores externos responsabilizados em 36,4% dos casos e a *falta de capacidades* referida por 6,1% dos alunos. Se à primeira vista este sentido de responsabilidade poderá ser um bom indício quanto a um maior empenhamento futuro, depois de conversar com a psicóloga de uma das escolas envolvidas revelou-se uma questão mais complexa; é que todos alunos parecem acreditar que se aumentarem o seu empenho poderão vir a ser “doutores”, o que poderá indiciar uma expectativa pouco realista⁵⁶.

Quadro 4 – Percepção da causa das reprovações

	N	%
Falta de Interesse/empenho	18	54,5
Falta de assiduidade	1	3,0
Falta de capacidades	2	6,1
Falta de ajuda	1	3,0
Desintegração	3	9,1
Doença	1	3,0
Problemas familiares	2	6,1
Injustiça dos professores	2	6,1
Falta de bases	3	9,1
Total	33	100,0

As expectativas elevadas reflectem-se igualmente na meta escolar perspectivada, sendo a obtenção de um curso superior ambicionada por 56,2% dos inquiridos. O ensino secundário é a meta que se segue (23,1%), mesmo que em alguns casos seja referida apenas a sua frequência e não necessariamente a conclusão, o que parece acusar alguma falta de visão ou vontade para as alternativas ao percurso escolar. A opção por um curso profissional parece reflectir a já gasta questão da falta de prestígio social destes cursos, sendo uma alternativa para apenas 10% dos inquiridos, mas não deixa de ser importante que esta percentagem se mantenha nos dois questionários.

⁵⁶ Recorde-se a este respeito a tipologia que Sandra Mateus apresenta, traduzindo diferentes lógicas subjacentes aos projectos escolares por ela observados (ver 1.3): o *projecto optimista*, característico dos alunos que com bons resultados escolares que deixam em aberto o campo de escolhas; o *projecto realista*, onde sobressai a renúncia a aspirações profissionais anteriores, desmobilizadas por fracoss resultados escolares; e o *projecto disperso*, Tendencialmente utópico ou equivocado, não sendo a renúncia a projectos idealizados ainda assumida (MATEUS, 2002).

Não menos importante é o facto de 7,7% dos alunos declarar no primeiro questionário desejar apenas concluir a escolaridade obrigatória e 3,7% dos inquiridos estarem ainda indecisos. Já a uma semana do final das aulas, desce para 4,5% a percentagem de alunos decididos a abandonar a escola após o 9º ano, ao que não deverá ser estranha a influência da orientação escolar e profissional (OEP), à qual tiveram acesso 73,1% dos inquiridos, ainda que apenas 67% deles admita ter decidido de acordo com a orientação dada. No segundo questionário aumenta, no entanto, a percentagem de indecisos quanto à continuidade do percurso escolar para 7,5%, o que poderá estar relacionado com um ano escolar menos bem sucedido, já que 12,7% da amostra não transitou de ano, e com a consequente passagem de um *projecto disperso* a um *projecto realista*.

Quanto às razões que levam ao abandono escolar, apenas metade dos que o pretendem fazer responderam à questão, surgindo em primeiro lugar a *falta de gosto pelos estudos* (50%), seguido do achar *não ser necessário* (25%) e da *necessidade de ajudar os pais* (25%). Já os que pretendem continuar os estudos, elegem como principal razão o *conseguir um bom emprego / ser alguém* (70,6%). O facto de já terem escolhido uma profissão constitui uma boa razão para 15,1% destes alunos prosseguirem os estudos. O adiamento da entrada no mercado de trabalho constitui motivação para 6,7% e a pura imposição dos pais surge em 5,9% dos casos.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelos serviços de orientação escolar e profissional, os dados revelam-se curiosos. Em Fevereiro, apenas 35,8% dos alunos revelava ter tido contacto com um psicólogo ou conselheiro de OEP o que nos pareceu plausível com o facto de os alunos da EB 2,3 de Cárceres não terem acesso a este serviço e de ele ser facultativo na Escola D. Duarte. Estranho é, que este contacto tenha atingido os 73,1% em Julho, já que, embora considerássemos previsível que a procura de orientação aumente à medida que se aproxima o momento da decisão, nos foi dito pelos dois responsáveis entrevistados que o processo tinha começado no início do ano (integrado na hora de Educação para a Cidadania na Escola de Marcarena e com carácter facultativo no caso da D. Duarte) e que só a título excepcional a orientação teria tido um carácter pontual. Tudo parece confirmar que embora os responsáveis pelos gabinetes de orientação tentem transmitir a ideia de construção de

um projecto vocacional como um processo a desenvolver a longo prazo, a concepção da OEP mais popular entre os alunos, as respectivas famílias e mesmo o corpo docente continua a ser a de alguém que através de “meia dúzia de testes” descobre a vocação dos alunos⁵⁷. Talvez por isso, 61,2% dos alunos que fazia orientação em Fevereiro a classificasse como infrutífera e 10,2% lhe reconhecessem um teor meramente informativo, além dos 33% que em Julho afirmaram não ter feito a sua opção de acordo com os resultados obtidos.

Reflexo da falta de orientação escolar e profissional (em sentido amplo) parece ser o facto de, em Fevereiro, 37,3% dos alunos não saber ainda qual área de estudos⁵⁸ a seguir no 10º ano, percentagem que desce para 19,4% em Julho, mas que é ainda preocupante atendendo à proximidade das matrículas. Em todo o caso, desenha-se desde logo a preferência pelo 1º agrupamento (61,2%) que praticamente se mantém no 2º questionário (60,8%).

Da comparação entre o agrupamento ou curso pretendido nos dois momentos, ressalta ainda a perda de candidatos ao 4º agrupamento (de 12,9% para 8,1%) em favor de todos os outros cursos e agrupamentos; o recurso aos cursos tecnológicos (que sobe de 1,2% para 16%) reflectindo provavelmente um acréscimo na procura/oferta de informação relativamente às opções existentes; e a relativa manutenção dos candidatos à frequência de cursos profissionais visível na questão sobre a meta escolar a alcançar (10% em ambos os casos), uma persistência que parece indiciar uma construção do projecto vocacional mais precoce entre os alunos que optam pelo ensino profissional (ver quadro 5).

Relativamente às razões que levam estes alunos a fazer as suas opções em termos de futuro escolar, o gosto e as notas em determinadas disciplinas é prioritário para 44,9%. O acesso a um curso escolhido em função da profissão que pretendem vir a desempenhar, deixando antever a existência de um projecto vocacional já delineado, constitui motivação para 29,9% dos que já tomaram a sua decisão. É de realçar ainda que apenas 1% admita a influência de terceiros, sobretudo se atendermos aos 46,3%

⁵⁷ Ver discussão sobre a OEP no Capítulo 4.

⁵⁸ Por área de estudos entenda-se não só a escolha de um agrupamento (1 = científico-natural, 2 = artes, 3 = económico-social e 4 = humanidades), mas ainda a escolha de um curso de carácter geral, tecnológico ou profissional.

dos casos em que a profissão do pai, da mãe ou de um irmão surge como relevante, levando-nos a acreditar numa influência mais indirecta do que directa.

Quadro 5 – Área de estudos a frequentar no 10º ano

	1º Questionário		2º Questionário	
	N	%	N	%
Indeciso	8	9,4	11	9,8
Científico-natural carácter geral	51	60,0	61	54,5
Téc. informática			2	1,8
Téc. construção civil			1	0,9
Téc. mecânica			3	2,7
Téc. Química			1	0,9
Tec. de electrotécnia /electromecânica	1	1,2		
1º agrupamento	52	61,2	68	60,8
Artes carácter geral	2	2,4	3	2,7
Téc. <i>Design</i>			1	0,9
2º agrupamento	2	2,4	4	3,6
Económico-Social carácter geral	5	5,9	5	4,5
Téc. serviços comerciais			2	1,8
Téc. Administração			2	1,8
3º agrupamento	5	5,9	9	8,1
Humanidades carácter geral	11	12,9	3	2,7
Téc. comunicação			1	0,9
Téc. animação social			5	4,5
4º agrupamento	11	12,9	9	8,1
Prof. hotelaria (Leiria)	1	1,2	1	0,9
Prof. contabilidade (Leiria)	1	1,2	1	0,9
Prof. animação sócio cultural (MG)	1	1,2	1	0,9
Prof. informática (Leiria)	2	2,4	3	2,7
Prof. lojista (Batalha)	1	1,2	1	0,9
Prof. electrónica (MG)	1	1,2	2	1,8
Prof. serviços jurídicos (Leiria)			2	1,8
Cursos profissionais	7	8,4	11	9,9
Total	85	100,0	112	100,0

Na grande maioria dos casos tanto a meta escolar quanto o agrupamento escolhido parecem adequados à profissão que dizem querer vir a desempenhar, mas não deixa de ser significativo que 15% dos alunos ambicione profissões cujo nível de escolaridade requerido se situa acima ou abaixo daquele que pretendem atingir. Da mesma forma, 3% dos alunos tencionava, em Fevereiro, escolher um agrupamento que não se adequava à profissão desejada, revelando um *projecto disperso*. Farão estes alunos parte do grupo que alterou os seus planos em Julho ou que ainda está indeciso, quer no que diz respeito à meta (10,4%) quer no que diz respeito ao agrupamento (52,5%)?

Relativamente à escolha de uma profissão, no 1º questionário 27,6% dos alunos revelavam-se ainda indecisos, ou pelo menos não responderam à pergunta, indicando

alguma falta de reflexão sobre o assunto. Uma percentagem que se mantém sensivelmente em Julho (26,8%). Quanto a auxílio no processo de decisão, os pais são sem dúvida os mais nomeados, mas como já foi referido, 67,7% dos alunos revelam autonomia nas suas decisões, autonomia essa que vai de encontro à posição que os pais parecem ter relativamente às opções dos seus filhos: 34,1% considera que “eles é que sabem”, confiando por isso nas suas decisões, e 61,2% “acham bem”, revelando o seu apoio.

Perante a grande dispersão das profissões ambicionadas, os candidatos a médicos e engenheiros são sem dúvida os que mais se destacam, não só porque são as profissões em que se regista maior concentração, mas também porque aumenta o número de candidatos do 1º para o 2º questionário (18,8% - 20% e 7,7% - 10%). Os candidatos a técnicos de informática destacam-se por serem aqueles em que o aumento é mais significativo (de 6% para 9,2), ao contrário do que acontece com os cabeleireiros e empregados de escritório, que registando uma frequência considerável no 1º questionário quase desaparecem no final do ano lectivo (4,3% - 0,8 e 3,4% - 0%)

Tentando hierarquizar as profissões, através das habilitações requeridas e do reconhecimento social (ver quadro 6), verifica-se que as profissões que requerem habilitações superiores e que se distinguem das restantes licenciaturas por um maior prestígio social são as que apresentam maior número de candidatos, com tendência a aumentar (33,4% - 37,4%). Seguem-se as profissões intermédias ligadas ao terciário, ainda que percam terreno do 1º para o 2º questionário (26,8% - 19,1%). Na cauda das candidaturas estão as profissões indiferenciadas, onde também se regista uma descida (de 9,6% para 8,2%), sendo o grupo em que desaparecem mais profissões do 1º para o 2º questionário.

É de sublinhar ainda que 51,5% dos inquiridos tenha mantido a profissão nos dois questionários, enquanto 10% mudou de profissão, tendo mantido o nível de habilitações. Apenas 3,8% aumentou o nível das suas aspirações e 1,5% reduziu as ambições.

Quadro 6 - Profissão ambicionada

	1º questionário		2º questionário	
	N	%	N	%
Indeciso/a entre várias	20	17,1	14	11,7
Não sabe	0	0	9	7,5
Indecisos	20	17,1	23	19,2
Capiteiro/a	1	0,9	0	0
Serralheiro	0	0	1	0,8
Mecânico/a	2	1,7	3	2,5
Bobinador	1	0,9	0	0
Maquinista	1	0,9	0	0
Electricista	1	0,9	1	0,8
Polícia	1	0,9	1	0,8
Desportista	4	3,4	4	3,3
Artista	3	2,6	0	0
Vendedor/Lojista	1	0,9	1	0,8
Cabeleireiro/a	5	4,3	1	0,8
Cozinheiro/a	3	2,6	2	1,7
Secretário/a	2	1,7	3	2,5
Empregado de escritório	4	3,4	0	0
Bancário/a	1	0,9	2	1,7
Mediador de seguros	1	0,9	1	0,8
Oficial de contas	1	0,9	1	0,8
Contabilista	2	1,7	0	0
Técnico de electrónica	1	0,9	1	0,8
Técnico/a de informática	7	6,0	11	9,2
Jornalista	1	0,9	0	0
Professor/a	9	7,7	9	7,5
Psicólogo/a	5	4,3	6	5,0
Assistente social	0	0	1	0,8
Enfermeiro/a	0	0	1	0,8
Arqueólogo/a	1	0,9	1	0,8
Guia turístico/a	0	0	1	0,8
Gestor/a	2	1,7	1	,8
Arquitecto/a	1	0,9	3	2,5
Designer	0	0	1	0,8
Advogado/a	2	1,7	1	0,8
Engenheiro/a	9	7,7	12	10,0
Cientista	3	2,6	3	2,5
Médico/a	22	18,8	24	20,0
Total	117	100,0	120	100,0

Relativamente às motivações que estão por detrás destas ambições, é necessário salientar que no 1º questionário esta era uma pergunta aberta, à qual a grande maioria respondeu com a *satisfação pessoal* (67%) ou o *desejo de ajudar os outros* (15,2%). Quando no 2º questionário as perguntas passaram a ser fechadas, manteve-se a tendência, mas o quadro torna-se mais claro: podemos assim identificar uma orientação virada para a “realização pessoal” em 66,9% dos casos, uma orientação

“calculista” que atinge 18,9% dos alunos, uma orientação “altruísta” em 11,3% e um pequeno grupo que admite uma orientação “outorgada” (2,8%)⁵⁹.

Quadro 7 - Principal razão para a escolha da profissão

	N	%
Gosto e/ou jeito	70	66
Aventura	1	0,9
Realização pessoal	71	66,9
Dinheiro	4	3,8
Ter saída	3	2,8
Estabilidade	11	10,4
Ser importante	2	1,9
Calculista	20	18,9
Gosto em ajudar os outros		
Altruísta	12	11,3
Influência dos outros		
Outorgada	3	2,8
Total	106	100,0

Quanto à escola que estes alunos pretendem frequentar no 10º ano é de realçar que a uma semana do final do ano lectivo, 11,2% dos alunos não tinha qualquer ideia sobre o assunto, ao que se somam 15,7% que ainda não tinha tomado uma decisão final. Do universo da amostra, 26,1% tenciona ingressar na Escola Secundária Rodrigues Lobo (antigo Liceu), 20,1% pretende ir para a Secundária Afonso Lopes Vieira e 15,7% espera frequentar a Secundária Domingos Sequeira (antiga Escola Comercial e Industrial). Apenas 1 aluno (0,7%) parece inclinado para o Ensino Particular. Finalmente, 10,4% dos alunos inquiridos quer ingressar numa das escolas profissionais existentes na região, o que demonstra mais uma vez que o número de candidatos ao Ensino Profissional se mantém relativamente estável desde o 1º questionário, com ligeira tendência a aumentar. Uma orientação que em grande parte dos casos não se concretizou na matrícula devido ao *numerus clausus* e ao surpreendente elevado número de candidatos. Dos alunos com quem contactei posteriormente, três dos quais aspiravam enveredar pelo ensino profissional, apenas uma foi seleccionada através de uma prova de seriação, definida como sendo de cultura geral. Dos outros dois alunos,

⁵⁹ Para a definição destas quatro orientações para uma profissão partimos dos factores identificados por Cristina Gomes da Silva (1999): *estatuto, inovação, remuneração, lazer e satisfação pessoal*. Agrupamos *estatuto e remuneração* no que designámos como uma orientação “calculista”, substituímos *Inovação* por uma orientação “altruísta” por acharmos ser mais explícito relativamente ao desejo de contribuir para o bem comum (mais do que para o desenvolvimento do país) e acrescentámos a orientação “outorgada” para dar conta das situações em que é assumida a influência de terceiros, decorrente do conceito de *Identidade Outorgada* de James Marcia (1986) e que integra o nosso modelo de análise.

um vai voltar a tentar no próximo ano lectivo, tendo ingressado provisoriamente num curso tecnológico, a outra depois de muitas hesitações acabou por ir para Humanidades, mas não tem quaisquer planos para o futuro.

Os dados relativos às razões que levaram à escolha da escola a frequentar são mais complexos de analisar. Pedia-se aos alunos que escolhessem o factor que tinham considerado mais importante, mas no caso de quererem assinalar mais de uma resposta foi-lhes pedido que ordenassem as suas prioridades. Assim, foram mais do que os 28,6% registados os que escolheram a *opção currículo disponível*, no entanto, nos casos em que o agrupamento escolhido era oferecido por mais de uma escola, foi registada a segunda prioridade. Daí que, embora este factor pareça menos preponderante do que a *proximidade* (32,7%) ele surja como o mais ponderado pelos alunos. Em terceiro lugar surge o *seguir os amigos* com 16,3%. Quanto à reputação da escola, parece ser relevante para 18,4% dos alunos, ainda que dispersos por diferentes factores. Resta sublinhar que os inquiridos voltam a afirmar a sua autonomia, na medida em que apenas 2% admite seguir o conselho de alguém.

Quadro 8 - Principal razão de escolha da escola a frequentar no 10º ano

	N	%
Proximidade de casa / facilidade de transportes	28	28,6
Proximidade do emprego dos pais	4	4,1
Proximidade	32	32,7
Bons professores	3	3,1
Bom equipamento	6	6,1
Bom ambiente	9	9,2
Factores endógenos	19	19,4
Seguir os amigos	16	16,3
Currículo disponível	28	28,6
Falta de vaga noutra	2	2,0
Conselho de alguém	2	2,0
Factores exógenos	58	48,9
Total	98	100,0

8.2 Análise de correlações

Da análise descritiva dos resultados dos dois inquéritos resultou um conjunto de questões que, em jeito de hipóteses, me levaram um pouco mais longe em termos de análise estatística. Procedi ao cruzamento entre variáveis, a fim de constatar se algumas tendências que me pareceram relevantes na análise descritiva encontravam correspondência na realidade ou se eram mera consequência de uma interpretação

mais ou menos enviesada pelas minhas pré-noções e pré-conceitos. Adicionalmente, calculei sempre o teste de qui-quadrado, que com um grau de significância de 5%, me deu a correlação entre as variáveis. No entanto, em alguns dos casos em que a correlação não se revelou estatisticamente relevante, dada a dispersão dos dados, considerei oportuno registar as tendências verificadas. O objectivo foi mais uma vez obter um conhecimento mais claro do terreno e, assim, encontrar tendências que justificassem uma análise mais fina em termos qualitativos.

A forma como esta caracterização foi estruturada tentou ir ao encontro dos factores que na definição do quadro conceptual entendi serem relevantes para a construção do projecto vocacional por parte dos alunos.

8.2.1 A trajectória escolar: excelência escolar e prosseguimento de estudos

Serão menos ambiciosos os projectos dos alunos que registaram reprovações passadas e presentes?

Será maior a indefinição entre os que não transitaram de ano?

Quem são os alunos que querem abandonar a escola logo após a conclusão da escolaridade obrigatória?

Estas foram algumas das questões que nortearam esta fase da minha investigação.

O teste de qui-quadrado confirmou que o sucesso escolar influencia as ambições em termos de meta escolar a alcançar, mas o cruzamento da meta perspectivada em Fevereiro com o número de reprovações (ver quadro 9) revelou algumas surpresas: de facto, dos 56,2% dos alunos que querem tirar um curso superior 90,4% nunca reprovaram e dos 11,5% que apresentam duas reprovações apenas 6,7% pretende ingressar neste nível de ensino. Os que reprovaram pelo menos uma vez elegem preferencialmente o 12º ano como meta, no entanto representam apenas 43,3% dos candidatos a ficar-se por este nível de ensino. Da mesma forma, se é verdade que os cursos profissionais são a segunda opção para os alunos que apresentam reprovações, não deixa de ser significativo que 56,3% dos que pretendem ingressar no ensino profissionalizante não registem qualquer reprovação, o que parece explicar o elevado número de candidatos a este tipo de ensino e indicia a sua valorização social.

Quadro 9 - Relação entre a meta escolar perspectivada e o número de reprovações

	Nº de reprovações				Total
	Si rep.	1 rep.	2.rep	+ de 2 rep.	
Indeciso					
Número de alunos				1	1
% relativa à meta perspectivada				100%	100%
% relativa ao número de reprovações				100%	100%
% do total				0,8%	0,8%
Escolaridade obrigatória					
Número de alunos	2	3	5		10
% relativa à meta perspectivada	20,0%	30%	50,0%		100%
% relativa ao número de reprovações	2,1%	15%	33,3%		7,7%
% do total	1,5%	2,3%	3,8%		7,7%
12º ano					
Número de alunos	17	7	6		30
% relativa à meta perspectivada	56,7%	23,3%	20,0%		100%
% relativa ao número de reprovações	18,1%	35,0%	40,0%		23,1%
% do total	13,1%	5,4%	4,6%		23,1%
Curso Profissional					
Número de alunos	7	4	2		13
% relativa à meta perspectivada	53,8%	30,8%	15,4%		100%
% relativa ao número de reprovações	7,4%	20,0%	13,3%		10,0%
% do total	5,4%	3,1%	1,5%		10,0%
Ensino Superior					
Número de alunos	66	6	2		73
% relativa à meta perspectivada	90,4%	8,2%	15,4%		100%
% relativa ao número de reprovações	70,2%	30,0%	13,3%		56,2%
% do total	50,8%	4,6%	1,5%		56,2%
Pós-graduação					
Número de alunos	2		1		3
% relativa à meta perspectivada	66,7%		33,3%		100%
% relativa ao número de reprovações	2,1%		6,7%		2,3%
% do total	1,5%		0,8%		2,3%
Total					
Número de alunos	94	20	15	1	130
% relativa à meta perspectivada	72,3%	15,4%	11,5%	0,8%	100%
% relativa ao número de reprovações	100%	100%	100%	100%	100%
% do total	72,3%	15,4%	11,5%	0,8%	100%

Quanto aos candidatos a ficarem-se pela escolaridade obrigatória, 50% são alunos com duas reprovações, mas muitos dos alunos com um percurso escolar menos bem sucedido quer chegar até ao 12º ano (40%). Se tivermos em conta as respostas dadas em Junho sobre a continuidade do percurso escolar após o 9º ano, verificamos que os alunos com duas reprovações passam a representar 66,7% dos que pretendem

abandonar a escola, fora os indecisos. No entanto, a percentagem de alunos que com duas reprovações pretende continuar a estudar também ascende para 46,7%, o que pode parecer contraditório. A questão é que muitos dos alunos que, com um percurso escolar positivo, pensavam em Fevereiro abandonar a escola, em Junho optaram por continuar a estudar ou pelo menos estão em dúvida, enquanto alguns dos que pensavam continuar, ainda que com uma trajectória escolar acidentada, começam a pôr agora algumas reticências, o que vai alterar a relação de proporções.

Se tivermos em conta a transição para o 10º ano confirma-se também a sua influência sobre a decisão de continuar a estudar, já que dos 4,5% de alunos que pretendiam abandonar a escola após o termo da escolaridade obrigatória 33,3% não transitaram no ano em curso e dos 7,5% que estão indecisos 40% não transitou para o 10º ano. Contudo, a hipótese de maior indefinição entre os que não transitaram é negada pela constatação de que 60% dos indecisos transitaram de ano. A este fenómeno não será estranho o que observei no dia das matrículas e me foi confirmado pelos directores de turma; é que muitos dos alunos que contavam reprovar acabaram à última da hora (já depois de responderem ao segundo questionário) por transitar para o 10º ano, sendo precisamente os casos que se revelaram mais problemáticos no dia das matrículas por estarem ainda indecisos quanto ao caminho a seguir.

O mesmo se verifica relativamente à decisão sobre o curso/agrupamento a escolher, onde apenas 27,3% dos indecisos correspondem a alunos que reprovaram, mas aos quais (além do exposto) temos de somar os oito alunos que sabemos que reprovaram e não responderam a esta questão, passando então a representar 60% dos indecisos.

Tentando desenhar o perfil dos alunos que pretendem abandonar a escola verificamos que apenas a origem social e o número de reprovações se revelam variáveis estatisticamente relevantes. A diferença entre sexos é mínima, 83,6% dos rapazes e 91,8% das raparigas querem prosseguir os estudos, sendo ligeiramente mais elevada a percentagem de indecisos entre os rapazes. Aliás, a hipótese de as raparigas serem mais ambiciosas do que os rapazes é negada pelo cruzamento entre o sexo e a meta projectada. Relativamente ao meio, verifica-se não haver relação entre a zona de residência e a intenção de ir além da escolaridade obrigatória, ainda que seja entre os alunos de meio urbano e rural que encontramos a maior percentagem de candidatos ao

prosseguimento dos estudos (94,7% e 86,4% respectivamente, contra 84,3% na periferia da cidade).

Da mesma forma, a análise estatística também nos diz não haver relação entre a escolaridade do pai e da mãe e a intenção de prosseguir os estudos, ainda que a escolaridade dos pais dos alunos que decidiram abandonar a escola após o 9º ano não vá além do 2º Ciclo, o que é significativo se atendermos a que vai além do que seria a escolaridade obrigatória do seu tempo (4ª classe). No entanto, verificamos que entre os alunos cujos pais não apresentam escolaridade formal, apenas 40% estão indecisos, não havendo nenhum que tenha optado por abandonar a escola. Quanto ao indecisos, a escolaridade dos pais vai desde a ausência de escolaridade formal até ao ensino secundário.

É na origem social, variável operacionalizada a partir da profissão dos pais e da respectiva categoria profissional, que encontramos maior correlação com a intenção de prosseguir os estudos. Nas duas fracções de classe que compõem a burguesia não encontramos uma única intenção de abandonar a escola após o 9º ano, havendo a registar apenas dois indecisos. Quanto aos que tencionam abandonar a escola, situam-se sobretudo na pequena-burguesia de execução, operariado industrial e pequena-burguesia assalariada e proprietária. Quando consideramos os indecisos, as fracções intermédias (pequena-burguesia técnica e de enquadramento e pequena-burguesia proprietária) são as que correm menores riscos de ver os filhos abandonar a escola, mas há que destacar que o único representante do operariado agrícola também tem a certeza de querer prosseguir os estudos.

8.2.2 A influência familiar

Antes de procedermos à influência do contexto familiar sobre o percurso escolar dos alunos, parece-nos necessário introduzir aqui uma reflexão que embora de cariz metodológico nos parece fundamental à compreensão dos dados que a seguir se apresentam e que se prende com a determinação da origem social dos alunos.

Como já foi referido, a operacionalização do conceito *origem social* seguiu a tipologia apresentada por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1988), a qual parte de uma matriz em que são tomados como indicadores: os *grupos de profissões* (científicas, técnicas e artísticas; directores e

quadros superiores; pessoal administrativo; pessoal do comércio; pessoal dos serviços, agricultores; e trabalhadores da indústria e dos transportes) e a *situação na profissão* (patrões, isolados e assalariados). Depois de determinado o lugar de classe do pai e da mãe dos alunos, chegámos ao lugar de classe do grupo doméstico a partir de uma matriz apresentada pelos mesmos autores.

Acontece que, ainda que o nível de escolaridade dos pais esteja implícito nos grupos de profissões, a situação nem sempre é assim tão clara. Por outro lado, na referida matriz a situação na profissão é determinante para a construção do lugar de classe dos indivíduos, nomeadamente todos os patrões são enquadrados na burguesia empresarial e proprietária, enquanto os assalariados são preferencialmente integrados na pequena-burguesia técnica e de enquadramento ou na pequena-burguesia de execução, em função do nível de escolaridade. No entanto, não é muito claro o nível de escolaridade a partir do qual se estabelece a fronteira. Acresce que, ao cruzarmos o lugar de classe do pai com o da mãe, o critério retido foi, na maioria dos casos, o da maior contribuição tanto material quanto simbólica do nível superior, pelo que o lugar de classe do grupo doméstico corresponde na maioria dos casos ao elemento com o lugar de classe mais favorecido.

Por tudo isto e pensando na contribuição de Pierre Bourdieu (1997) para a teoria das classes e da estratificação social, nomeadamente na distinção que faz entre capital económico e capital cultural (ligado à proximidade da cultura escolar e socialmente legitimada), parece-nos que na tipologia por nós adoptada relativamente à origem social dos alunos, o capital cultural parece perder visibilidade.

Aliás ao testarmos a correlação entre a origem social do aluno (que nesta perspectiva nos traduziria essencialmente o capital económico) e o nível de escolaridade dos pais (reflectindo o seu capital cultural), verificámos não haver uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis. Por essa razão, optámos por analisar sempre em separado as três variáveis: *origem social*, *escolaridade do pai* e *escolaridade da mãe*.

Visto que em alguns casos, nomeadamente ao testarmos a correlação entre estas variáveis e a intenção de prosseguir os estudos por parte dos alunos, a origem social foi a única que se revelou estatisticamente significativa (como referimos no ponto anterior), acreditamos ser o aumento do capital económico por parte dos pais que está

na base de estratégias familiares de ascensão social pela aquisição de capital cultural por parte dos filhos, ainda que seja o capital cultural dos pais o principal garante do sucesso escolar dos filhos:

Do ponto de vista dos recursos da família, o melhor preditor dos resultados dos alunos nos testes padrão é a educação mais elevada atingida pelos pais, e só a seguir, com impacto substancialmente menor, o nível de rendimento económico da família.

(Coleman e Schneider in GRÁCIO, 2002:45)

Contexto familiar e trajetória escolar

Da mesma forma, os dados revelam-nos não haver relação estatisticamente relevante entre o nível de escolaridade do pai e o (in)sucesso escolar dos filhos, medido pelo número de reprovações registadas. Contudo, se considerarmos como indicador o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos pais, verificamos que 81,8% dos alunos que apresentam duas ou mais reprovações correspondem a alunos em que esse nível não vai além do 1º Ciclo do Ensino Básico. Da mesma forma, se é verdade que os alunos que não registam qualquer reprovação se distribuem pelos diferentes níveis de escolaridade dos pais, também o é que atingem os 100% entre aqueles cujos pais têm escolaridade acima do 12º ano. Aliás, a percentagem de alunos sem reprovações vai crescendo à medida que aumenta o nível de escolaridade do pai. A exceção parece estar nos casos em que este não tem escolaridade formal, que se distribuem uniformemente pelos diferentes números de reprovações e nos 62% de alunos cujo pai tem apenas o 1º Ciclo e que nunca reprovaram.

Se por um lado, estes dados demonstram a pertinência das teorias da reprodução social e cultural, por outro lado tornam a relação entre a origem social e o insucesso escolar menos determinista do que estas, por vezes, deixam supor.

Olhando para o sucesso escolar no ano em curso, constatamos também a ausência de relação entre a escolaridade do pai e o facto de terem transitado para o 10º ano, o que se deve provavelmente ao facto de todos os alunos cujo pai não tem escolaridade formal terem transitado, mas a verdade é que dos 14,2% que reprovaram apenas num caso o pai foi além do 3º ciclo.

Curiosamente, a influência entre a escolaridade da mãe e o número de reprovações registadas é estatisticamente significativa, o que nos remete mais uma vez para os

estudos de Cristina Gomes da Silva (1999) e de Pedro Silva (2001) que nos apresentam a mãe como interlocutora privilegiada entre a família e a escola, ao mesmo tempo que, como muitos outros autores, sublinham o papel pedagógico das mães. Dos 11,3% que registam duas ou mais reprovações, em apenas 47,1% dos casos a escolaridade da mãe não vai além da escolaridade obrigatória, mas a percentagem atinge os 100% se considerarmos o então 5º ano de escolaridade. Da mesma forma, todos os casos em que as mães não têm escolaridade formal apresentam pelo menos uma reprovação.

A relação parece desaparecer quando a reprovação se verifica no 9º ano, já que 80% dos alunos cuja mãe não tem escolaridade formal transitaram de ano. Tal leva-nos a pensar que o referido apoio pedagógico será mais significativo nos primeiros anos de escolaridade, quando o que está em causa é, sobretudo, a integração na cultura escolar, sendo o insucesso marcado pelo distanciamento entre a cultura escolar e a cultura familiar, quando o nível de escolaridade da mãe é baixo.

Da mesma forma, contrariando o que vimos acontecer no capó das profissões ambicionadas, a escolaridade alcançada pelo pai parece pouco relevante para a meta perspectivada pelos filhos, ao contrário do que acontece com a mãe. Os casos em que o pai detém o ensino secundário representam apenas 14,8% dos 23% que pretendem atingir o 12º ano e apenas 11,8% dos 58,6% que pretendem tirar um curso superior têm pai com o mesmo nível. Esta percentagem é mais significativa se virmos que 63,2% dos filhos de pais com o 9º ano e 71,4% dos filhos de pais com o 12º ano pretenderem ingressar no ensino superior. Em contrapartida, a maior percentagem de candidatos ao ensino superior são filhos de pais que detêm apenas o 1º ciclo do ensino básico e dos três alunos que falam em pós-graduações, o pai de um não tem sequer escolaridade formal. Tal parece reforçar a ideia de que é nos primeiros anos de escolaridade que o distanciamento cultural entre a cultura familiar e a cultura escolar produz maior insucesso. Aqueles que ultrapassam esta fase, uma vez aculturados pela cultura dominante têm aspirações iguais ou mesmo superiores aos mais favorecidos culturalmente. Tal parece ir ao encontro da tese sustentada por Sandra Mateus, segundo a qual:

Atingido o patamar de fronteira constituído pelo 9º ano de escolaridade, a tendência dos alunos entrevistados parece ser o investimento na finalização da escolaridade secundária.

(MATEUS, 2002:127)

Os dados parecem então confirmar que são os filhos de pais menos escolarizados que querem chegar mais longe, ou que mais valorizam a formação escolar como estratégia de ascensão social, mas confirmam também a maior ambição escolar dos filhos por referência ao pai, o que é facilmente compreendido se atendermos a que estamos a falar de gerações e tempos diferentes. Neste sentido, os jovens de hoje parecem ter consciência de que as qualificações necessárias para conseguir um emprego estável são bem mais exigentes hoje, do que no tempo dos seus pais. A comparação da percentagem de pais que apenas cumpriram a escolaridade obrigatória (44,2% para os pais e 37,9% para as mães) com a percentagem de alunos inquiridos que põem a hipótese de não ir mais além (10,5%), parece confirmar esta tendência, mas além do exposto, não podemos perder de vista que estamos a comparar realizações (dos pais) com aspirações (dos filhos).

Olhando para os níveis de escolaridade atingidos pelas mães, o teste do qui-quadrado diz-nos haver correlação positiva entre esta variável e a meta perspectivada (inexistente no caso do pai), o que nos levaria a supor que a ambição destes alunos é proporcional à da mãe e superior à do pai, mas a que não será estranha a maior polarização dos níveis de escolaridade alcançados pelas mães. Verificamos porém que os dados relativos à escolaridade das mães confirmam as tendências enunciadas a propósito dos pais, mas com percentagens mais significativas, pelo que admitimos poder haver aqui também um enviesamento resultante do número de casos omissos, superior no caso dos dados relativos ao pai.

A este propósito, visto que como já referimos a variável origem social parece traduzir essencialmente o capital económico da família, ao passo que os níveis de escolaridade do pai e da mãe nos remetem para o capital cultural, quisemos conhecer a significância estatística entre estas variáveis. Os resultados dizem-nos haver uma relação nítida entre a origem social e a escolaridade da mãe (0,003), relação estatisticamente irrelevante no caso do pai (0,415). Visto que a matriz de construção dos lugares de classe dos grupos domésticos privilegia como vimos, e de uma maneira geral, o lugar de classe individual mais elevado, somos levados a concluir pela

preponderância da mãe na determinação da origem social dos alunos.

Mas, o que nos diz então a origem social dos alunos? Vimos já de que forma esta tem influência sobre o objectivo de ir além da escolaridade obrigatória. Esta relação mantém-se, ainda que menos notória, se analisarmos a meta escolar ambicionada pelos inquiridos. 50% dos candidatos a ficar-se pela escolaridade obrigatória integram o operariado (industrial e parcial), os restantes 50% dividem-se equitativamente pela burguesia empresarial e proprietária e pela pequena-burguesia (de execução e assalariada e proprietária). Os alunos que pretendem alcançar o 12º ano vêm sobretudo das diferentes fracções da pequena-burguesia (50%), mas distribuem-se por todos os lugares de classe: 35,7% no operariado e 14,3% na burguesia. Os principais candidatos ao ensino profissionalizante integram as fracções inferiores da pequena-burguesia (76,9%). Entre os alunos que pretendem ingressar no ensino superior, destaca-se mais uma vez a pequena-burguesia (65,7%), mas desta vez é a pequena-burguesia técnica e de enquadramento que mais se destaca. A burguesia está aqui representada com 21,5% e o operariado com 12,8% dos candidatos ao ensino superior. Entre os alunos que falam em pós-graduações, temos 66,6% representantes da burguesia e 33,3% da pequena-burguesia de execução. Indeciso, temos apenas um aluno que integra a pequena-burguesia de execução. Neste sentido, as aspirações escolares estão directamente relacionados com os lugares de classe, apenas quando temos em consideração a sua hierarquização a partir do capital cultural.

Relativamente à influência da origem social sobre o (in)sucesso, parece confirmar-se a tese de Bourdieu de que o capital cultural seria mais determinante do que o económico, já que a relação entre a origem social e o número de reprovações não é estatisticamente significativa (e como vimos era-o no caso da escolaridade dos pais), a não ser quando tomamos por referência as reprovações no ano em curso. Em todo o caso, não será por acaso que a burguesia dirigente e profissional e a pequena-burguesia técnica e de enquadramento, fracções onde o capital económico e cultural se conjugam, apresentam 0% de reprovações. Em contrapartida, a pequena-burguesia de execução é a que regista maior número de reprovações, representando 25% dos alunos que reprovaram uma vez, 33,3% dos que reprovaram duas vezes e 100% dos que reprovaram mais de duas vezes, o que significa que 52,9% dos alunos que integram esta fracção de classe reprovaram pelo menos uma vez. O operariado é a classe menos

representada no conjunto de alunos que não apresentam reprovações (18,25%), sendo de destacar o operariado industrial, fracção em que 50% dos elementos reprovou pelo menos uma vez. Estas tendências tornam-se mais nítidas quando consideramos as reprovações no ano em curso, pelo que ganham significância estatística: entre os alunos que não transitaram destacam-se os elementos do operariado (56,3%); dentro da pequena-burguesia (24,9%) continuam a destacar-se as fracções que têm menor capital cultural – a pequena-burguesia de execução e a assalariada e proprietária; a burguesia representa 18,8% das reprovações, mas a burguesia empresarial e proprietária, tal como a pequena-burguesia técnica e de enquadramento continuam a não registar reprovações.

Quanto à hipótese de serem os alunos com origem social mais elevada os que encetariam um projecto vocacional mais precoce, verificamos que entre os alunos que mantiveram a profissão do primeiro para o segundo questionário, quer no que diz respeito à área, quer ao nível de habilitações requeridos, 61,6% integram a pequena-burguesia com destaque mais uma vez para a pequena burguesia técnica e de enquadramento; 19,9% enquadram-se no operariado e 18,5% na burguesia. Dados que nos levam a reforçar a ideia de que é nas fracções em que se conjuga o capital cultural com o económico (e não necessariamente nas classes “mais favorecidas”) que os projectos de vida surgem mais cedo.

Esta questão leva-nos às motivações para continuar a estudar, nomeadamente à composição social das diferentes motivações, uma relação que se veio a revelar estatisticamente irrelevante, mas na qual podemos mais uma vez destacar algumas tendências. Se é verdade que a principal motivação é sem dúvida *o conseguir um bom emprego e ser alguém* (69,3%), independentemente dos diferentes significados que a expressão possa ocultar, verificamos que para a pequena-burguesia parcial parece ser determinante a *profissão previamente escolhida*, a qual impõe um caminho específico, motivação igualmente importante para 21,1% da pequena-burguesia assalariada e proprietária. *O não querer ainda ir trabalhar*, embora relevante para apenas 7% da população inquirida, constitui motivação importante para a Pequena-Burguesia, em especial para a pequena-burguesia de execução, fracção em que atinge os 25%. A *imposição dos pais* também é referida por apenas 6,1% dos inquiridos, mas é relevante

para 12,5% da pequena-burguesia de execução e para 33,3% da burguesia dirigente e profissional.

Intervenção familiar no processo de decisão

No que diz respeito à posição dos pais relativamente às decisões dos seus filhos, vimos já na análise descritiva que a grande concentração das respostas se dividia entre o apoio e a confiança nos filhos, duas posições que na nossa análise adquirem significados distintos: por *apoiar* entendemos incentivar a escolha, pressupondo a participação no processo; *confiar* significa deixar que o aluno tome a decisão sozinho, não havendo portanto interferência por parte dos pais. Embora tenhamos de admitir a hipótese de os alunos nem sempre terem percebido esta diferença, traduzida pelas seguintes expressões: *apoiam-te porque acham que é bom para ti* e *Acham que tu é que sabes*, quisemos saber até que ponto a escolaridade dos pais e a sua posição de classe poderiam ter influência sobre a posição adoptada.

Aqui, o nível de escolaridade foi mais determinante do que a origem de classe. Na verdade, à medida que aumenta a escolaridade dos pais torna-se mais visível o envolvimento no processo de decisão, embora as mães tendam a ser ligeiramente menos activas no processo. Relativamente à origem social, a relação não parece ser estatisticamente relevante. De facto, todas as fracções tendem a “apoiar” mais do que a “confiar”, com excepção da pequena burguesia parcial, em que 66,6% dos pais parece entregar a decisão aos filhos. No entanto, vale a pena destacar que a burguesia empresarial e proprietária e a pequena-burguesia de execução são as fracções que mais contribuem para os 34,1% de pais que parecem não intervir. A burguesia dirigente e profissional é a fracção que mais se divide, enquanto a pequena burguesia técnica e de enquadramento é a mais representativa da posição de apoio. Não menos significativo é o facto de em todas as fracções do operariado a tendência ser claramente de apoio, chegando nalguns casos aos 100%, o que demonstra a valorização da aquisição de capital cultural como estratégia de ascensão social entre as fracções mais desfavorecidas cultural e economicamente, mas também a sua incapacidade de intervenção directa.

Outra vertente da influência familiar no processo está no reconhecimento por parte do aluno de eventuais ajudas no processo de decisão. A primeira conclusão que salta à vista e que já foi referenciada na análise descritiva é que 67,2% dos inquiridos nega qualquer influência e que os interlocutores mais citados são os pais. Cruzando a influência na tomada de decisão com o sexo, a zona de residência a escolaridade dos pais e dos irmãos, a origem social e a idade dos irmãos, todas estas variáveis se revelaram irrelevantes. Podemos, no entanto identificar algumas tendências.

É assim que verificamos que é nos casos em que os pais apresentam níveis de escolaridade mais baixos que os irmãos e os amigos são mais citados, enquanto os amigos, pais e professores são citados sobretudo pelos filhos dos mais escolarizados. Podemos ainda referir que os pais parecem ter um papel mais importante em meio rural, enquanto na periferia aumenta a percentagem dos que não admitem qualquer ajuda. Relativamente à origem social, podemos dizer que os alunos que integram o operariado são os que menos falam de influências no processo de decisão, e quando estas existem são muito diversificadas. Dentro do operariado, destaca-se o operariado agrícola como o mais aberto à ajuda e o industrial como a fracção que decide mais isoladamente. A pequena-burguesia técnica e de enquadramento é a que recebe maior ajuda, sobretudo dos pais, ao contrário da pequena-burguesia de execução, fracção onde os pais parecem estar completamente à margem do processo.

A dispersão dos dados torna a sua análise particularmente difícil, mas os irmãos, ainda que pouco citados, ganham visibilidade sobretudo nas situações em que estes se encontram a frequentar o ensino secundário, sendo portanto informadores privilegiados. É ainda curioso que apenas um dos 15 alunos que têm irmãos 10 anos mais velhos o cite como influente, sendo mais numerosas as referências aos irmãos nos casos em que estes são pouco mais velhos.

O seguir a família e as dinastias das profissões

Finalmente, visto termos constatado um número considerável de casos em que a profissão do pai, da mãe ou de um irmão tinham ligação com a profissão ambicionada pelos alunos, quer fossem precisamente as mesmas quer se situassem no mesmo ramo de actividade, quisemos conhecer o perfil dos alunos que se enquadravam nesta

situação. Concluimos que o sexo, a origem social e a profissão em si eram variáveis a reter. Verificámos então que os rapazes tendem a ser os principais seguidores da profissão dos pais (70% dos 16,4% para quem a profissão do pai é relevante) e dos irmãos (66,7% dos 16,2%), enquanto as raparigas tendem mais a seguir as mães (80% dos 7,9%), apontando para a persistência de uma desigualdade de género na distribuição das profissões na sociedade portuguesa, e portanto uma estrutura profissional em que parece continuar a fazer sentido a distinção entre profissões “masculinas” e “femininas”.

Relativamente à origem social, verificámos que são os filhos da pequena-burguesia, em especial da pequena-burguesia técnica e de enquadramento e da pequena-burguesia proprietária que mais tendem a seguir os pais. Relativamente à burguesia, o destaque vai para a burguesia empresarial e proprietária. O operariado industrial e agrícola, a pequena-burguesia de execução e a pequena burguesia parcial são as fracções para quem a profissão do pai é menos relevante, provavelmente por se tratar das fracções de classe mais desfavorecidas, ambicionando por isso um futuro diferente dos pais, mas também por se tratar de profissões que não deixam antever uma herança de capital, quer económico, quer cultural. A tendência mantém-se quando passamos a analisar a profissão da mãe, mas com percentagens menos significativas. No caso dos irmãos, embora sem significância estatística, há que destacar que a fracção que mais tende a seguir um irmão é a pequena-burguesia de execução, uma das que menos seguia os pais.

Também sem significância estatística surge-nos o tipo de meio (urbano, suburbano ou rural), embora a tendência seja para que a profissão do pai seja menos relevante à medida que nos vamos aproximando da cidade e a da mãe se torne mais relevante, fenómeno a que não será estranho o facto de a maioria das mães de meio rural não terem uma profissão, enquanto na cidade há maior tendência para exercerem uma profissão, sobretudo no sector terciário. No caso dos irmãos, é curioso constatar que em meio urbano não há um único aluno para quem a profissão do irmão seja relevante, ao contrário do meio rural, onde seguir o irmão é por vezes a única alternativa à situação dos pais.

Quanto às profissões a ser seguidas, no caso do pai verifica-se que 42,2% dos casos são profissões para as quais é requerido curso superior, 21,1% requerem cursos

técnicos, 10,6% situam-se na área dos serviços e 5,3% correspondem a profissões indiferenciadas. No caso da mãe, vemos que 60% são profissões que exigem curso superior, na sua maioria as mesmas referidas por relação ao pai: advogado(a), psicólogo(a), médico(a) e engenheiro(a). Temos depois as profissões ligadas aos serviços, que aqui ascendem aos 20% e no caso do irmão chegam aos 50%.

Relativamente à hipótese de serem estes os alunos que mudaram de opinião do primeiro para o segundo questionário, verificamos que 60% dos que tencionavam seguir a profissão do pai mantiveram quer a área a seguir, quer o nível de habilitações a alcançar, uma percentagem que sobe para 70% nos casos em que era a profissão da mãe a relevante. Em contrapartida, apenas 50% dos que tencionavam seguir a profissão de um irmão, mantiveram as suas decisões, tendo 33% mudado de profissão, ainda que dentro do mesmo nível de habilitações.

8.2.3 Expectativas e representações

A orientação para um curso ou agrupamento

Uma das primeiras questões que se nos colocou a propósito da decisão quanto ao curso ou agrupamento a escolher no 10º ano foi naturalmente a da evolução registada entre Fevereiro e Junho, no sentido de nos dar uma ideia sobre o estado de maturação do processo de construção vocacional. Assim, temos 41,1% de alunos que mantêm a sua decisão, uma percentagem importante (26,6%) que só agora decidiu e 19,4% de alunos que ainda não tinham tomado uma decisão. Nos casos em que se registaram mudanças, deram-se sobretudo ao nível agrupamento (6,5%), ainda que 5,6% tenham mantido a área vocacional, mas optado por um curso tecnológico ou profissional. Apenas um aluno mudou de curso dentro do mesmo agrupamento.

Quadro 10 - Evolução quanto ao agrupamento/curso

	N	%
Manteve tudo	51	41,1
Especificou (curso téc. ou prof)	7	5,6
Mudou curso (mas manteve agrupamento)	1	0,8
Mudou de agrupamento	8	6,5
Só agora decidiu	33	26,6
Ainda não decidiu	24	19,4
Total	124	100,0

Cruzando os cursos escolhidos nos dois questionários verificamos que 57,1% dos indecisos no primeiro questionário optaram pelo 1º agrupamento geral (científico-catural). Este agrupamento que conquistara já 62,3% dos alunos no primeiro questionário vê assim aumentado o seu peso relativo para 64,9%, ainda que 6,3% dos alunos dos que o haviam escolhido tenham optado por um curso tecnológico dentro da área e 4,2% tenham acabado por se decidir pelo 4º agrupamento (humanidades). Todos os que haviam escolhido o 2º agrupamento geral (artes) mantiveram as suas decisões. Em contrapartida, apenas 20% dos que haviam escolhido o 3º agrupamento geral (económico-social) mantiveram a decisão, tendo todos os outros optado por cursos tecnológicos ou profissionais em outras áreas. O 4º agrupamento geral (humanidades), que no primeiro questionário era o segundo mais escolhido (com 13% de candidatos) fica agora empatado com o 3º geral em último lugar, já que 20% destes alunos se decidiu pelo 1º agrupamento, 30% estão ainda indecisos e os restantes distribuíram-se pelos cursos tecnológicos dos diversos agrupamentos.

Dado que uma das grandes alterações constatada é o aumento do número de candidatos aos cursos tecnológicos e profissionais, praticamente inexistentes no primeiro questionário dada a notória falta de informação sobre as vias alternativas ao prosseguimento de estudos⁶⁰, quisemos conhecer o perfil dos alunos que enveredaram por estas vias, bem como a composição social de cada agrupamento, bem como dos indecisos.

Relativamente à escolha de cursos tecnológicos e profissionais, o género revelou-se uma variável pouco relevante, ao contrário do número de reprovações passadas e presentes, da escolaridade dos pais, da origem social e do meio.

De facto, a escolha dos cursos parece estar relacionada com o número de reprovações, sobretudo se atendermos à escolha dos cursos tecnológicos e profissionais, já que a escolha destas vias aumenta à medida que se registam mais reprovações. Os cursos profissionais em particular parecem ser a solução para os alunos com percursos escolares acidentados.

⁶⁰ Note-se a este propósito que no 1º questionário não fornecemos a lista das opções possíveis, a fim de detectar o nível de informação relativamente à oferta existente. Tratando-se de uma pergunta aberta foram completamente díspares as designações que os alunos adoptaram para as áreas que pretendiam seguir, o que entendemos constituir um indicador da falta de conhecimento sobre a oferta existente.

Quadro 11 – Relação entre excelência escolar e a opção por vias profissionalizantes

	C. Tecnológicos	C. Profissionais	Total
Sem reprovações	16,5%	4,4%	21%
1 reprovação	23,1%	30,8%	53,9%
2 reprovações	12,5%	50%	62,5%

À semelhança do que acontece com as reprovações passadas, a não transição para o 10º ano também parece determinante para a escolha dos cursos tecnológicos e profissionais (escolhidos por 22,2% e 11,1% dos que não transitaram), ainda que se trate de uma relação sem significância estatística, dada a grande dispersão dos dados com que trabalhamos. Em todo o caso, não podemos esquecer os 33,3% de indecisos, dentro dos que reprovaram.

Olhando para os níveis de escolaridade dos pais dos 16,4% de candidatos a cursos tecnológicos e dos 9,7% que pretendiam ingressar em cursos profissionais, verificamos que é nos níveis intermédios de escolaridade (3º ciclo e secundário) que surge o maior número de candidatos a cursos tecnológicos. Os filhos de pais com níveis de escolaridade mais baixos (1º e 2º ciclos) parecem preferir os cursos profissionais. Entre os pais com curso superior é mínimo o número de candidatos a estas duas formas de ensino profissionalizante.

Quadro 12 – Relação entre a escolaridade dos pais e a opção por vias profissionalizantes

	Candidatos a cursos tecnológicos		Candidatos a cursos profissionais	
	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Sem esc. formal	0%	33%	0%	0%
1º Ciclo	18,2%	19,3%	21,1%	16,1%
2º Ciclo	0%	14%	6,3%	16%
3º Ciclo	28,4%	15,4%	14,2%	0%
Ensino Secundário	21,2%	11,1%	0%	0%
Curso Médio	0%	33,3%	0%	0%
Curso Superior	0%	9,1%	0%	0%
Pós graduação	0%	0%	0%	0%

Olhando para a origem social destes alunos, vemos que a burguesia empresarial e proprietária marca presença em três cursos tecnológicos, sendo esta via uma opção para 27,9% dos representantes desta fracção. Já os filhos da burguesia dirigente e profissional, tal como os da pequena-burguesia técnica e de enquadramento, não escolhem nenhuma destas vias. A pequena-burguesia de execução é a que parece mais

vocacionada para o ensino profissionalizante, sendo uma alternativa para 60,2% dos seus filhos, distribuídos por quatro cursos tecnológicos (26,8%) e quatro cursos profissionais (33,4%). A pequena-burguesia proprietária divide-se entre dois cursos tecnológicos (28,6%) e dois cursos profissionais (28,6%). A pequena-burguesia assalariada também se divide por dois cursos tecnológicos e dois profissionais, ainda que com percentagens mais baixas (15,2% e 10,%, respectivamente). Quanto ao Operariado, 16,7% dos filhos do operariado industrial optaram por um curso tecnológico, enquanto o operariado parcial marca presença em dois cursos tecnológicos, alternativa para 20% destes alunos.

Ainda que estes dados não tenham significância estatística, dada a grande dispersão dos dados, resulta evidente a falta de prestígio das vias profissionalizantes de ensino, sobretudo dos cursos profissionais. Se é verdade que o número de candidatos ao ensino profissionalizante parece tender a aumentar, a avaliar pela introdução de *numerus clausus* nas escolas profissionais e consequentes dificuldades de ingresso com que alguns destes alunos se depararam, alguns deles forçados a enveredar por outros caminhos, não deixa de ser significativo que as fracções onde se conjuga o capital cultural e o económico sejam as menos atraídas por este tipo de ensino. Neste sentido, o ensino profissionalizante não parece passar de uma alternativa para quem não pode ou considera não conseguir ir mais longe.

Relativamente à composição social dos diferentes agrupamentos de carácter geral (via prosseguimento de estudos), não é visível qualquer tendência significativa, já que os candidatos aos diferentes agrupamentos têm origens sociais bastante diversificadas. O mesmo se verifica relativamente aos indecisos, também eles dispersos pelos diferentes lugares de classe considerados. Mas não é demais lembrar a grande dispersão de dados relativamente a estas variáveis.

Visto que a pequena-burguesia de execução, se afigura como a principal candidata ao ensino profissionalizante e já que a esta fracção associamos o trabalho indiferenciado em meio urbano, julgámos ainda pertinente cruzar o meio de residência com os cursos escolhidos. Mais uma vez deparámo-nos com a falta de significância estatística, mas parece-nos relevante que os alunos que mais optaram por alternativas ao prosseguimento de estudos sejam os residentes na zona suburbana, enquanto os que vivem na cidade são os que menos optam pela via profissionalizante. Nos alunos de

meio rural, destaca-se o facto de nenhum ter mencionado cursos profissionais, o que acreditamos dever-se a falta de informação sobre estes cursos decorrente da ausência de Orientação Escolar e Profissional na escola de Cárceres, já que uma percentagem significativa se decidiu por cursos tecnológicos. Esta hipótese é reforçada pela já referida constatação de que no dia das matrículas esta escola afixou as ofertas das escolas secundárias da região, não estando contempladas as escolas profissionais. Mesmo relativamente aos cursos tecnológicos é de sublinhar a opinião de uma das mães entrevistadas que dizia que depois da filha ter comunicado aos colegas que pretendia enveredar por aquela via, terem sido vários os colegas da mesma localidade que lhe seguiram os passos. Neste sentido, a falta de informação sobre as opções existentes afigura-se ainda como um forte obstáculo à construção de um projecto vocacional.

Quadro 13 – Relação entre a zona de residência e a opção por vias profissionalizantes

	Candidatos a cursos tecnológicos	Candidatos a cursos profissionais
Meio Urbano	8,4%	10,4%
Periferia da cidade	23,6%	18,3%
Meio rural	16,2%	0%

A orientação para uma profissão

Na análise das motivações para uma profissão há que registar que no primeiro questionário se tratava de uma pergunta aberta, sendo os alunos que livremente justificavam a sua opção, enquanto no segundo questionário as respostas apareciam fechadas de acordo com as respostas obtidas no primeiro questionário. Do cruzamento entre as respostas dadas nos dois momentos sobressai a falta de coerência entre elas, o que parece indiciar que os alunos não se reviram nas suas próprias respostas quando as diferentes orientações são colocadas de forma explícita, reflectindo alguma falta de reflexão sobre o assunto, mas também uma eventual racionalização das respostas no sentido de fugir a posições estereotipadas.

É assim que apenas 10% dos que manifestaram uma “orientação materialista” no primeiro questionário (9,9% da população total) escolheram o *dinheiro* como principal motivação. O *ser importante* foi alternativa para outros 10%, enquanto os restantes

alegaram o *gosto/jeito*. Dos 3,3% que pareciam preocupar-se com o *poder ou prestígio*, nenhum reconheceu como motivação o *ser importante*: 66,7% alegaram *gosto/jeito* e os restantes o *gosto em ajudar os outros*. Também o único aluno que indiciava o pouco trabalho como principal motivação, alega agora o *gosto/jeito*.

A “satisfação pessoal”, já dominante no primeiro questionário, tendo sido referenciada por 65,3% dos inquiridos, encontra correspondência nos 69,7% destes alunos que escolheram o *gosto/jeito*. A percentagem total de inquiridos a escolher esta motivação ascende assim para 66,3% dos inquiridos. Em contrapartida, dos 26,8% que no primeiro questionário demonstravam uma “orientação altruísta”, apenas 35,3% mantêm a motivação de querer *ajudar os outros*, sendo mais uma vez a alternativa para 47,2% o *gosto/jeito*. Mesmo assim, o *gosto em ajudar os outros*, surge como a segunda principal motivação, escolhida por 11,9% dos inquiridos.

A “orientação Outorgada”, que parecia relevante para 4% dos inquiridos é reconhecida por apenas 25% desses alunos que admitem *seguir alguém*, sendo mais uma vez a alternativa para 50% destes alunos o *gosto/jeito*. Os restantes 25% escolheram uma opção que não aparecia no primeiro questionário – o *ter saída*, relevante para 3% dos alunos. Ao lado desta motivação surge também de novo a *segurança*, escolhida por 9,9% dos inquiridos.

Cruzando a motivação para a profissão com o género conclui-se haver correlação entre as duas variáveis. Os rapazes parecem mais preocupados com o *dinheiro* (20% dos rapazes contra 1,6% das raparigas) e parecem mais predispostos a *seguir alguém* (6% contra 1,6%). As raparigas dão um pouco mais de valor ao *prestígio* (3,2% contra 2%), mas a grande diferença está na motivação para *ajudar os outros*, preponderante para 24,2% das raparigas e para apenas 4% dos rapazes. A *satisfação pessoal*, além de ser a motivação dominante é a que apresenta uma distribuição mais equilibrada, sendo a principal motivação para 68% dos rapazes e para 66,1% das raparigas.

Relativamente à composição social das diferentes motivações, embora os resultados não sejam estatisticamente relevantes, as tendências contrariam um pouco as nossas hipóteses iniciais: tanto o operariado industrial como o operariado parcial elegem como principal motivação a *satisfação pessoal* (72,7%), representando o operariado 20,8% dos que a consideram prioritária, ao passo que o *dinheiro* constitui motivação para apenas 18,2% dos seus representantes. A pequena-burguesia, em especial a

pequena-burguesia assalariada e proprietária, é a classe que mais se preocupa com o *dinheiro* e com o *prestígio*, enquanto o *ajudar os outros* parece ser uma motivação dos lugares de classe mais favorecidos: burguesia empresarial e proprietária e pequena-burguesia técnica e de enquadramento. O mesmo acontece com o *querer seguir alguém*, uma preocupação exclusiva destas duas fracções.

Olhando para a evolução das profissões ambicionadas nos dois questionários, e tendo em conta apenas as que apresentam maior concentração, verificamos que diminuem os candidatos a empregados de escritório (agora com a designação de secretário(a)), mantém-se a percentagem de candidatos a médicos, professores e psicólogos e aumentam os que ambicionam vir a ser técnicos de informática e engenheiros.

Quadro 14 – Evolução do número de candidatos às profissões mais representadas

	1º Questionário (Fevereiro)		2º Questionário (Junho)	
	N	%	N	%
Emp. escritório/secretários	4	3,7%	3	2,8%
Médicos	22	20,4%	22	20,4%
Professores	9	8,3%	9	8,3%
Psicólogos	5	4,6%	5	4,6%
Técnicos de Informática	7	6,5%	11	10,2%
Engenheiros	9	8,3%	10	9,3%

Analisando o sentido da evolução, nos casos em que se verificaram alterações na profissão escolhida, verificamos que a maior parte (10% dos inquiridos) escolheu em Junho uma profissão para a qual é requerido o mesmo nível de habilitação que para a profissão escolhida em Fevereiro, 3,8% tornaram-se mais ambiciosos, escolhendo profissões que exigem habilitações mais elevadas e apenas 1,5% viu reduzidas as suas aspirações, optando por profissões que requerem habilitações mais baixas. Embora sem significância estatística, verifica-se que é ligeiramente superior a percentagem das raparigas que se tornaram mais ambiciosas (60% contra 40%) e que é sobretudo no meio rural (60%) e periferia da cidade (40%) que aumenta o nível de habilitações impostas pelas profissões escolhidas no segundo questionário. Tal dever-se-á ao facto de as expectativas iniciais tenderem a ser mais elevadas em meio urbano, onde 75,7%

aspirava ingressar no ensino superior, contra 50% dos alunos que residem na periferia da cidade e 46,5% dos que residem em meio rural. Em contrapartida, 30,2% dos alunos de meio rural e 28% dos que vivem na periferia estabeleciam como meta o 12º ano, meta estabelecida por apenas 8,1% dos alunos de meio urbano. Não espanta por isso que 50% dos alunos que vêem as suas aspirações reduzidas, denotando a passagem de um *projecto disperso* a um *projecto realista*, sejam de origem urbana.

A reforçar esta hipótese de as expectativas serem superiores em meio urbano é a percepção diferenciada do sucesso escolar que pudemos constatar entre os alunos e os pais que entrevistámos. Quando questionados sobre a forma como avaliam o seu percurso escolar, os alunos de meio urbano com média de “três” tendem a interpretá-lo como positivo e normalmente acrescentam que conseguiriam melhores notas se se esforçassem mais. Em meio rural a mesma classificação é acompanhada de um “vai-se safando”, geralmente completado com a ideia de que não têm capacidade para ir muito mais longe nos estudos.

Que as percepções são subjectivas já nós sabemos, mas a questão estará em saber por que razão elas seguem padrões ligados ao meio de residência. Os critérios de avaliação e níveis de exigência nas diferentes escolas poderão ser uma explicação, mas acreditamos que estas percepções são essencialmente o reflexo do esforço acrescido que nos primeiros anos de escolaridade é exigido aos alunos cuja cultura familiar se afasta da cultura escolar; uma cultura letrada, urbana e de classe média de que os alunos de meio rural e também suburbano estão mais afastados. Por isso tanto estes alunos como os seus pais (muitas vezes pouco escolarizados) encaram a continuidade dos estudos como um percurso especialmente difícil de trilhar e que contrasta com a relativa facilidade com que os alunos de meio urbano caminham nos primeiros anos de escolaridade, e que está muitas vezes na base de um insucesso que nestes casos surge tendencialmente e de forma inesperada a partir do 10º ano.

Nesta mesma linha, descobrimos que 80% dos alunos que se tornaram mais ambiciosos eram filhos de pais que detinham apenas a escolaridade obrigatória, o que indicia um percurso escolar bem sucedido que terá proporcionado a descoberta de que poderiam ir mais longe do que os seus pais, denotando agora um *projecto mais optimista*. É que 80% dos alunos que aumentaram as suas aspirações, não registam

qualquer reprovação no seu percurso escolar, ao passo que 50% dos que se tornaram menos ambiciosos apresentam duas reprovações.

Quando a desinformação é um problema

Uma das questões que nos chamou a atenção logo no primeiro questionário foi a inadequação muitas vezes verificada entre a meta escolar perspectivada e a profissão que os alunos aspiravam e, por outro lado, a inadequação da via que pretendiam seguir, isto é, a existência de projectos dispersos. No tratamento destes dados, temos de ter em consideração que trabalhamos com 40,3% de casos omissos, o que é um exemplo de como os dados podem ser enviesados; em todo o caso, a percentagem de alunos que apresenta meta inadequada é muito superior à de alunos que apresentam agrupamento inadequado: 13,8% contra 5%, diferença mais significativa ainda se partirmos da análise de frequência, a qual nos dá uma percentagem válida de 17,7% de alunos com meta inadequada e 4,9% com agrupamento inadequado. Mais importante seria porém saber se se trata dos mesmos alunos, mas já vimos como estes dados são difíceis de trabalhar. Na verdade, conseguimos descobrir apenas um caso em que não só a meta estabelecida era inferior como o agrupamento também não era o adequado à profissão ambicionada.

Por outro lado, quisemos saber qual a evolução que estes alunos registaram do primeiro para o segundo questionário no que diz respeito ao seu processo de decisão; isto é, quisemos saber se terão sido estes alunos que mudaram de área e de meta, ou se serão eles que se destacam no grupo dos indecisos. Aqui os dados já são um pouco mais fiáveis, já que a percentagem de casos omissos baixa para 15,7%, mas os resultados são preocupantes, na medida em que apenas um dos alunos que apresentava projectos escolares desajustados à profissão ambicionada está indeciso. Todos os outros mantêm a profissão, embora não saibamos se elevaram as suas aspirações escolares. No que diz respeito à evolução quanto ao agrupamento os resultados são mais animadores, 25% dos que haviam escolhido uma área inadequada mudaram de agrupamento e os restantes ainda não decidiram.

Perante tudo isto, não resistimos à tentação de conhecer o perfil destes alunos, mas mais uma vez nos deparamos com o problema do número de casos omissos. Julgamos,

no entanto, pertinente referir que todos os alunos que haviam escolhido áreas desajustadas às profissões ambicionadas tinham pais com escolaridade abaixo da escolaridade obrigatória, mas que a inadequação da meta surge também em alunos cujos pais têm pós-graduações.

Quanto à origem social destes alunos, a escolha de um agrupamento inadequado está presente na burguesia empresarial e proprietária, tanto quanto no operariado industrial ou na pequena-burguesia de execução, ou seja, entre as fracções com menor capital cultural, mas a inadequação da meta atinge praticamente todos os lugares de classe. A percentagem de raparigas com percursos desajustados é bastante superior à dos rapazes, não no que diz respeito à meta, mas no que diz respeito à área a frequentar no 10º ano (6,4% contra 2,9%). Em meio urbano não surgem alunos com percursos desajustados, sendo a meta desajustada sobretudo nos alunos da periferia da cidade. Resta dizer que 40% dos alunos que registaram pelo menos duas reprovações tencionavam escolher áreas desajustadas e todos os que tinham um percurso desajustado em termos de área diziam em Fevereiro não ter tido qualquer contacto com a Orientação Escolar e Profissional. Destes, 50% fez OEP mais tarde mas a meta manteve-se desajustada.

A conclusão daqui resultante é a de que não só a percentagem de alunos com meta inadequada é superior à dos que revelam trajectórias desajustadas, como afectava de modo mais transversal a nossa população, pelo menos em Fevereiro, quando provavelmente ainda não tinham reflectido o suficiente sobre os seus projectos vocacionais. Esta hipótese é comprovada pelos 25% que registaram alguma mudança no sentido das decisões quanto ao caminho a seguir, mas cujas alterações em termos de meta desconhecemos. Sabemos se mudaram de área, sabemos se mudaram de profissão e se a nova profissão requer maior ou menor escolaridade, mas nos casos em que se manteve a decisão sobre a profissão, não sabemos se houve mudanças na meta, já que a única questão que colocámos no segundo questionário foi sobre a continuidade após a escolaridade obrigatória, onde sabemos que 0,7% dos inquiridos desistiu de abandonar a escola e 7,5% estão indecisos.

A orientação para uma escola

Tendo nós considerado o factor escola como um elemento a ter em conta na construção do projecto vocacional individual, quisemos conhecer as motivações que estão por trás da orientação para uma escola secundária ou profissional, até porque acreditávamos poder encontrar aqui outro factor referenciado que era o peso da sociabilidade; isto é a escolha de um curso ou agrupamento motivada pela vontade de seguir os amigos, o que passa pela decisão quanto à escola, tanto quanto pela decisão quanto ao curso.

Neste sentido, a primeira questão que nos colocámos foi a de saber até que ponto a escola frequentada durante a escolaridade obrigatória influenciaria a escolha da escola a frequentar no ensino secundário. Cruzando as duas variáveis constatámos que a relação era evidente: todos os alunos que frequentaram a Escola D. Duarte escolheram a Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, uma escola que curiosamente não foi escolhida por nenhum dos alunos que frequentava as outras escolas. Na Escola EB 2,3 de Cárceres e na de Marcarena, os alunos dividem-se de forma equilibrada, embora a tendência seja para os alunos de Marcarena escolherem a Escola Secundária Afonso Lopes Vieira (31,4%) e os de Cárceres a Escola Secundária Domingues Sequeira (36,7%). A proximidade física parece ser assim decisiva, embora só as representações das diferentes escolas pareça explicar a preferência pela Domingues Sequeira por parte dos alunos de Cárceres. No que diz respeito à escola de Marcarena, destaca-se por ser aquela em que há mais candidatos a escolas profissionais (20%) e maior número de indecisos (37,1%), o que se compreende se tivermos em conta as características da população que a frequenta.

A julgar pelas razões evocadas pelos inquiridos, a principal motivação para a escolha da Escola Rodrigues Lobo (ex-Liceu) parece ser a *proximidade*, quer de casa quer *do emprego dos pais* (45,8% dos alunos que a escolheram). Mas o *seguir os amigos* (alegado por 25,7%) e o *bom ambiente* (referido por 11,4%) são factores igualmente importantes. Em termos globais, não deixa de ser curioso que 50% dos alunos que elegem como factor decisivo a *qualidade do equipamento* escolham esta escola, sendo também a preferida por 56,3% daqueles que se preocupam em *seguir os*

amigos e 44,4% dos que consideram prioritário o *bom ambiente*, desta vez em disputa com a Escola Afonso Lopes Vieira.

A Escola Domingues Sequeira (ex-Comercial e Industrial) é escolhida sobretudo pelo *currículo disponível* (50%), mas a *qualidade dos professores* (referida por 15%) e do *equipamento* (alegada por 10%) são também argumentos de peso. Aliás, é só nesta escola que a *qualidade dos professores* é apontada como preponderante, factor que ocupa o 6º lugar na classificação das motivações.

Na Afonso Lopes Vieira voltamos a ter a *proximidade de casa e do trabalho* como factores decisivos para 50% dos que por ela optaram. O *seguir os amigos* (com 19,2%) e o *bom ambiente* (com 19,2%), surgem novamente em lugar de destaque.

As escolas profissionais são escolhidas quase exclusivamente pelo *currículo disponível* (85,7% dos candidatos), mas não deixa de ser curioso que 14,3% alegue a *proximidade de casa*. A forte correlação entre a escola ambicionada e as motivações alegadas parecem apontar para uma identidade de escola que, noutro contexto seria interessante averiguar.

Embora sem significância estatística, verificamos que as raparigas se preocupam um pouco mais com a *proximidade de casa*, apontada por 31,5% das raparigas e 25% dos rapazes, relação que se inverte ao falarmos da *proximidade do emprego dos pais* (3,7% contra 4,5%). Os rapazes parecem preocupar-se mais em *seguir os amigos* do que as raparigas (20,5% contra 13%), mas elas preferem falar em *bom ambiente*, alegado por 14,8% das raparigas contra 2,3% dos rapazes.

Por outro lado, é em meio urbano que a *proximidade de casa* parece ser mais importante, sendo referida por 43,8% destes alunos. Em contrapartida, a *proximidade do emprego dos pais* é referida apenas pelos alunos de meio rural, o que facilmente se compreende se atendermos a que todas as escolas secundárias ficam longe de casa e que a maioria dos pais trabalha na cidade. *Seguir os amigos* parece ser uma preocupação urbana, representando estes alunos 37,5% dos casos em que este factor é visto como decisivo. Mas se falarmos em *bom ambiente*, o grupo mais representativo passa a ser o dos residentes em meio rural (77,8% dos que alegam esta motivação), sendo a motivação determinante para 21,2% dos residentes em meio rural, aliás só suplantada pelo *currículo disponível*, relevante para 30,3% destes alunos. A preocupação com o *bom ambiente* é também facilmente compreendida se atendermos a

que os alunos de meio rural não vão apenas para uma escola nova, vão passar a frequentar um meio que lhes é totalmente desconhecido e onde vão passar grande parte dos seu dias sozinhos, uma preocupação que no dia das matrículas pude constatar entre os pais, quando se apercebiam que as turmas deixariam a partir daquele momento de ter continuidade. Aliás, uma continuidade que é mais provável manter-se no caso dos alunos que frequentaram uma escola da cidade, do que no caso de alunos que frequentaram uma série de escolas da periferia ou de meio rural.

Olhando para a composição social das diferentes motivações, verifica-se que a *proximidade* é fundamental para todas as fracções do operariado e para a burguesia dirigente e profissional. O *seguir o amigos* é uma preocupação essencialmente da classe média alta (pequena-burguesia técnica e de enquadramento e pequena-burguesia proprietária), enquanto o *currículo disponível* preocupa principalmente a pequena burguesia de execução.

Por fim, e visto termos colocado a hipótese de uma forte identidade de escola, reforçada pela tradição de *Ex-liceu* da Escola Rodrigues Lobo e de *ex-Escola Comercial* no caso da Domingos Sequeira, quisemos saber até que ponto a origem social dos alunos poderia ter influência sobre a escolha da escola, o que dada a dispersão dos dados se veio a revelar estatisticamente irrelevante considerando todas as fracções de classe, mas relevante se procedermos à agregação de algumas das fracções em: pequena burguesia de execução em sentido amplo e a pequena-burguesia proprietária em sentido amplo⁶¹.

Assim, a Escola Rodrigues Lobo, a mais escolhida pelos alunos (30,4% do total), é a única escola escolhida pela filhos da burguesia dirigente e profissional e a mais escolhida pelos representantes da pequena-burguesia técnica e de enquadramento (53,8%) e pela pequena-burguesia de execução em sentido amplo (23,8%) depois da Escola Profissional. A Secundária Domingos Sequeira é a única escolhida pelo operariado agrícola e o principal alvo para a pequena-burguesia proprietária em sentido amplo (26,9%). Já a Escola Secundária Afonso Lopes Vieira parece ser o destino privilegiado para os filhos dos operários industriais (50%), dividindo-se o operariado parcial entre esta escola e a Domingues Sequeira (11,5% nos dois casos).

⁶¹ Ver tipologia no quadro 2

8.2.4 A orientação escolar e profissional: diferentes modelos, diferentes respostas?

Começamos por recordar que os alunos que cumpriram a escolaridade obrigatória na Escola da Cárceres não tiveram acesso a orientação escolar e profissional (OEP) e que os alunos da Escola D. Duarte e de Marcarena foram orientados segundo modelos distintos; os primeiros foram assistidos por uma conselheira de OEP em regime de voluntariado (embora tenha abrangido 91,4% da população daquela escola), enquanto os segundos foram acompanhados curricularmente por um psicólogo durante a hora de Educação para a Cidadania.

Posto isto, a primeira questão que se nos colocou foi evidentemente a de saber até que ponto a indecisão manifestada no segundo questionário afectaria sobretudo os alunos que não fizeram OEP. Os dados revelaram-nos, não só que 54,2% dos indecisos não fizeram OEP, mas que o facto de a terem feito teve influência sobre a evolução do processo de decisão, já que 90,9% dos alunos que tomou a decisão entre Fevereiro e Junho fez OEP e que 12,3% dos que a frequentaram repensaram o seu projecto vocacional, isto é, mudaram de agrupamento ou especificaram o curso pretendido. Neste sentido, parece-nos fundamental que 71,4% dos que no 1º questionário pretendiam um curso de carácter geral, tendo optado em Junho por um curso tecnológico ou profissional tenham feito OEP. O que vem reforçar a ideia de falta de conhecimento sobre o ensino profissionalizante (tecnológico e profissional), suplantada no caso dos alunos que tiveram acesso à OEP, mas aparentemente incontornável para os que não puderam usufruir destes serviços. A influência da OEP estende-se à evolução da decisão quanto à meta e à profissão, sobretudo quando olhamos para a distribuição dos indecisos, ainda que perca significância estatística.

Comparando os dois modelos de OEP, cruzando o facto de terem tido OEP com a variável escola e a evolução registada quanto ao curso ou agrupamento escolhido, verificamos que houve mais alterações ao projecto vocacional inicial na Escola de Marcarena do que entre os alunos que fizeram OEP na D. Duarte (17,2% contra 8,5%), o que levantaria a hipótese de o modelo curricular de orientação, ao ser extensível a toda a população ter maior abrangência e por isso ser mais eficaz. Contudo, verifica-se que a percentagem de indecisos é também superior no caso da Escola de Marcarena

(17,1% contra 9,4%) o que, se por um lado pode indiciar um estado de *moratória*⁶², pode também revelar que esta fase de elaboração do projecto vocacional se deu tardiamente, atendendo a que estávamos a uma semana do final do ano lectivo, pondo em causa a eficácia do projecto, que assim sendo deveria iniciar-se mais cedo⁶³.

Se atendermos a que 45,3% dos alunos que fizeram OEP na D. Duarte mantiveram as decisões do primeiro questionário, o que encontra correspondência em apenas 8,6% no caso de Marcarena, fica em aberto a possibilidade de serem as características culturais, sociais e económicas dos alunos de Marcarena que os tornam uma população particularmente instável e com projectos vocacionais menos reflectidos, especificidade esta a que o carácter curricular da OEP parece querer fazer frente, mas que face ao exposto parece dever aplicar-se mais cedo. Em contrapartida, tudo indica que os alunos da D. Duarte constituam uma população que, por razões culturais, sociais e económicas iniciam a construção do projecto vocacional mais cedo, têm maior acesso a informação alternativa e maior acompanhamento familiar, pelo que a OEP se vem revelar um complemento no processo de decisão, muitas vezes isolado no caso dos Marcarena. Neste sentido, ainda tentámos traçar o perfil dos alunos que optaram por frequentar a OEP na D. Duarte, mas a única conclusão que conseguimos retirar foi a de que à medida que a área de residência se vai afastando da cidade vai diminuindo o número de alunos que fizeram OEP (100% dos alunos que residem na cidade, 83,3% dos que residem na periferia e 75% dos que vivem em meio rural), o que pode indiciar uma desvalorização da OEP, mas a que não será estranha a menor disponibilidade dos alunos que dependem de transporte para ir para casa. Por outro lado, verificamos que a burguesia dirigente e profissional se destacava por ser aquela em que os filhos menos recorrem à OEP, representando 33,3% dos que não a frequentaram.⁶⁴

Por tudo o que atrás foi dito e porque não sabemos o que teria acontecido se não houvesse OEP, ou seja não podemos isolar este factor dos outros, revela-se evidente a impossibilidade de avaliar a eficácia dos dois modelos, através dos inquéritos realizados. A alternativa poderá estar no recurso à avaliação que os próprios alunos dela fazem, isto é ao significado que os actores atribuem a esta experiência, mas também aqui os dados são inconclusivos, já que em ambos os casos é elevada a

⁶² Onde a exploração das alternativas possíveis constitui a atitude mais marcante (ver capítulo 3)

⁶³ Como aliás defende o Psicólogo da escola.

⁶⁴ Dados que, mais uma vez, parecem ir ao encontro dos apresentados em MATEUS (2002)

percentagem de alunos que a considerava infrutífera em Fevereiro (60,5% na D. Duarte e 63,6% em Marcarena). Olhando para os alunos que no segundo questionário afirmam ter decidido em desacordo com a OEP obtemos indirectamente a avaliação final que dela fazem. Aqui o que os dados nos dizem é que 47,2% dos alunos de Marcarena afirmam não ter decidido com a orientação dada, contra apenas 22% dos alunos que fizeram OEP na D. Duarte, mas mais uma vez temos de admitir a influência de factores sociais, económicos e culturais sobre esta decisão, além do carácter obrigatório da OEP em Marcarena.

Foi neste sentido que tentámos descobrir o perfil dos alunos que não tomaram a sua decisão de acordo com a OEP. Cruzando esta variável com o género, a origem social, a escolaridade dos pais, o meio de residência e o número de reprovações, verificámos que onde encontramos alguma correlação é no número de reprovações, no sentido em que à medida que aumenta o número de reprovações, aumenta a percentagem de alunos que não decidiram de acordo com a OEP. Relativamente à escolaridade dos pais, verifica-se que são sobretudo os filhos de pais com baixa escolaridade que não fazem OEP, mas a percentagem volta a subir quando estes possuem curso superior, uma tendência confirmada pelo facto de serem por um lado os filhos da burguesia e por outro os do operariado, quem mais rejeita a OEP.

Esta concepção polarizada do valor atribuído aos serviços de OEP parece remeter para a esperança em aceder a uma escolarização mais longa, diferencialmente vivida pelos diferentes estratos sociais.

Se vimos já como a origem social, nomeadamente o capital cultural familiar, interfere, através do (in)sucesso escolar registado, com a possibilidade dos alunos virem a prosseguir os estudos, a percepção diferenciada do sucesso obtido durante a escolaridade obrigatória parece remeter para o conceito de *esperança subjectiva*. Como demonstra Pierre Bourdieu em *Os Herdeiros: o Ensino Superior e as Desigualdades Sociais*, a esperança subjectiva de aceder ao ensino superior tende a ser para os mais desfavorecidos ainda mais fraca do que as possibilidades objectivas dada a desvalorização dos seus recursos culturais:

Convidados a exprimirem a sua opinião sobre o seu próprio valor escolar, classificando-o numa escala, os estudantes de origem burguesa, mais dificilmente que os estudantes das classes inferiores ou médias, admitem a sua inclusão em categorias médias (75% contra 88%), situando-se mais frequentemente nas categorias de «bons» e «muito bons» (18% contra 10%), enquanto os estudantes das classes médias ostentam sempre atitudes intermédias. Ora, neste mesmo grupo, os estudantes das classes inferiores tinham resultados sistematicamente melhores do que os estudantes das classes superiores: 58% dentre eles tiveram pelo menos um louvor nos exames anteriores contra 39% dos estudantes das classes superiores; a diferença é ainda mais manifesta no grupo dos estudantes que tiveram pelo menos dois louvores, uma vez que os estudantes das classes inferiores são aí proporcionalmente duas vezes mais numerosos, ou seja, 33,5% contra 18%.

(Picrre Bourdieu in MÓNICA, 1971:88)

Síntese

Podemos então caracterizar a população inquirida como relativamente indecisa no que diz respeito a projectos escolares e profissionais, sobretudo entre os alunos que apresentam pelo menos uma reprovação. Em Fevereiro de 2002, uma percentagem significativa de alunos não sabia ainda qual a área de estudos em que pretendia ingressar, a percentagem desce em Julho, demonstrando que é sobretudo durante o terceiro período escolar, ou mesmo na altura das matrículas, que uma parte significativa dos alunos faz as suas opções.

Cerca de um terço destes alunos apresenta pelo menos uma reprovação durante a escolaridade obrigatória, atribuída genericamente à falta de interesse e empenho pessoais. O insucesso parece ser reincidente nos casos em que a escolaridade dos pais não vai além do 1º CEB, crescendo a presença de alunos sem qualquer reprovação à medida que aumenta a escolaridade do pai mas, sobretudo, da mãe. O insucesso escolar é também visível no termo da escolaridade obrigatória, sendo particularmente relevante para a construção das expectativas escolares dos alunos, mas aqui a relação com o nível de escolaridade da mãe tende a esbater-se, demonstrando a importância do apoio pedagógico destas durante os primeiros anos de escolarização, quando está em causa, sobretudo, a integração na cultura escolar.

Ainda que a grande maioria dos alunos aspire a um curso superior, não deixa de ser curioso que seja entre os filhos dos que detêm apenas o 1º CEB que surge a maior

percentagem de candidatos a este nível de ensino. Na verdade, parecem ser os filhos dos menos escolarizados que, quando apresentam um percurso escolar positivo, querem chegar mais longe.

Não obstante, o número dos que põe a hipótese de se ficar pelo 9º ano é significativo, sobretudo entre os filhos da pequena burguesia de execução e em meio suburbano. A percentagem de alunos que tenciona abandonar a escola após o termo da escolaridade obrigatória é particularmente significativa se atendemos a que aumenta entre o primeiro e o segundo questionário, reflectindo eventualmente a passagem de um projecto disperso a um projecto realista por força de um ano lectivo menos bem sucedido. Contudo, se apenas 1,5% dos alunos reduziu as aspirações entre os dois questionários, tudo aponta para que seja entre os indecisos que a dinâmica do processo de decisão é mais intensa, deixando antever o carácter disperso dos projectos inicialmente formulados.

Quanto ao ensino secundário, verificamos que constitui a meta prioritária para os alunos que registam algum insucesso escolar, no entanto, mais de metade dos que pretendem ficar-se pelo 12º ano não apresenta qualquer reprovação, o que acontece também com os candidatos ao ensino profissionalizante.

Em suma, parece-nos legítimo concluir que as expectativas iniciais tendem a ser mais elevadas entre as famílias com maior capital cultural e, sobretudo, em meio urbano, enquanto em meios culturalmente mais desfavorecidos a esperança subjectiva de ingresso no ensino superior é, à partida, mais baixa. Confrontados com os resultados obtidos durante a escolaridade obrigatória os alunos de meios favorecidos tendem a assumir posições mais realistas, enquanto os oriundos dos meios desfavorecidos, partindo de projectos realistas, assumem posições mais optimistas.

Na verdade, confirma-se ser entre as famílias com menor capital cultural que tende a acontecer o insucesso escolar, responsável pela (re)formulação de projectos realistas. Contudo, nos casos em que estes alunos conseguem superar o obstáculo inicial que representa o choque entre a cultura familiar e a cultura escolar, surgem ambições escolares particularmente elevadas, investindo estes alunos na aquisição de capital cultural como forma de ascensão social. Nestes casos, a esperança subjectiva de aceder ao ensino superior tende a elevar-se, impulsionada por resultados escolares favoráveis

e, provavelmente, pelo alargamento das redes de sociabilidade, passando os projectos vocacionais a ser dinâmicos e mais optimistas.

Ao analisarmos as opções do que pretendem prosseguir os estudos, onde os grupos menos representados são o dos alunos que residem em meio suburbano e aqueles cuja escolaridade dos pais não vai além do 2º CEB, destaca-se claramente a preferência pela área científico-natural. Esta preferência, igualmente constatada por Sandra Mateus (2002), parece indiciar a preferência por uma área que, além de social e economicamente mais prestigiante, alarga em vez de reduzir o leque de possibilidades futuras, evitando vinculações precoces. Quanto às humanidades, onde a restrição do leque de opções é bastante mais acentuada e menos promissora no que diz respeito à aquisição de recursos económicos e simbólicos, destaca-se uma redução drástica no número de candidatos em favor de todas as outras opções, inclusive as vias tecnológica e profissional. Tal indicará, de novo, a tendência para a reconfiguração do projecto vocacional, agora mais realista, onde a tensão entre o sucesso esperado no mercado escolar e no mercado de emprego, parece resolver-se em favor do segundo.

Não menos significativo é o aumento considerável no número de candidatos a cursos tecnológicos, sobretudo entre os filhos dos que possuem níveis de escolaridade intermédios (3º CEB e secundário), e aos cursos profissionais, nos casos dos pais menos escolarizados. Este aumento indicia, por um lado, uma maior divulgação das alternativas aos cursos de carácter geral durante o 9º ano, muitas vezes através das redes de sociabilidade, mas à qual não será estranha a influência dos serviços de OEP. Por outro lado, a opção pela via profissionalizante parece ser mais um sintoma da passagem a projectos realistas, não passando então de uma alternativa para quem não pode ou considera não conseguir ir mais longe.

A entrada no mercado de trabalho parece ser o argumento forte para a opção pelo tecnológico, bem como uma maior excelência numa disciplina específica, num quadro global de fraco nível de aproveitamento.

(MATEUS, 2002:125)

Quanto à escolha da escola a frequentar a partir do 10º ano, parece profundamente influenciada pela escola frequentada durante a escolaridade obrigatória. Neste sentido, a “proximidade”, da residência em meio urbano e suburbano e do emprego dos pais

em meio rural, parece ser decisiva. No entanto, a forte correlação entre a escola que os alunos desejam frequentar e as motivações alegadas, aponta para representações diferenciadas das escolas existentes na região, tanto quanto para motivações sociologicamente diferenciadas.

É assim que o “seguir os amigos” surge como uma preocupação essencialmente urbana e típica das fracções de classe média/alta, a qual tende a recair sobre o antigo Liceu. Em meio rural os alunos parecem mais preocupados com o “bom ambiente”, associado preferencialmente à Secundária Afonso Lopes Vieira. Trata-se afinal de manifestações diferenciadas do peso atribuído às redes de sociabilidade, a primeira enquanto fonte de identificação, a segunda enquanto fonte de segurança. O currículo disponível, bem como a qualidade dos professores e do equipamento escolar parecem ser sobretudo uma preocupação das famílias assalariadas e com baixo capital cultural, uma orientação eventualmente mais pragmática que tende a recair sobre a antiga Escola Comercial e Industrial.

No que diz respeito às aspirações profissionais são ainda bastante fluídas e dispersas, mas a medicina e as engenharias surgem como as profissões mais ambicionadas, seguidas de perto pelo aumento de candidatos a técnicos de informática.

Quanto às motivações para a escolha de uma profissão, sobressai a falta de coerência entre as respostas dadas nos dois questionários, revelando alguma falta de reflexão sobre o assunto. Em todo o caso, a procura de satisfação pessoal surge como a principal orientação dos alunos inquiridos, seguida de uma orientação altruísta, particularmente visível entre as raparigas e os lugares de classe economicamente privilegiados, que contrasta com uma orientação tendencialmente mais calculista entre os rapazes e nas fracções de classe mais desfavorecidas.

No que diz respeito à unidade de decisão, destaca-se em primeiro lugar a autonomia percebida por estes alunos, já que os pais se limitam a apoiar os filhos e, uma percentagem significativa, procura mesmo não intervir, sobretudo entre as fracções menos escolarizadas. Nestes casos, tende a ganhar peso a influência dos irmãos, bem como dos amigos, sobretudo nos casos em que estes frequentam já o ensino secundário, assumindo-se como informadores privilegiados.

Podemos, no entanto, dizer que a influência familiar no processo de decisão se faz sobretudo de forma indirecta, já que uma percentagem próxima de 50% dos projectos definidos apresenta alguma continuidade com o universo profissional dos pais ou dos irmãos. Esta tendência surge sobretudo nos casos em que o capital adquirido pelas famílias precisa de ser rentabilizado: capital essencialmente económico no caso da pequena-burguesia proprietária e predominantemente cultural no caso da pequena-burguesia técnica e de enquadramento.

Neste sentido, os rapazes tendem a seguir os pais e irmãos, enquanto as raparigas parecem seguir mais as mães, apontando para uma estrutura profissional ainda muito marcada pela divisão sexual do trabalho.

Quanto ao valor atribuído aos serviços de OEP, parece diminuto, quer porque a maioria teve acesso a eles apenas no final do 9º ano, quer porque a avaliação que deles fazem parece pouco favorável. Neste sentido, a *descoberta vocacional*, a confirmação de ideias previamente concebidas e a mera procura de informação relativa à oferta educacional, parecem ser as funções que os alunos esperam ver preenchidas por estes serviços, expectativas estas cuja frequência tende a frustrar pelo carácter continuado e reflexivo que estes serviços tendem a assumir.

A este respeito, tal como Sandra Mateus encontramos uma configuração sociologicamente polarizada do valor atribuído à OEP, já que são sobretudo as famílias com menor capital cultural que rejeitam a OEP, mas também as fracções mais escolarizadas. Esta constatação parece remeter, no primeiro caso, para uma baixa *esperança subjectiva* de aceder a uma escolaridade mais longa, no segundo caso, para uma elevada expectativa em aceder ao ensino superior, a qual parece dar lugar a projectos *optimistas*, tendencialmente marcados pelo adiamento das decisões:

O período de experimentação vai prosseguir ao longo da longa trajectória escolar esperada. Substancialmente mais dotados de meios para decidir (em comparação com os outros) estes são os entrevistados que menos necessidade sentem de delimitar rigorosamente os seus planos.

(MATEUS, 2002:129)

Não obstante, a OEP parece ter tido um peso considerável no processo de decisão (no caso dos alunos que a ela tiveram acesso), sobretudo no que diz respeito à

reconversão de projectos vocacionais *dispersos*, marcados pela falta de coerência entre as expectativas escolares, a área de estudos a prosseguir e a profissão ambicionada, um fenómeno particularmente visível em Marcarena.

Quanto a uma possível avaliação dos dois modelos de OEP encontrados, o maior número de projectos reformulados na escola de Marcarena parece apontar para a maior eficácia do modelo curricular, mas se atendermos a que nesta escola a percentagem de indecisos é superior nos dois momentos analisados, perfila-se a hipótese de serem antes as características económicas, sociais e culturais dos alunos as responsáveis por diferentes ritmos na construção dos projectos vocacionais: mais precoce em meio urbano, mais instável, tardio e irreflectido em meio suburbano. Recorde-se a este respeito que os dados apontam para que seja nas fracções em que se conjuga o capital cultural com o económico (e não necessariamente entre as classes que nos habituamos a designar de forma redutora como “favorecidas”), que os projectos vocacionais começam a desenhar-se mais cedo, ainda que eventualmente sujeitos a uma reconstrução constante.

Capítulo 9

**Do questionário à construção
e caracterização de oito tipos-ideais**

9. Do questionário à construção e caracterização de oito tipos-ideais

Como já foi referido, a utilização do inquérito por questionário cumpriu nesta minha investigação uma função essencialmente auxiliar, na medida em que me permitiu uma primeira aproximação ao terreno, ao mesmo tempo que me deu algumas pistas quanto aos alunos que iria entrevistar com maior profundidade.

Foi neste último sentido que, à medida que ia introduzindo os dados no programa de análise estatística, fui seleccionando tanto a partir do primeiro como do segundo questionário, alguns casos, quer pela sua tipicidade, no sentido em que iam perfeitamente ao encontro das minhas expectativas iniciais, quer pela sua atipicidade, isto é, por alguma perplexidade que me tenham eventualmente causado, levando-me a achar que mereceriam uma análise posterior mais cuidada.

A este propósito, convém recordar que o primeiro questionário era constituído essencialmente por perguntas abertas, enquanto o segundo continha apenas perguntas fechadas de acordo com a codificação que resultou do primeiro questionário. Por esta razão, alguns dos casos que me despertaram a atenção no primeiro questionário, destacaram-se mais pelas palavras usadas pelos inquiridos do que pela categoria em que acabei por os colocar, daí eu achar que mereceriam uma análise mais específica que fosse além da análise estatística, necessariamente redutora do discurso dos actores.

Ao rever os 65 casos inicialmente seleccionados, descobri que os podia agrupar em função da razão que me tinha despertado a atenção, tendo assim criado uma nova variável, composta por oito categorias de alunos. Este grupo, que depois de analisado mais finamente ficou constituído por 40 questionários, constitui uma sub-amostra não representativa, dada a forma mais ou menos arbitrária e subjectiva como foi seleccionada. Quanto às categorias, penso poder aplicar-lhes a designação weberiana de *tipos-ideais*, isto é uma reconstrução estilizada da realidade, que num esforço interpretativista procura isolar traços típicos dos fenómenos observados e reafirmar a heterogeneidade do que simplisticamente tendemos a designar como *alunos*.

Resta acrescentar que as categorias criadas não são exclusivas, isto é, em diversos casos os alunos seleccionados como exemplares para uma categoria podiam sê-lo para

outra, mas o objectivo que precedeu este procedimento foi o de destacar diversos traços e tendências que me pareceram relevantes no processo de decisão dos alunos e, neste sentido, encontrar casos ilustrativos de cada uma das situações a averiguar, seleccionando um representante de cada categoria.

9.1 Os tipos-ideais: para uma tipologia das formas de condução do processo de decisão vocacional à saída do 9º ano

O primeiro grupo, que quase automaticamente rotulei de *os obstinados*, caracteriza-se não tanto pela persistência ou coerência das suas decisões do primeiro para o segundo questionário, ou pela existência de um projecto vocacional bem definido, mas por se considerarem os únicos actores neste processo, não aceitando por isso qualquer tipo de influência. Esta característica é sobretudo visível pela pouca importância que dão à orientação escolar e profissional, já que dos que a frequentaram, nenhum seguiu as respectivas orientações.

Neste grupo, integrei cinco alunos (2 rapazes e 3 raparigas), que se distribuem mais ou menos uniformemente pela escolas estudadas. Residem na periferia da cidade ou em zona rural e em comum têm apenas uma certeza – todos querem prosseguir os estudos, a maioria até à universidade. Quanto ao agrupamento a escolher no 10º ano já têm algumas dúvidas, tendo alguns deles mudado de agrupamento e até de profissão do 1º para o 2º questionário. Quanto à origem social deste grupo de alunos, dois enquadram-se na burguesia empresarial e proprietária, dois na pequena-burguesia técnica e de enquadramento e um na pequena-burguesia assalariada e proprietária, mas no geral os pais apresentam baixos níveis de escolaridade, ao contrário dos irmãos, que sendo mais velhos apresentam percursos de escolarização mais elevados. É por isso de adivinhar uma estratégia familiar de aquisição de capital cultural que parece ir ao encontro de um capital económico, provavelmente mais elevado.

Esta estratégia é tanto mais evidente quanto, à medida que analisamos mais finamente os dados, a ideia de independência na decisão tende a dissipar-se. É que estes alunos, além de admitirem a ajuda no processo de decisão por parte dos pais, de irmãos, amigos ou primos, parecem querer seguir as pegadas da família, havendo dois cuja profissão do pai parece relevante para a profissão que ambicionam vir a ter (técnico-comercial /gestor; empresário/advogada).

Neste sentido, somos levados a crer que o que parecia à partida independência, parece ser afinal simples falta de confiança na Orientação Escolar e Profissional.

O segundo grupo, caracterizado essencialmente *pela procura de ascensão social*, apresenta algumas semelhanças com o primeiro. Nele integrei seis alunos (3 rapazes e 3 raparigas) cuja origem social tende a ser baixa: apenas um se enquadra na pequena-burguesia técnica de enquadramento, dois na pequena-burguesia de execução e um no operariado parcial. Para os dois restantes não foi determinada a origem social; ambos têm os pais desempregados, uma é órfã de mãe e o outro apresenta-nos a mãe como sendo pensionista. Quanto ao nível de escolaridade alcançado pelos pais, apenas um pai chegou ao ensino secundário e uma mãe ao ensino superior. Já os irmãos, quando mais velhos, apresentam percursos escolares mais elevados.

Este grupo de alunos, composto por quatro alunos que frequentavam a escola D. Duarte, um que frequentava a Escola de Marcarena e outro a Escola EB 2,3 de Cárceres e se distribuem de forma mais ou menos homogénea pelas três áreas de residência consideradas, têm como traço distintivo o quererem ir relativamente longe nos estudos para “conseguir ser alguém”. Apenas um destes alunos põe a hipótese de abandonar os estudos no 9º ano para ajudar os pais, mas fala em voltar a estudar mais tarde. Neste sentido, a escolarização surge claramente neste grupo como instrumento de mobilidade social, mas esta estratégia parece ser aqui mais individual do que familiar. É, no entanto, curioso que apenas três destes alunos apresentem um projecto vocacional bem definido, sabendo o que querem e qual o caminho para lá chegar. Os outros 50% têm consciência de que é preciso estudar para ser alguém, mas estão indecisos ou mudaram de opinião quanto à meta, a área de estudos a frequentar ou a profissão a seguir. Por outro lado, dois destes alunos apresentam reprovações no seu percurso escolar, reprovações essas que são justificadas por problemas já ultrapassados, de inadaptação num dos casos e por inconsciência de “quando era novo” no outro.

Quanto à influência no processo de decisão, este grupo apresenta algumas reticências iniciais à Orientação Escolar e Profissional, já que no primeiro questionário apenas uma aluna reconhece ter tido contacto com uma orientadora na escola e afirma que a está a ajudar pouco. Mas em Julho apenas dois alunos negam este tipo de

contacto (inacessível no caso da aluna da escola da Cárceres) e um terceiro afirma não ter decidido de acordo com os resultados. Por outro lado, é curioso que os pais não sejam referidos por nenhum destes seis alunos como tendo ajudado no processo de decisão, quatro afirmam mesmo ter decidido sozinhos, enquanto os outros admitem a influência dos irmãos e de um amigo.

Em contrapartida, quando olhamos para uma possível relevância da profissão dos pais ou irmãos sobre a profissão, encontramos um caso em que a profissão ambicionada se situa no mesmo ramo do pai, actualmente desempregado (contabilista / técnico oficial de contas), outra em que a profissão da mãe parece exercer alguma influência, mesmo que esta seja a única a não apoiar a decisão (costureira / lojista ou *designer*) e, finalmente, um caso em que a influência parece vir de um irmão mais velho (programador / engenheiro informático).

O terceiro grupo, no qual enquadrei três alunos caracteriza-se pela *manutenção de status*. São duas raparigas e um rapaz, com um percurso escolar aparentemente bem sucedido, na medida em que não registam nenhuma reprovação. Frequentaram a escola D. Duarte e a escola de Marcarena e integram a classe média alta (dois a pequena-burguesia técnica e de enquadramento e um a burguesia dirigente e profissional), tendo os pais níveis de escolaridade relativamente elevados: o 12º ano que já garantia uma condição de vida estável a esta geração, ligada aos serviços, ou a licenciatura e mesmo o doutoramento num dos casos. É pois “natural” que todos estes alunos pretendam ir para a universidade: um porque é essa a vontade dos pais, os outros dois para conseguir um bom emprego e ser alguém, havendo mesmo uma aluna que afirma que nem lhe passa pela cabeça não continuar a estudar.

Curioso é que nenhum destes alunos saiba qual a profissão que quer vir a ter e mesmo os que sabem qual o agrupamento a escolher, optaram pelo 1º geral (científico-natural) por ser aquele que dá mais opções, adiando assim o projecto vocacional para mais tarde. Curioso é também o facto de, perante tanta indecisão, todos negarem qualquer influência na tomada de decisão: afirmam que os pais apoiam as suas decisões e quanto à Orientação Escolar e Profissional, os dois que a frequentaram não respondem se tencionam segui-la ou não.

Parece pois evidente que para estes alunos e respectivas famílias a obtenção de um curso superior constitui a única e inquestionável garantia de um futuro estável, independentemente do caminho a seguir e da realização pessoal que possam vir a obter.

O quarto grupo, é composto por apenas dois alunos, mas pareceu-me digno de realce, na medida em que se perspectiva uma tendência inversa à dos dois grupos anteriores: uma eventual *despromoção social*. São dois rapazes que frequentaram a escola D. Duarte, residem na periferia da cidade, se enquadram na classe média alta (burguesia dirigente e profissional e pequena-burguesia assalariada e proprietária) e que, embora nunca tenham reprovado, elegem metas escolares relativamente baixas. Um afirma não gostar de estudar e por isso querer ficar-se por um curso profissional de informática, apresentando por isso um projecto vocacional. O outro limita-se a dizer que tenciona chegar ao 12º ano, respondendo “não sei” a todas as outras perguntas, indiciando a total ausência de um projecto vocacional.

Olhando para os níveis de escolaridade dos pais destes alunos, têm em comum o facto de apenas um dos elementos do casal ter um curso superior (uma mãe professora e um pai engenheiro civil), o que pode indiciar uma estratégia familiar frustrada de ascensão social, que a idade dos irmãos (11,18 e 19 anos) não nos permite averiguar. Curiosamente, ambos afirmam ter o apoio dos pais, a quem negam, no entanto, qualquer influência no processo. Afirmam aliás ter tomado todas as (in)decisões sozinhos, não tendo sequer frequentado a Orientação Escolar e Profissional, o que deixa em aberto a possibilidade de se tratar de alunos cuja eventual falta de acompanhamento tenha originado um processo de construção identitária tardio ou limitado.

O quinto grupo que designei por *seguidores dos pais* é o mais vasto e heterogéneo, provavelmente por ser aquele que me despertou maior atenção. É composto por quatro rapazes e três raparigas, com uma origem social bem diversificada: dois integram a burguesia empresarial e proprietária, dois a pequena-burguesia técnica e de enquadramento, dois a pequena-burguesia proprietária e um a pequena-burguesia assalariada e proprietária. Os níveis de escolaridade dos pais vão por isso do 1º CEB à

licenciatura. Quanto à zona de residência cinco vivem na zona urbana e frequentaram a Escola D. Duarte, um vive na periferia da cidade, tendo frequentado a escola de Marcarena e o outro vive em zona rural, tendo frequentado a escola EB 2,3 de Cárceres.

Em comum têm o facto de desde Fevereiro terem um projecto vocacional bem delineado, no sentido em que sabem o que querem ser e qual o caminho para lá chegar, decisões para as quais parece ser decisiva a profissão do pai e que se mantêm do primeiro para o segundo questionário. Reencontramos por isso aqui alguma procura de manutenção de status (seja este mais ou menos elevado), na medida em que a profissão ambicionada é precisamente a mesma que a do pai em cinco dos casos seleccionados: mediador de seguros, comerciante, médicos e engenheiro mecânico. Os outros casos mantêm o ramo do pai, mas à semelhança do 2º grupo, procuram a ascensão social através de uma escolaridade mais elevada: enfermeiro/médica; construtor civil/engenheiro civil.

Os pais e um irmão surgem como os únicos conselheiros no processo de decisão, o qual como seria de esperar é apoiado pelos pais. Não obstante tantas certezas, apenas o aluno que frequentava a Escola da Cárceres não frequentou a Orientação Escolar e Profissional e todos decidiram de acordo com ela, o que vai ao encontro das motivações que alegaram: gosto e notas. É de registar aqui o caso particular de uma aluna que, sendo o pai inseminador artificial, quer ser veterinária, o que justifica no primeiro questionário (aberto) com o facto de querer ser motivo de orgulho para o pai que não conseguiu acabar este curso, mas que curiosamente no segundo questionário (fechado) não reconhece o “*querer agradar os pais*”.

O sexto grupo é também um grupo muito influenciável, mas neste caso a influência parece vir do *grupo de pares*. Na verdade, trata-se de dois pares de alunos que me chamaram a atenção pelo facto de as suas respostas serem praticamente iguais.

Num dos pares a sobreposição aparece-nos logo no primeiro questionário: são duas raparigas, oriundas da mesma aldeia, que frequentavam a mesma turma da escola de Cárceres e provavelmente sentavam-se na mesma secretária, a avaliar pelo número de ordem com que me chegaram às mãos. Não registando nenhuma reprovação, têm dificuldades nas mesmas disciplinas e ambas pretendem chegar até ao 12º ano (ainda

que uma ponha a hipótese de ir para a universidade). Ambas querem ser empregadas de escritório, porque gostam de trabalhar com computadores e por isso tencionam escolher a área de informática, mas não sabem ainda em que escola. Embora não tenham frequentado a Orientação Escolar e Profissional, inexistente na sua escola, no segundo questionário registam-se alterações, mas mantêm-se a semelhança nas respostas: aspiram ser secretárias (ainda que indiquem motivações diferentes) e para isso irão optar pelo 3º agrupamento de carácter geral (embora uma esteja ainda indecisa entre um curso profissional de contabilidade). Quanto à origem social, a aluna que põe a hipótese de ir para a universidade, curiosamente a mesma que oscila entre o ensino profissional e o secundário, integra a pequena-burguesia assalariada e proprietária, enquanto a outra integra o operariado industrial. Da mesma forma, os pais da primeira apresentam um nível de escolaridade ligeiramente superior: ambos têm o 6º ano, enquanto os pais da segunda chegaram apenas à 4ª classe.

Quanto ao segundo par, a sobreposição das respostas surge apenas no segundo questionário, mas em comum têm à partida: a origem social (pequena-burguesia de execução), o baixo nível de escolaridade dos pais (4º ano), um percurso escolar acidentado por duas reprovações cada, a ausência de um projecto vocacional e apenas uma certeza: tirar o 12º ano na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira. No segundo questionário surge-nos uma motivação para continuar a estudar idêntica: “*o não querer ainda ir trabalhar*”. Por isso pretendem frequentar o Curso Profissional de Electricista de Instalação, mas mantêm a ideia de frequentar a Escola Secundária Afonso Lopes Vieira. Na base desta incoerência estará provavelmente o facto de ambos terem frequentado a Orientação Escolar e Profissional voluntariamente (já que frequentavam a escola D. Duarte), mas não tencionarem segui-la.

O sétimo grupo que rotulei de *desinformados* é composto por nove alunos, de entre os quais se destacam duas tendências distintas. Na verdade, inicialmente estavam divididos em duas categorias: os desorientados (duas raparigas e um rapaz) e os que fizeram uma mudança radical do primeiro para o segundo questionário (três raparigas e três rapazes). Ao analisar mais finamente os casos compreendi que tinham em comum a ausência de um projecto vocacional, motivado pelo desconhecimento das opções que tinham à sua frente.

A diferença entre os dois sub-grupos é que os primeiros continuam *desorientados* no segundo questionário, manifestando ainda algumas indecisões ou contradições, enquanto os segundos parecem ter encetado entretanto a construção de um projecto vocacional, para o qual se adivinha ter sido decisiva a frequência da Orientação Escolar e Profissional ao longo do ano, mesmo que em dois dos casos esta não tenha sido seguida. Em todo o caso regista-se uma *mudança radical* entre Fevereiro e Julho. A este propósito convém referir que apenas um dos alunos que integra o primeiro sub-grupo frequentava a escola D. Duarte, onde a Orientação Escolar e Profissional é facultativa, os outros dois frequentavam a Escola da Cárceres onde este tipo de apoio não existe. Quanto ao segundo sub-grupo, quatro alunos frequentavam a escola D. Duarte e dois a Escola de Marcarena, onde a Orientação Escolar e Profissional tem carácter curricular.

Assim, quanto à meta escolar ambicionada em Fevereiro, três destes nove alunos não responderam, três ambicionavam tirar um curso superior, dois queriam chegar ao 12º ano e um pretendia ficar-se pela escolaridade obrigatória. Esta indecisão e relativa falta de ambição escolar estará provavelmente relacionada com o percurso escolar destes alunos, já que este é o grupo em que se verifica maior incidência de reprovações. Em Julho, os três alunos que não haviam respondido decidiram pelo menos ir além do 9º ano, assim como a aluna que tencionava desistir decidiu ingressar no ensino secundário. Todos os outros mantiveram a sua decisão.

Mas é ao nível da escolha do curso/agrupamento e da profissão que surgem as maiores indecisões e incongruências. Dos nove alunos que compõem este grupo, apenas quatro respondem no primeiro questionário à questão sobre a área de estudos a escolher, demonstrando algum conhecimento do percurso a percorrer. No entanto, apenas um destes alunos manteve as suas decisões no segundo questionário: um mudou de agrupamento, os outros dois parecem ter ficado indecisos, já que a uma semana do final do ano lectivo integravam o grupo dos quatro alunos que não apresentam ainda uma decisão final. Os três alunos que restam só em Julho apresentam uma decisão.

Quanto a profissão, no primeiro questionário sete alunos respondem a esta questão, mas um manifesta-se indeciso, apresentando várias possibilidades. Tal parece indiciar desde já a referida falta de informação sobre os caminhos a seguir já que três destes

alunos indicam a profissão que ambicionam, mas não nos apresentam o curso ou agrupamento que tencionam escolher. Já no segundo questionário, todos respondem à questão, mas dois alunos mudaram de profissão, ainda que mantendo o nível de habilitações, outros dois tornaram-se mais ambiciosos repensando a profissão a seguir no sentido de uma escolarização mais longa. Em contrapartida, um aluno reduziu as suas aspirações, escolhendo uma profissão que requer habilitações mais baixas e outro só decidiu no final do ano. Há ainda um aluno que ficou indeciso, pondo em causa as decisões apresentadas em Fevereiro e dois que continuavam indecisos.

Quanto à origem social destes alunos, é bastante heterogénea. O sub-grupo dos desorientados é composto por um elemento da burguesia empresarial e proprietária, outro da pequena-burguesia técnica e de enquadramento e outro do operariado industrial. Do grupo dos que registaram mudanças radicais, um insere-se na pequena-burguesia assalariada e proprietária, três na pequena burguesia de execução e um no operariado parcial, havendo ainda o caso de uma aluna que sendo órfã de pai e mãe, vivendo por isso num Lar, não foi classificada. Já se olharmos para os níveis de escolaridade dos pais, o cenário é mais homogéneo, sobressaindo o seu baixo nível de escolarização: apenas um pai e uma mãe têm curso superior, a tendência é para o 1º CEB no caso do pai e 2º CEB no caso da mãe. A este baixo nível de escolaridade estará associado o facto de entre estes alunos encontrarmos apenas um caso em que os pais ajudaram no processo de decisão. Aliás são apenas mencionados um professor num caso e o orientador escolar noutro, todos os outros negam qualquer interferência no processo.

O oitavo e último grupo é constituído por três raparigas e um rapaz que cataloguei como *subvalorizados* e ilustra uma realidade que me preocupa particularmente: projectos vocacionais alienados por uma suposta falta de capacidades que se prende com a origem social, o meio em que vivem e o previsível insucesso escolar, os quais muito provavelmente acabarão por desenvolver identidades profissionais alienadas.

Na verdade, dois destes alunos estabelecem como meta o 12º ano por não acreditarem conseguir o acesso à universidade, no entanto ambicionam profissões para as quais é necessário um curso superior (advogada e engenheiro). As aspirações revelam-se assim desajustadas às ambições profissionais porque partem “derrotados à

partida” e por isso as ambições não passam disso mesmo, acabando por optar pelo ensino profissional ou tecnológico na área para qual dizem ter vocação: Curso Profissional de Serviços Jurídicos e Curso Tecnológico de Mecânica. A esta solução não será estranha a Orientação Escolar e Profissional frequentada por ambos.

As outras duas alunas passam mais despercebidas. Ao longo dos dois questionários dizem não saber o que querem ser, nem o caminho a seguir, embora se inclinem por cursos tecnológicos. Só no final do segundo questionário, na pergunta sobre a profissão que pensam vir a ter, desabafam (embora se tratasse de uma pergunta fechada) que gostariam de ser: uma psicóloga, a outra médica, mas que têm consciência de não ter médias para estes cursos. Esta certeza, agravada pelo facto de não terem tido acesso aos serviços de Orientação Escolar e Profissional, inexistente na escola que frequentavam, levam-nas a pôr a hipótese de vias que em nada têm a ver com as ambições refreadas, nem mesmo com as suas disciplinas preferidas: Tecnológico de Animação Social e Tecnológico de Administração.

Estamos perante percursos escolares mais ou menos acidentados, havendo apenas uma aluna que nunca reprovou. Em termos de contexto familiar, dois destes alunos pertencem ao operariado parcial, um à pequena-burguesia proprietária e o outro não foi classificado já que do contexto familiar nos diz apenas que a mãe já faleceu e que não vive com o pai. Quanto ao nível de habilitações dos pais, é particularmente baixo: apenas um pai completou o ensino secundário e nenhuma mãe foi além do 1º CEB. O meio sócio-cultural torna-se tanto mais adverso à integração na cultura escolar quanto residem em meio rural ou na periferia da cidade. O cenário fica completo se constataremos que a escolaridade dos irmãos mais velhos apenas num caso chega ao 12º ano.

Como também seria previsível, estas famílias não interferem na decisão dos seus filhos, aliás todos negam qualquer ajuda no processo e apenas num dos casos o negócio a que se dedica toda a família (venda de fruta) parece exercer uma eventual influência, já que numa primeira fase esta aluna pondera vir a ser gestora de empresas.

9.2 Caracterização dos actores e situação de entrevista

A caracterização dos alunos entrevistados no âmbito desta investigação parece-me justificar-se na medida em que permite evidenciar atributos pessoais e contextos familiares que poderão vir a revelar-se significativos na análise das percepções que estes têm da sua decisão. Da mesma forma, julgamos que as condições em que decorreram as entrevistas, porque não uniformes, podem vir a revelar-se importantes para a análise de cada caso. Por fim parece-me importante dar conta de algumas contradições com que me deparei entre os dados obtidos por questionário e a realidade com que me deparei no momento da entrevista.

O que se segue é essencialmente o resultado das minhas notas de campo, as primeiras impressões com que saí do contacto com os meus interlocutores, as minhas surpresas e perplexidades. Enquanto tal, são dados brutos, ainda não sujeitos à análise de conteúdo posteriormente feita⁶⁵, donde o eventual excesso de adjectivos e os eventuais juízos de valor, mas pareceu-me que, na esteira de Max Weber, mais do que negá-los era necessário explicitá-los, para uma melhor compreensão de todo o processo.

Resta acrescentar que era minha intenção entrevistar os alunos e o seus pais, a fim de cruzar os discursos produzidos e ao mesmo tempo ter uma percepção (necessariamente limitada) do ambiente familiar. Acontece porém que, como tenho vindo a defender ao longo deste trabalho, os assuntos relativos ao acompanhamento escolar dos filhos parecem ser da exclusiva responsabilidade das mães. Aliás, com excepção de um caso, foram elas quem por iniciativa própria “ilibaram” os maridos de participar na entrevista, alegando peremptoriamente a sua indisponibilidade. Note-se porém, que as razões invocadas – sobrecarga profissional – parecem fazer sentido, já que a maioria das mães com quem falei tinha, de facto, maior disponibilidade, pois eram domésticas ou professoras⁶⁶ e, no caso de uma mãe empregada de balcão, nem a ela a consegui entrevistar. Por esta razão, parecem ser realmente as mães quem acompanha os filhos diariamente, representando os pais uma figura mais ou menos ausente, ainda que significativa.

⁶⁵ Análise apresentada no anexo 5.

9.2.1 Catarina: decidida, mas não muito!

Escolhi a Catarina porque pelas suas respostas me pareceu *obstinada*, não no sentido de saber o que queria, mas no sentido de não dar ouvidos a ninguém, nomeadamente ao psicólogo com quem fez Orientação Escolar e Profissional.

A frequentar a escola de Marcarena, onde reside, a Catarina dizia no 1º questionário querer seguir humanidades, na Escola Afonso Lopes Vieira e vir a ser advogada, o que aliás parecia coerente com as disciplinas em que revelava maior sucesso (Português e História) e insucesso (Matemática). A uma semana do final do ano lectivo, mudara radicalmente de opinião: queria ir para o 1º agrupamento geral, não sabia ainda em que escola, mas tencionava vir a ser enfermeira, mesmo que lhe dissessem que não estava vocacionada para isso. Quando a contactei telefonicamente soube que acabara por se matricular no 1º agrupamento geral, na Escola Domingues Sequeira.

Nesse contacto voltou a parecer-me uma pessoa muito decidida. Prontificou-se de imediato a receber-me em sua casa e quando lhe perguntei se os pais não se importariam não me pareceu minimamente preocupada. Quando lá cheguei, a uma 6ª feira à tarde, tive mais uma surpresa: estavam presentes um amigo e uma amiga que assistiram à entrevista. Tentei tirar partido da situação, tentando envolvê-los na conversa a fim de captar a dinâmica de grupo, mas sem grande sucesso. Pareceu-me que estavam mais dispostos a “despachar-me” o mais rapidamente possível, para poderem desfrutar do seu dia livre. Aliás, a Catarina pareceu-me ter ideias muito próprias e diferentes das da maioria dos seus pares, mas pareceu-me pouco disposta a partilhá-las. Na verdade, alternou durante a entrevista momentos em que parecia querer falar, dando-me algumas deixas, com outros momentos em que se fechava em respostas evasivas. Penso que a presença dos amigos terá sido francamente prejudicial ao desenrolar da entrevista.

Fiquei a saber que além de advogada e enfermeira, também punha a hipótese de vir a ser psicóloga, ou jornalista porque lhe agradava viajar. Fiquei também a saber que acabara por optar pela antiga Escola Comercial e Industrial para fugir à turma que a acompanhava desde o 1º ano do 1ºCEB, mas também para ir atrás de um amigo que

⁶⁶ Se esta maior disponibilidade por parte das mães é uma coincidência ou se reflecte o desinvestimento na vida profissional por parte das mulheres em favor da educação dos filhos, escolhendo profissões que lhes consagrem mais tempo livre, seria uma questão que noutra contexto valeria a pena aprofundar.

acabou por ficar noutra escola. Talvez por isso, já ponderara a hipótese de mudar de curso. O mais curioso é que diz ter escolhido o 1º agrupamento geral (científico-natural) por ser aquele em que tem melhores notas, o que não se verifica, e por ser o que dá acesso à profissão que já escolheu, quando ainda não sabe o que quer.

Pareceu-me que a razão porque não seguiu a sua “vocação” se prende com a falta de saídas da área de humanidades para que todos a alértaram, uma ideia que aliás me confirmou. De facto, ao contrário de alguns alunos que encontrei e que não sabem o que querem, nem se preocupam com isso, a Catarina confessa-se bastante angustiada com esta indefinição, até porque, como eu suspeitava e ela me confessou, a indecisão não condiz com a sua personalidade.

Parece haver aqui uma alienação que acaba por estar na base de todas estas indecisões. A Catarina parece saber o que quer, mas como não está disposta a pagar o preço de uma decisão que sabe ser difícil, procura outras alternativas. Resta saber qual o preço a pagar por esta eventual alienação do que ela afinal sabe ser o seu projecto de vida.

Relativamente aos pais, conheci o pai que estava de saída quando lá fui a casa, tendo ficado a saber que já não era empresário como constava dos questionários, é agora operário. Quanto à mãe, é empregada de balcão e foi a única com quem por motivos profissionais não consegui falar. Fiz várias tentativas para marcar uma entrevista, mas foi sempre o pai quem me atendeu, tendo alegado o trabalhar por turnos e o horário da mulher. Ficou de me contactar mais tarde, até ver sem efeito e não voltei a conseguir estabelecer ligação. Quanto ao envolvimento dos pais no processo de decisão, segundo a Catarina, a mãe, com quem conversa mais por o pai não levar as coisas muito a sério, afirma estar cansada de tentar ajudar, pelo que diz que a partir de agora terá de ser ela a decidir.

9.2.2 Júlio: um rapaz decidido

A informática constitui o principal interesse do Júlio. Com um percurso escolar bem sucedido na Escola D. Duarte e para o qual reconhece não ter feito grandes esforços, aspira vir a ser engenheiro informático. A viver nos arredores da cidade, os pais não foram além da 4ª classe, o pai é serralheiro e a mãe divide o seu tempo entre as tarefas domésticas e a plantação de couves que vende no mercado. O percurso de *mobilidade*

social ascendente que se adivinha foi a razão que me levou a procurar o seu testemunho.

Desde o 1º questionário que o projecto está traçado: enveredar pelo 1º agrupamento geral e seguir engenharia informática. Só relativamente à escola a frequentar é que a decisão sofreu alguns percalços. Gostaria de ter ido para o antigo Liceu, para onde foram os seus colegas, mas a oferta de cursos falou mais alto. A antiga Escola Comercial e Industrial oferecia uma disciplina de opção na área de informática e por isso foi lá que se matriculou. Só que não teve vaga nessa disciplina, não tendo por isso valido a pena o esforço. Mas está a dar-se bem, quer a nível dos resultados escolares, quer no estabelecimento de novas amizades.

Quanto à família, não teve qualquer peso na decisão. A verdade é que o Júlio não conversa muito com os pais; o pai está pouco em casa e a mãe, tendo tido uma vida difícil, não acompanhou, segundo o Júlio, os novos tempos. Por isso é com o irmão mais velho que fala sobre os seus problemas e os seus planos. A mãe, revelou-se uma mulher muito sofrida, com problemas de saúde e tendo visto o marido emigrar durante vários anos, não se conforma agora com a saída de casa do filho mais velho e com a falta de diálogo que tem com o Júlio. Por outro lado, sente-se responsável pela situação profissional do filho mais velho que a seu conselho terá tirado um curso profissional de moldes e agora não consegue arranjar emprego em Lisboa, onde arranjou namorada.

O filho não lhe perdoa e por isso prefere não intervir na decisão do Júlio, mas a todo o momento procurou nas minhas palavras sinais do que ele pensa. Preocupa-a o ele ser tão fechado, mas acredita nas suas capacidades e confessa que, ao contrário do irmão, o Júlio nunca lhe deu problemas.

9.2.3 Paulo: a “fuga para a frente”

O Paulo é outro caso de indecisão, a diferença relativamente à Catarina é que não parece nada preocupado com a ausência de um projecto de vida. Basicamente, espera pelo final do 12º ano para tomar uma decisão, por isso escolheu a área que tem um leque de opções mais vasto – mais uma vez, o científico-natural.

Mas não foi pela indecisão que decidi entrevistar este aluno. A estudar e a viver na cidade, o Paulo é filho de uma professora do 2ºCEB e de um engenheiro químico. Não tem dúvidas de que quer frequentar o 1º agrupamento geral no antigo Liceu, onde tem os seus amigos e depois seguir para a Universidade. Não sabe é para que curso! Tal levou-me a pensar estar na presença de um exemplo de procura de *manutenção de status*, uma suspeita reforçada pela resposta de que iria continuar os estudos por vontade dos pais. Mais significativo ainda me pareceu o facto de a mãe nunca ter vislumbrado no filho qualquer intenção de abandonar os estudos, o que indicia que este é um ponto assente, que nunca foi sequer discutido.

Depois de conversar com a mãe, o que neste caso aconteceu antes de conhecer o Paulo, fiquei a saber que o Paulo tem uma outra certeza: não quer ser professor. Por isso contra todos os indicadores e todos os conselhos não seguiu a área para qual parecia estar mais vocacionado - humanidades. Vagamente interessado por informática, mas sobretudo por lhe garantir o acesso a um leque mais diversificado de opções quando tiver de tomar uma decisão definitiva, há muito que tomou uma solução transitória: ir para o 1º geral.

Logo pelo telefone a mãe me pôs ao corrente da sua discordância com a decisão do Paulo e com a sua indecisão relativamente ao futuro, discordância apoiada pelo marido, pelos professores e pela orientadora escolar. Depois explicou-me que o Paulo estava numa idade difícil, em que raramente conversa com os pais, só se interessa pelo grupo de amigos e tem revelado uma grande teimosia relativamente a esta questão. Embora aceite os argumentos do filho, ainda tem esperança que face aos maus resultados do 1º período ele mude de ideias, mas o Paulo parece muito obstinado.

Quanto à entrevista com o Paulo, foi bastante difícil. Desde logo se tornou claro que as suas convicções não tinham sido minimamente abaladas, quer pelas pressões de que foi alvo, quer pelos maus resultados que obteve. Como não se preocupa com o futuro, por achar que a seu tempo as coisas se resolverão, limitou-se a responder “não sei” a quase todas as minhas questões, remetendo todas as decisões para um futuro que considera longínquo. Por agora a decisão está tomada e até não foi difícil, o futuro... a seu tempo!

9.2.4 António: o superprotegido

A razão que me levou seleccionar o António foi a suspeita de estar perante um percurso de *mobilidade social descendente*. Filho de um comerciante e de uma professora do ensino secundário, desde o 1º questionário que o António tinha um projecto bem definido: tirar um curso profissional de informática na Escola Profissional de Leiria. A razão invocada para que a universidade não fizesse parte dos seus planos foi a falta de gosto pelos estudos. A frequentar a escola D. Duarte nunca reprovava, mas as limitações ao nível da Língua Portuguesa anunciavam algumas dificuldades a curto prazo.

A conversa com o António decorreu a uma 4ª feira, depois da explicação e pouco mais adiantou ao que eu sabia através dos questionários que preencheria. Percebi apenas tratar-se de um jovem extremamente tímido, cujo único interesse era a informática e que por isso a decisão tinha sido quase imediata. No entanto, não conseguira entrar na Escola Profissional, razão que o levou a matricular-se numa escola secundária de outro concelho, a única da região em que funciona o Curso Tecnológico de Informática. Tal como no caso do Júlio, também para o António foi a vocação que falou mais alto, implicando a deslocação diária dos arredores da cidade até um concelho vizinho e o deixar para trás todos os colegas de turma. Quando lhe perguntei por que razão preferia um curso profissional ao tecnológico, ficou claro que o prosseguimento de estudos está totalmente fora dos seus planos.

A conversa com a mãe trouxe, contudo, novos contornos a este caso. Desde logo ficou clara a necessidade de assumir a falta de vocação do António para os estudos. Com muitos problemas de saúde desde pequeno o António sempre foi muito protegido. Ao contrário da irmã mais velha, muito decidida e a frequentar actualmente o ensino superior, o António sempre foi uma criança pouco activa, com dificuldades no relacionamento com os outros e muito dependente da mãe. Esta sempre se desdobrou em esforços para acompanhar o António, quer em casa ao nível das aprendizagens, quer nos vários contactos que estabelece com a escola desde o primeiro dia de aulas, a fim de pôr os professores ao corrente dos problemas do filho. Quanto ao pai, curiosamente foi ele quem me atendeu o telefone, mas quando o pus ao corrente dos meus objectivos, alegou de imediato “isso é com a minha mulher!”.

A falta de vocação para os estudos por parte do António foi então algo a que a família, sobretudo a mãe, se foi habituando lentamente. Atendendo a que a informática parece ser o seu único foco de interesse a mãe teve poucas dúvidas de que o curso profissional de informática seria a melhor saída. Aliás, esclareceu que a passagem do filho pela escola secundária que frequenta actualmente serve apenas para evitar que ele fique parado. Para o ano voltarão a tentar a escola profissional, já que o curso tecnológico tem ainda uma vertente teórica que considera excessiva.

A minha perplexidade neste caso foi o não me ter apercebido na conversa com o António, do quanto o seu projecto de vida fora outorgado, tal a convicção com que me falou dos seu planos.

9.2.5 Irene: a neta pródiga

Entre as aulas, o estudo, as explicações, os *workshop* e as aulas de dança, a Irene lá conseguiu conceder-me algum do seu precioso tempo. Uma entrevista que viria a acontecer três meses mais tarde do que todas as outras, atendendo à sua sobrecarregada agenda diária. O local onde a entrevista decorreu, já no início do 3º período, foi também uma excepção. Dada a proximidade da escola em que lecciono com a escola que a Irene frequenta e a simultânea distância da sua residência, aproveitámos um furo entre o fim das aulas e o início de uma explicação para conversar no meu gabinete.

Neta, filha e sobrinha de médicos, a Irene não tem qualquer dúvida sobre a sua vocação para a medicina, da qual muito se orgulha por ser a única neta a querer seguir os passos da família. Neste sentido, desde o primeiro questionário que o seu projecto vocacional é claro, tendo sido escolhida para ilustrar a categoria dos *seguidores dos pais*.

Habituada a acompanhar o pai, já assistiu a uma operação e nas urgências encontra a essência da profissão que desde pequena a encanta. Algures no seu trajecto de vida pensou em ser bailarina, mas valoriza a estabilidade, que dificilmente encontraria no mundo do espectáculo, por isso está empenhada em entrar em medicina. Uma tarefa que reconhece difícil, mas que está disposta a enfrentar.

A admiração da Irene pelo pai é evidente, mas habituou-se a compensar a sua ausência com telefonemas. Talvez por isso, valorize muito a família e esteja decidida a ter uma agenda menos sobrecarregada. Com a mãe, professora do 1º Ciclo a

especializar-se em Ensino Especial, as coisas já não correm tão bem, ficando no ar um conflito manifesto. A mãe acusa-a de ser egoísta e de só pensar nos seus objectivos, uma crítica que a Irene acaba por reconhecer ter fundamento. No irmão mais velho, encontra o seu grande amigo e confidente. Considera-se mesmo uma privilegiada por poder contar com ele para tudo, inclusive para sair à noite, coisa que sabe que não faria sem ele. Considera que o irmão é mais parecido com a mãe, enquanto ela se identifica com o pai, mas confessa que ao nível da obsessão pelos estudos são muito parecidos.

Dada esta proximidade com o irmão, a frequentar o curso de Economia em Lisboa, os amigos da Irene tendem a ser mais velhos, o que talvez ajude a explicar a perplexidade que sente relativamente aos seus pares. Extremamente exigente consigo própria, a Irene tem dificuldade em compreender os seus colegas, a sua falta de empenho e ausência de projectos.

Por tudo isto, foi notória a diferença da Irene relativamente a todos os outros alunos que conheci. Extremamente empenhada, ambiciosa e segura de si, foi a única que invocou a proximidade dos testes e o ter de estudar para explicar a sua falta de disponibilidade. Por isso estava especialmente interessada em conhecer o seu contexto familiar, mesmo que a origem social e o nível de escolaridade dos pais constituíssem indicadores relevantes. Interessava-me no entanto averiguar o que distinguia o caso da Irene do caso do Paulo, filho de uma professora e de um engenheiro e que, como vimos, acusa total ausência de um projecto vocacional. Por outro lado, foi o único caso em que detectei uma situação de conflito familiar manifesto, ainda que não explicitado. Na verdade, percebi apenas que a mãe considera excessiva a dedicação da Irene aos estudos e que a igualdade de género constituía uma das fontes da tradicional oposição entre mãe e filha. Queria, no entanto, ouvir o outro lado da história. A indisponibilidade do pai foi mais uma vez invocada, mas tive esperança de conseguir falar com a mãe, uma esperança gorada por inúmeros telefonemas sem resposta.

9.2.6 Lurdes e Maria: duas amigas (in)separáveis

A razão que me levou a entrevistar estas duas alunas foi a sobreposição quase total de respostas nos dois questionários. A frequentar a escola da Cárceres, são da mesma aldeia, andavam juntas desde a primeira classe e, a avaliar pelo número de ordem com

que me chegaram às mãos, provavelmente sentavam-se na mesma secretária. Nunca tinham reprovado, tinham dificuldades nas mesmas disciplinas, ambas queriam chegar ao 12º ano e ser empregadas de escritório porque gostavam de trabalhar com computadores... As semelhanças eram óbvias, pelo que me pareceram um caso típico de *influência de pares*, restava conhecer o sentido dessa influência... Mas ao primeiro contacto directo as diferenças foram notórias!

Logo pelo contacto telefónico a Lurdes pareceu-me extremamente tímida e dependente da mãe, para quem me remeteu imediatamente. A mãe tentou “esquivar-se” alegando que a opção da filha pelo Curso Tecnológico de Serviços Comerciais tinha sido pelo mais fácil e que haveria outros casos mais interessantes na aldeia... Após alguma insistência acabou por aceitar conceder-me a entrevista, que viria a decorrer três dias depois, mas fez questão de deixar claro que o pai, pedreiro de profissão a trabalhar de dia e a fazer alguns “biscates” durante a noite, não teria disponibilidade para me receber.

Quando cheguei a Montes, a uma 4ª feira depois do almoço, a Lurdes voltou a refugiar-se na mãe, chamando-a assim que me viu. A sua timidez esteve presente do princípio ao fim da entrevista, tendo falado o mínimo possível. A mãe, atarefada entre as tarefas domésticas e o trabalho no campo, disponibilizou-se para conversar comigo a meio da entrevista com a Lurdes, pois precisava de sair. Por isso a Lurdes assistiu e participou da conversa.

Foi uma conversa agradável, durante a qual descobri uma família humilde e pouco ambiciosa, mas bastante unida e harmoniosa. Mesmo o pai, pouco presente fisicamente, foi sempre citado como uma figura significativa. Quanto à Lurdes, a sua timidez pareceu-me ser fruto de grande mimo, revelando até bastante sentido de humor, desde que sob as saias da mãe...

Acabei por não explorar muito a relação da Lurdes com a Maria porque me pareceu nesta fase menos relevante do que eu tinha suposto à partida. Tinham acabado por seguir cursos diferentes, em escolas diferentes, razão porque até já não andavam tanto juntas. Além disso, a confluência de projectos era nas palavras da Lurdes pura coincidência. Porém, depois de falar com a mãe da Maria senti necessidade de lá voltar e, agora em privado, esclarecer algumas ideias com a mãe da Lurdes.

No caso da Maria, foi a mãe quem atendeu o telefone e a quem expus as minhas pretensões, tendo depois acertado o encontro com a Maria. Também aqui foi alegada de imediato a indisponibilidade do pai por razões profissionais. A entrevista decorreu ao final do mesmo dia em que falei com Lurdes. A Maria chegou da escola com o pai, mas a verdade é que este entrou pelos fundos e não o cheguei a conhecer. Enquanto figura de autoridade esteve porém bem presente, sempre que a mãe legitimava as ordens que dava à filha mais nova, invocando a figura paterna.

Enquanto esperava conversei informalmente com a mãe, conversa durante a qual pude detectar alguma relação de conflituosidade com a “gente da terra”. Por outro lado, percebi, que tendo sido declarada pela Maria como gerente da empresa de carpintaria de que o pai é proprietário, a mãe da Maria não tem grande ligação à empresa, assegurando fundamentalmente as tarefas domésticas.

Durante a entrevista com a Maria, esta revelou-se bem mais segura do que a Lurdes. Optou pelo Curso Tecnológico de Administração numa Escola Secundária da cidade e tenciona vir a trabalhar com o pai. Quanto a prosseguir os estudos, os resultados do 1º período não foram famosos, mas espera recuperar e eventualmente prosseguir os estudos. Quanto à Lurdes, pouco falou dela.

A entrevista com a mãe decorreu no dia seguinte, em privado. Foi um longa conversa que tive alguma dificuldade em conduzir, mas durante a qual se confirmou a suspeita de conflituosidade com várias pessoas, bem como a preocupação em afirmar a diferença da Maria relativamente aos da terra. Na base desta diferença, não pareceu estar o capital escolar: os pais têm ambos o 6º ano e as expectativas relativamente ao prosseguimento dos estudos por parte da Maria não são um dado adquirido. Segundo a própria Maria, embora o pai ambicionasse que ela tirasse o curso de arquitectura, este é um cenário longínquo. Por outro lado, quando em criança, ela dizia querer vir a ser professora os pais não depositavam grande esperança nas suas capacidades. A percepção de uma diferença de estatuto social, parece então assentar antes numa posição económica superior.

Relativamente à amizade com a Lurdes, a mãe da Maria confessou que uma das razões porque no 5º ano pediu a transferência da Maria da telescola para a Escola da Cárceres foi o achar que a excessiva ligação entre ambas poderia ser prejudicial para a Maria. Por isso também terá incentivado a filha a ir para uma Escola Secundária da

cidade, a sair do meio e a conhecer novas pessoas. O que parece ter sido conseguido. Embora ainda se consideram amigas, a Maria e a Lurdes vêm-se agora com menor frequência, o que também tranquiliza a mãe da Lurdes por achar que a Maria tem possibilidades económicas de ter ambições e um estilo de vida pouco acessível à filha.

O percurso de mobilidade social ascendente encetado pela família da Maria através de uma melhoria no estatuto económico, não parece compadecer-se com a falta de ambições da Lurdes. Esta amizade acabaria então por se revelar prejudicial às estratégias sociais de ambas as famílias; estratégia de ascensão social por parte da família da Maria e de manutenção de status por parte da família da Lurdes.

9.2.7 Liliana: uma luz ao fundo do túnel

A Liliana foi “recrutada” por me parecer um caso típico de *desorientação*. Tendo reprovado no 4º ano do 1ºCEB deixou praticamente em branco o 1º questionário. A uma semana do final do ano lectivo (aquando do preenchimento do 2º questionário) sabia apenas que queria continuar a estudar porque não queria ainda ir trabalhar, colocando vagamente a hipótese de enveredar por um curso profissional. O contexto familiar parecia também elucidativo: da mesma aldeia que a Lurdes e a Maria, a Liliana tem cinco irmãos com idades compreendidas entre os 13 e os 25 anos, o pai é pedreiro e a mãe doméstica, não tendo ido ambos além da 4ª classe.

Contudo, a Liliana que vim a conhecer seis meses depois reservava-me muitas surpresas. Não que as minhas expectativas iniciais fossem infundadas, ela é que parecia ter-se transformado. A frequentar o curso de cozinha na Escola Profissional de Leiria, concedeu-me o pouco tempo livre que o intenso horário da escola lhe deixa, a 6ª feira à tarde, não sem antes pedir permissão aos pais.

Muito alegre e faladora, a Liliana (mesmo sem ter almoçado) foi a única aluna que desenvolveu as minhas perguntas. Entusiasmada e confiante no curso que agora frequenta e que lhe foi aconselhado por uma professora, lá me foi contando a sua história. Embora sejam seis irmãos e as dificuldades económicas sejam muitas, três dos irmãos frequentam o ensino superior, o problema é que a Liliana sempre foi vista como a menos capaz. Com problemas de saúde desde pequena nunca foram grandes as expectativas que a família lhe reservou e mesmo na escola sempre lhe foi aconselhado um curso profissional. Esta foi aliás a única ideia que consegui obter da entrevista com

a mãe que, ao contrário da filha, se esquivou às minhas perguntas mostrando-me fotografias e pouco mais. Quanto ao pai, à semelhança de todos os pais, trabalha dia e noite e portanto também não pude falar com ele. Mas pareceu-me uma figura bem presente, numa família numerosa, mas muito unida e animada, onde o diálogo parece ser uma constante.

Quanto à Liliana, embora gostasse de seguir geologia como o irmão mais velho, sempre se conformou com as reduzidas capacidades que lhe diagnosticaram e na cozinha encontrou o seu caminho. Neste domínio, é até bastante ambiciosa...

O problema detectado nos questionários parecia ser um caso típico de falta de informação sobre as alternativas possíveis, agravada pela ausência de Orientação Escolar Profissional na escola e por ela lastimada...

9.2.8 Cátia: um caso difícil...

A Cátia foi a aluna que me reservou maiores surpresas e foi também a aluna com quem tive maiores dificuldades em lidar. A razão que me levou a entrevistá-la foi a *mudança radical* que registou nos dois questionários, mas também me pareceu ser um caso típico de desinformação. A frequentar a escola de Marcarena, onde reside, e contando com duas reprovações no seu currículo, a Cátia dizia no 1º questionário querer ser psicóloga para ajudar os outros. Quanto à meta escolar a alcançar, dizia querer estudar até ao 9º ano e depois tirar um curso, mas não se percebia se estaria a pensar num curso profissional ou superior. Por outro lado, estranhei que não tivesse respondido a mais nenhuma questão. No 2º questionário parecia já ter um projecto traçado, o que atribuí à Orientação Escolar e Profissional a que teve acesso. A mudança tinha sido, no entanto, radical: queria ser técnica de informática e por isso iria matricular-se na Escola Profissional de Leiria, no curso de Informática. As explicações que dava levantaram-me ainda mais dúvidas: dizia ter reprovado no 5º e 6º ano por preguiça, justificava o querer continuar a estudar por não querer ainda ir trabalhar e o ter escolhido o curso de informática por não gostar de mais nada.

Não menos estranho achei o facto de quando fiz o contacto telefónico ter sido a mãe quem combinou tudo comigo. Inicialmente tentou esquivar-se dizendo que a Cátia tinha ainda muitas dúvidas, mas acabou por ceder, salvaguardando desde logo a

indisponibilidade do marido, proprietário de uma oficina de mecânica, ainda que a Cátia o tivesse declarado como empregado por conta de outrém. Aliás também a mãe, declarada como doméstica, revelou um papel bastante activo na oficina.

Foi evidente a forma contrariada como a Cátia me recebeu e desligou a televisão para falar comigo. Sem qualquer projecto futuro, já que não conseguiu entrar na Escola Profissional e acabou por “ir parar” a humanidades na Escola Secundária mais próxima, limitou-se a responder de forma monossilábica às minhas questões. Enquanto conversava com a mãe, foi seguindo a entrevista de forma aparentemente desinteressada, entrando e saindo da sala, olhando para a TV...

A mãe, visivelmente preocupada com a Cátia acabou por me sussurrar que a filha havia sofrido uma grande decepção com um tio, toxicodependente e que foi detido quando ela andava no 5º ano. Além de todos os conflitos familiares que daqui decorreram, a Cátia era muito ligada ao tio, o que levou a que tivesse acompanhamento psiquiátrico durante longos anos. Tal parece explicar as reprovações no 5º e 6º ano, a atracção pela psicologia, a frieza e egoísmo aparente e a baixa auto-estima que regista. A crença nas capacidades da Carla é aliás quase nula, quer por parte da família, quer por ela, que coloca de parte a possibilidade de vir a ser psicóloga por se considerar incapaz.

Neste momento diz não querer fazer projectos para que eles não saiam “furados”, não quer casar nem ter filhos e admite tirar um curso “se for fácil”. Gosta de estar quieta no seu canto, ouvir música e segundo a mãe, fazer o mínimo possível.

9.2.9 Jorge: a pressão familiar

Quem me pareceu à partida registar uma baixa auto-estima foi o Jorge. O facto de pretender ficar-se pelo 12º ano por considerar não ter capacidades para mais, quando não registava nenhuma reprovação ao longo do seu percurso escolar levou-me a pensar estar perante um caso de **subvalorização**, a que a origem social não seria alheia. A viver e a estudar em Marcarena, o Jorge é filho de um operário fabril e a mãe, até há pouco tempo empregada doméstica é agora uma das primeiras motoristas de autocarro da cidade. Quanto ao nível de escolaridade, o pai frequentou o 11º ano, enquanto a mãe não foi além da 4ª classe.

Foi directamente com o Jorge que falei telefonicamente, mas só depois de este falar aos pais é que marcámos a entrevista. Foi o único encontro que decorreu a um sábado à tarde para que os pais pudessem estar presentes, pelo que foi o único pai que consegui entrevistar. Quando cheguei, os pais não estavam presentes, por isso aproveitei para falar com o Jorge e esclarecer algumas ideias. É que também neste caso o processo de decisão tinha sofrido alguns revezes. No 1º questionário, o Jorge colocava a hipótese de seguir humanidades e vir a ser professor de Línguas (embora tencionasse ficar pelo 12º ano), quatro meses depois decidira-se pelo Curso Tecnológico de Mecânica, aspirando a engenheiro. Durante a entrevista fiquei a saber que na véspera das matrículas e a conselho de um amigo, enveredara pelo 3º agrupamento geral (económico-social) por ter boas saídas. Pareceu-me um caso típico de exploração, uma dimensão importante e normal do processo de construção identitária, mas que o pai não vê com bons olhos, estando na base de vários conflitos familiares.

Quando os pais chegaram não me pareceram nada satisfeitos pelo Jorge me ter recebido na sua ausência, nem muito prontos a colaborar. Vim a perceber mais tarde que o Jorge não terá explicado muito bem os meus objectivos e os pais pensaram tratar-se de uma estratégia usada para vender enciclopédias e que começa precisamente com um questionário aos alunos na escola, seguido pelo contacto com os pais. Esclarecidos os mal entendidos, foram até bastante receptivos. Visivelmente preocupado com o futuro do filho, o pai aproveitou a ocasião para fazer mais uma das aparentemente rotineiras reprimendas ao Jorge que, sob a defesa da mãe, assistiu passivamente ao desfilarmos de queixas que sobre ele o pai fazia.

Fiquei sem grandes dúvidas sobre a pressão que o pai exerce sobre o Jorge e o irmão. Bastante envolvido na definição dos seus projectos de vida, pareceu-me ter um discurso muito negativo sobre as dificuldades no prosseguimento dos estudos, o que parece estar na base da subvalorização do Jorge.

Síntese

A diversidade encontrada, encontra-se sintetizada no quadro 15. Aqui se destacam as características das diferentes formas de condução do processo de decisão, tentando articula-las com outras tipologias a que vimos fazendo referência.

Quadro 15 - Tipologia das formas de condução do processo de decisão vocacional à saída do 9º ano

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8
	Obstinação	Ascensão social	Manutenção de status	Despromoção social	sucessão	Sociabilidade	Desinformação: desorientação ou mudança radical	Subvalorização
Origem social ¹	Média alta: BEP, PBTE, PBAP	Média baixa: PBTE, PBE, OP	Média alta: BDP, PBTE	Média alta: BDP, PBAP	Média alta: BEP, PBTE, PBP, PBPA	Média baixa: PBAP, PBE, OP	Heterogénea: BEP a OI	Média baixa: PBP, OP
Escolaridade dos pais	Reduzida	Tendencialmente reduzida	Intermédia ou elevada	Elevada para um dos elementos do casal	Do 1ºCEB à licenciatura	Reduzida	Tendencialmente reduzida	Tendencialmente reduzida
Interferência familiar	Aconselhamento	Não reconhecida	Apoio	Apoio	Forte: identificação com o pai	Delegação	Delegação e surgimento de outras figuras significativas	Delegação e surgimento de outras figuras significativas
Valor atribuído à OEP	Rejeição	Reduzido	Nulo	Nulo	Valorização como fonte de confirmação	Rejeição ou falta de acesso	Quando a ela há acesso valorização do carácter informativo	Quando a ela há acesso valorização enquanto mobilizadora de reconversão
Percurso escolar	Bom (sem reprovações)	Tendencialmente bom (uma reprovação em alguns casos)	Bom (sem reprovações)	Razoável (sem reprovações, mas com dificuldades)	Tendencialmente bom (uma reprovação em alguns casos)	Variável	Tendencialmente negativo (grande incidência de reprovações)	Tendencialmente negativo (grande incidência de reprovações)
Aspirações escolares	Elevadas (ensino superior)	Elevadas (ensino superior)	Elevadas (ensino superior)	Baixas (Tendencialmente orientadas para o ensino profissionalizante)	Médias ou altas (secundário ou superior)	Tendencialmente médias (ainda pouco definidas)	Variáveis	Baixas (tendencialmente orientadas para o ensino profissionalizante)
Projecto escolar ²	Optimista	Optimista	Optimista	Realista	Optimista	Realista ou disperso	Disperso	Realista
Projecto profissional ²	Dinâmico	Dinâmico	Sucessor	Estacionário	Sucessor	Estacionário ou difuso	Difuso	Estacionário
Estatuto da identidade ³	Em moratória	Em construção ou moratória	Difuso	Em construção	Outorgada	Em construção ou difuso	Em moratória	Em moratória
Estratégia face à escola	Estratégia familiar de aquisição de capital cultural	Estratégia pessoal de ascensão social	Estratégia familiar de manutenção de status	Fuga à escola através de vias de ensino profissionalizante	Manutenção ou melhoria de status pela aquisição de capital cultural	Estratégia familiar de aquisição de capital cultural ou ausência de qualquer estratégia	Estratégia indefinida por ausência de informação	Estratégia indefinida por alienação ditada pelo insucesso escolar
Representante	Catarina	Júlio	Paulo	António	Irene	Lurdes e Maria	Liliana e Cátia	Jorge

¹ Segundo a tipologia de João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1988): BEP = burguesia empresarial e proprietária; BDP = burguesia dirigente e profissional; PBTE = pequena burguesia técnica e de enquadramento; PBE = pequena burguesia de execução; PBP = pequena burguesia proprietária; OI = operariado industrial; OA = operariado agrícola; OP = operariado parcial; OIA = operariado industrial e agrícola.

² Ver pag. 30 tipologia de Sandra Mateus (2002)

³ Ver pag. 49 tipologia de James Marcia (1986)

Capítulo 10

Que expectativas para o ensino secundário?

10. Que expectativas para o ensino secundário?

Antes de apresentarmos o que entendemos serem as principais conclusões do trabalho qualitativo realizado, pareceu-nos pertinente reflectir sobre as representações do próprio ensino secundário, isto é, sobre as expectativas que têm nos nossos dias os alunos que iniciam este ciclo de estudos, até agora de forma mais ou menos voluntária (a pressão familiar e social não é, como vimos, desprezível), mas que parece tender, num futuro mais ou menos próximo, a tornar-se obrigatório⁶⁷. A este nível, parece-me haver um mal-entendido que está na base de um certo mal estar entre docentes, alunos e respectivas famílias.

A concepção de educação enunciada por Émile Durkheim parece ajudar a compreender este mal-entendido. Na viragem do século IXX este autor (*in* PIRES, 1991) sublinhava algumas características do processo educativo que parecem ainda bastante actuais:

1. *A educação é uma acção social e não uma acção individual* – não se trata de uma relação entre pai e filho ou professor aluno, mas de uma categoria social em relação a outra: a geração adulta e a geração jovem. O pai ou o professor são apenas representantes de uma destas categorias;
2. *A educação é uma acção global* – a formação que o jovem recebe incide sobre todos os aspectos da vida social: inteligência, carácter, aptidões físicas, técnicas e conhecimento, mas também a integração do jovem na sociedade (socialização);
3. *A educação tem origem na sociedade* – respondendo a necessidades e projectos sociais. Os indivíduos não escolhem então a educação que querem ter, esta cumpre objectivos definidos para e pela sociedade, como um património comum a transmitir às novas gerações. Neste sentido, e em última análise, o agente educativo não é o professor, mas a sociedade que delega esta função no professor. Por isso este está sujeito a uma série de constrangimentos.

⁶⁷O Governo social-democrata já anunciou, com a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, o prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, o que entrará em vigor para os alunos que entrarem para a escola a partir de 2005.

Embora não possamos esquecer que Durkheim é um estruturalista, acérrimo defensor da ordem e da sociedade como um sistema estável, sendo por isso questionáveis alguns dos princípios por ele enunciados, decorrem desta perspectiva duas consequências que nos parecem particularmente pertinentes: primeiro, o aluno recebe na escola um conjunto de conhecimentos e atitudes que visam prepará-lo para a vida profissional e social (integrá-lo na sociedade diria Durkheim, numa classe social diria Marx, ou nas elites dirigentes diria Weber); segundo, é a sociedade (o que na linha de Marx e Weber significa o poder dominante) que determina o tipo de educação.

Nesta sentido, o ensino secundário tem sido encarado como uma ponte, quer em relação ao ensino superior, quer em relação ao mercado de trabalho. Em ambos os casos há uma ligação ao mercado de trabalho, que pode ser mais ou menos imediata, mas que acaba por levar a que a *certificação* surja como a principal função deste nível de ensino, ainda que rejeitada pelos professores, até pelo papel que assim se lhes impõe, bem afastado do ideal liberal de “promotores de ascensão social” ou de educadores, sobre os quais se fundam as suas próprias vocações.

A este propósito Sérgio Grácio (1994) sublinha como a temática da autonomia ou heteronomia das instituições de ensino relativamente ao mercado de emprego e à economia voltou a estar presente nas preocupações e no discurso político. Analisando a forma como a relação entre estas duas instituições têm evoluído desde o início do século XX, o autor conclui:

Quer a autonomia quer a heteronomia das instituições de ensino, relativamente ao mercado de emprego, nunca existem plenamente. A autonomia é relativa porque há sempre alguma interacção entre as instituições de ensino e o mercado de emprego, ele próprio dependente do andamento da economia e das preferências das empresas. Os diplomas são valorizados pelas empresas, e uma parte pelo menos da população virtualmente utilizadora do ensino conhece mais de perto as modalidades dessa valorização. De qualquer modo, todos sabem que mais educação escolar aumenta as oportunidades de obter em troca de trabalho uma melhor remuneração material e simbólica. Isso cria sempre alguma interdependência entre o estado do mercado e a procura de ensino.

(GRÁCIO, 1994:91)

Ora, a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor estabelece para o ensino básico o papel da formação integral do indivíduo, daí que a avaliação deva ser contínua e, portanto, centrar-se no progresso dos alunos nos vários domínios. Quanto ao ensino secundário, ainda que se mantenha a preocupação com a formação social e pessoal do aluno, sobressai a ideia de que deve prepara-lo para o exercício, mais ou menos imediato, de uma profissão, o que parece implicar que a avaliação proceda a uma *selecção dos mais aptos*, que dê garantias aos futuros empregadores, tendendo por isso a ser sumativa e fundada em padrões externos⁶⁸. Por esta via, próxima da concepção estruturalista de Durkheim, a escola assume a complexa tarefa de distribuição da população pelos vários domínios e níveis profissionais funcionais à sociedade, com todas as já referidas consequências no que diz respeito às (des)igualdades de oportunidades.

Como aqui tem vindo a ser referido, a questão está em saber como garantir oportunidades de sucesso (e não apenas de acesso) a todos, desempenhando aqui a pedagogia um papel central, já que a função de certificação pela escola parece incontornável, resultado da submissão da escola ao sistema económico a partir do ensino secundário, indo ao encontro das expectativas dos alunos que nele ingressam, bem como das suas famílias.

O iludir da distinção entre o papel da escola ao nível do ensino básico (formar cidadãos) e do ensino secundário (formar trabalhadores) não só não tem resolvido o problema da desigualdade de oportunidades como tem estado, a meu ver, na origem das contradições do sistema de avaliação no ensino básico (que postulando a avaliação contínua, mantém os testes e os exames), mas também da própria indefinição do ensino secundário, fonte de constantes choques de perspectivas entre os vários elementos da comunidade educativa, choques estes reforçados pela contradição entre o *discurso político* e o *discurso pedagógico* para a educação (MAGALHÃES e STOER, 2002).

Daqui resulta, do ponto de vista que aqui nos interessa e que é o do processo de decisão dos alunos, uma diferença cada vez maior entre as motivações da procura

⁶⁸ A avaliação fundada sobre padrões externos toma por referência metas (objectivos mínimos) a alcançar por todos os alunos, independentemente da situação de partida, enquanto uma avaliação fundada em padrões internos tende a privilegiar a progressão individual do aluno. Como consequência temos no primeiro os testes e exames de aferição como principais instrumentos de avaliação, enquanto no segundo caso a avaliação contínua se assume como central.

(neste caso os alunos e respectivas famílias) e as da oferta (o Estado e os professores). Os primeiros vêem no ensino secundário um meio de acesso a um “canudo”, o qual continua a ser visto como a única arma contra o crescente desemprego e sua precarização, pretendendo por isso que este nível de ensino seja essencialmente técnico e que os prepare para exercer uma profissão, ou então vocacional, no sentido de os preparar para ingressar num determinado curso superior. Em ambos os casos, o ensino secundário assume um valor instrumental, reclamando-se por isso uma formação de *banda estreita*, e será sempre visto como uma ponte. Já os professores, embora de forma menos unânime, revelando mais uma vez o fosso entre o *discurso político* e o *discurso pedagógico*, tendem a encarar este “novo” ensino secundário numa perspectiva de formação integral do indivíduo, sublinhando a importância da formação pessoal e social, da cultura geral, da atitude crítica e interventiva e, portanto, uma formação de *banda larga*.

Na esteira de MUSGRAVE (1984) CHERKAOUI (1986) e PIETON (1971), António Maria Martins sintetiza esta contradição da seguinte forma:

... as funções exigidas à escola são antagónicas, já que a socialização pela interiorização da ordem existente a transforma numa instituição conservadora, ao mesmo tempo que se lhe exige que intervenha nos processos de mudança social.

(MARTINS, 1993:30)

Ora, nas propostas apresentadas pelos cinco principais partidos políticos para a reforma da Lei de Bases⁶⁹ não parece vislumbrar-se qualquer contribuição para a resolução desta contradição. O assumir ou não a distinção entre as funções a desempenhar pela escola nos diferentes níveis de ensino parece-nos mesmo estar na base das diferentes designações propostas para os três ciclos de ensino que unanimemente concordam em manter:

- O Partido Socialista, o Partido Comunista Português e o Partido Ecológico dos Verdes, defendem a manutenção da separação por: *Pré-escolar*; *Básico* (do 1º ao 9º ano); e *Secundário* (do 10º ao 12º ano). Ao que o Partido Socialista acrescenta a proposta de criação de cursos pós-secundários;

⁶⁹ Ver no anexo 6 o quadro síntese publicado na Revista Visão nº539 de 03/07/2003.

- O Bloco de Esquerda sugere que os ciclos de ensino existentes passem a designar-se: *Básico* (do 1º ao 6º ano); *Médio* (do 7º ao 9ºano); e *Secundário* (do 10º ao 12º ano).
- O Governo (coligação entre o Partido Social-Democrata e o Partido Popular) propõe que cada ciclo tenha uma duração de seis anos, distinguindo entre: o *Infantil* (integrando creches e jardins de infância); o *Básico* (do 1º ao 6º ano); e o *Secundário* (do 7º ao 12º ano);

A minha posição pessoal é a de que o ensino secundário (quanto a nós, a manter-se do 10º ao 12ºano) deve assumir uma identidade própria, voltada para a consolidação de um projecto vocacional, pelo proporcionar de experiências mais próximas da realidade profissional (e não necessariamente de banda estreita), o que segundo vários autores justificaria o uso das *pedagogias visíveis* em detrimento das *pedagogias invisíveis*⁷⁰.

Quanto à questão da igualdade de sucesso, a ideia que procuro aqui defender é a de que esta passa, não tanto pelas *pedagogias invisíveis*, mas pela educação intercultural⁷¹ enquanto elemento fundamental da formação integral do cidadão, devendo constituir uma preocupação a todos os níveis no ensino básico: organizacional, curricular e pedagógico. Ao nível do ensino secundário esta preocupação deverá manter-se, ainda que sob a forma de currículo informal (e mesmo oculto), assegurando uma vertente humanista capaz de contrabalançar as leis da eficácia e da competitividade que as exigências neoliberais da economia impõem. A formação de professores ganha especial relevo, na medida em que dela dependerá a possibilidade de ocorrerem abordagens interculturais do currículo ao nível do ensino secundário, bem como a ocorrência de práticas que contribuam para o desenvolvimento nos alunos das capacidades de criticar, de imaginar e de investigar.

Neste sentido, não pretendo aqui preconizar a defesa de uma formação *de banda estreita*, até porque sabemos ser a polivalência de funções e a flexibilidade uma das competências mais valorizadas actualmente no mercado de emprego, mas uma formação virada para a realidade que se vive no mundo do trabalho, capaz de:

⁷⁰ Ver caracterização no capítulo 4.

⁷¹ Embora haja uma ligação evidente entre os dois conceitos, as pedagogias invisíveis constituem apenas uma das vertentes da educação intercultural, além do que os seus objectivos são mais ambiciosos.

*...promover a aquisição de disposições que levem a uma intervenção inovadora (...) nos seus futuros locais de trabalho para fazer deles agentes conscientes de modernização.*⁷²

(GRÁCIO, 1994:96)

Recorde-se que as competências profissionais que o capitalismo flexível hoje exige são diferentes das exigidas no século XIX, daí que as *pedagogias visíveis* que actualmente se reclamam para o ensino secundário tenham hoje uma natureza necessariamente diferente. No *modelo da performance* de que fala Basil Bernstein para os anos 80, ainda que o ritmo de aprendizagem e as metas a alcançar pelos alunos voltem a ser explícitas e que o conhecimento seja mais específico e canalizado para o contexto de trabalho, a performance do trabalhador traduz-se em:

Ser criativo, inovador, capaz de comunicar, ser flexível, com capacidade de adaptação e, talvez acima de tudo, capaz de ser formado continuamente.

(MAGALHÃES e STOER, 2002:66)

Será optimismo da minha parte acreditar que se no ensino básico forem lançadas as sementes da interculturalidade, da reflexividade e da participação cívica, podemos esperar um processo de maturação vocacional (ao longo do ensino secundário) mais reflexivo e emancipatório? E porque não profissionais mais críticos e interventivos, ainda que eficientes e saudavelmente competitivos?

De facto, acredito que o processo de decisão sairá francamente enriquecido se, sobretudo durante a escolaridade básica, os alunos forem formados segundo os princípios de uma escola intercultural e emancipatória, pois só assim o aluno poderá encetar um projecto vocacional consciente e em que ele seja verdadeiramente actor.

Na verdade, uma das hipóteses que procurei discutir ao longo deste trabalho foi a de o projecto vocacional (individual ou familiar) se assumir como estratégia de resistência à reprodução social, o que me parece ir ao encontro da educação intercultural não apenas como política de gestão controlada da exclusão, mas como *movimento social novo*⁷³.

⁷² Convém aqui salvaguardar que esta citação surge a propósito da criação das escolas profissionais. Se a usamos é porque entendemos traduzir um ideal que consideramos extensível às restantes vias de ensino, mas esta não é uma posição assumida pelo autor

⁷³ Ver capítulo 4 (STOER, 2001)

Capítulo 11

**A investigação qualitativa
e a abordagem fenomenológica**

11. A investigação qualitativa e a abordagem fenomenológica

Como tenho vindo a referir, as entrevistas realizadas com os alunos que se encontravam já a frequentar o 10º ano revelou algumas surpresas: desde o não ter conseguido fazer entrevistas tão pouco estruturadas quanto pretendia, ao ter conseguido falar apenas com algumas mães e ao ter-me deparado com situações bastante diversas daquelas que os questionários realizados na fase inicial deixavam antever. Tudo me leva a valorizar a análise fenomenológica como aquela em que é possível, se não desejável, incorporar o inesperado e interpretar o sentido que o desvio entre os resultados esperados e os encontrados encerram. Neste sentido, a abordagem fenomenológica enquanto método de pesquisa qualitativo, toma a investigação empírica como um contexto de descoberta, e não de prova, privilegiando o local sobre o global, a acção sobre a estrutura, a indução sobre a dedução. Por isso, parece permitir uma compreensão mais próxima dos processos sociais.

Das novas pistas que daqui decorreram darei conta nas considerações finais. Por ora, tendo presente que os tipos-ideais apresentados no capítulo anterior não passam disso mesmo, isto é, de construções teóricas sem exacta correspondência na realidade, parece-me que eles garantem um fio condutor pertinente para a reflexão sobre a realidade encontrada. Na verdade, trata-se de um conjunto de tendências que trespassam de forma mais ou menos transversal todos os actores sociais com quem contactei, extravasando a exemplaridade por que foram inicialmente seleccionados. Enquanto tal, constituem temáticas presentes de forma mais ou menos explícita nos discursos acerca da forma como os entrevistados tomaram as suas decisões, ainda que com sentidos e orientações diversas ⁷⁴, o que confirma a diversidade presente na condução do processo de decisão à saída do 9º ano.

⁷⁴ A convergência temática e simultânea divergência no sentido atribuído aos actores e acções em causa pode ser constatada no anexo 5, onde é apresentada a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Aqui se desmonta e reconstruem os discursos produzidos pelos alunos e seus pais, em torno de um conjunto de categorias relacionais.

11.1 Contra tudo e contra todos:

quando o mercado de emprego fala mais alto...

Ao escolher a Catarina como representativa do que designei por *obstinados*, pretendia dar conta de uma das questões que mais me inquietou desde o início deste estudo: por que razão alguns alunos ignoraram todos os indicadores quanto à área para a qual estariam mais vocacionados? Por que razão a grande maioria dos alunos não seguiu a área que lhe foi apontada pela Orientação Escolar e Profissional (nos casos em que a ela tiveram acesso), enveredando por caminhos onde o insucesso e falta de gosto pelas disciplinas nucleares, deixa antever um percurso tortuoso? Poderia ser isto entendido como uma manifestação do puro “ser do contra” que tanto se atribui à adolescência?

Não foi só a Catarina que encontrei nesta situação. Também o Paulo parecia ter enveredado pelo caminho errado. A prová-lo, a derradeira tentativa de dissuasão por parte da directora de turma a que assisti no dia das matrículas e a desaprovação manifestada pela mãe logo no primeiro contacto que com ela estabeleci via telefone, repetida vezes sem conta ao logo da entrevista:

Eu agora estou para ver, quando chegar ao final do ano, como é que vai ser! O que vai acontecer. Se ele por acaso, eventualmente, não fizer o 10º ano, se ele lhe dará ou não para mudar de área... Porque eu estou convencida que ele não está... (...)

Mas pronto, ele é que tem de decidir, de optar! E agora, neste momento, não sabemos o que vai acontecer, depende de como correr o ano. Dá-me ideia que também depende muito de como for o final do ano!

Mãe do Paulo, professora do 2ºCEB, 52 anos

Com origens sociais diferentes, tendo frequentado escolas diferentes no 9º ano e enveredado por escolas secundárias igualmente diferentes, a Catarina e o Paulo apresentam ainda divergências na forma como se posicionam perante o seu projecto vocacional: a Catarina encontra-se em estado de *moratória*, sofrendo a angústia de se ver a mudar de ideias a cada dia que passa, enquanto o Paulo se limita a adiar a decisão para o final do 12º ano, denotando uma *identidade vocacional difusa* de que a “fuga para frente” parece ser mera manifestação.

Foi mais ou menos no início do ano, quis mudar para humanidades. Então decidi que ia desistir este ano. Ia continuar, chumbava e mudava! Só que humanidades não há lá na Comercial, então decidi que ia para economico-social! (risos) Mudei completamente de ideias porque não tem nada ver com o que eu quero ser e... Fiquei! Decidi frequentar as aulas, pelo menos até ao 12º ano para depois escolher!

Catarina, 15 anos

Quer dizer, eu acho que não tenho assim muitas esperanças de descobrir o que é que quero seguir. Tenho é que... ver as notas, para que é que vão dar! (...)

Quando eu era mais novo pensava mais nisso, agora... Quando estiver no 12º decido!

Paulo, 15 anos

Em comum a Catarina e o Paulo têm o revelarem apetência para as humanidades e terem enveredado pelo científico-natural. Se recordarmos que humanidades foi o agrupamento em que se verificou uma maior regressão no número de candidatos do primeiro para o segundo questionário realizados no início deste estudo (de 12,9% para 8,1%) e que 20% dos candidatos iniciais se decidiu pelo científico-natural, passando as humanidades para o último lugar no que diz respeito às preferências dos inquiridos, o que poderiam ser casos pontuais parece ser afinal uma tendência que vale a pena averiguar.

Não deixa de ser curioso que em 1997 Sérgio Grácio colocasse a questão de forma inversa. O que este autor se questionava na altura era sobre o porquê de os alunos à entrada para o ensino superior procurarem preferencialmente as ciências sociais, quando era de conhecimento público que as ciências exactas e naturais proporcionariam aos detentores destes diplomas maior rendimento económico e reconhecimento social. A explicação para o autor estava no facto de os alunos tenderem a escolher os cursos em função do *mercado escolar*, onde o principal indicador é o aproveitamento escolar, mais do que pelo conhecimento do *mercado de emprego* (GRÁCIO, 1997: 32). Não é difícil concluir que disciplinas como a Matemática, que têm uma baixa cotação no mercado escolar, mas que são bem cotadas no mercado de emprego, acabariam por ser as grandes responsáveis pelo tão criticado enviezamento na estrutura da procura, assumindo o que autores como Berthelot (1993), Duru e Mingat (1987), Dubet (1994) e Coleman e Husén (1990), designam por “*escolha negativa*”, isto é, uma forma de selecção por eliminação.

Nestes cinco anos algo parece ter mudado. Apesar de todos os entrevistados se queixarem das dificuldades a Matemática, só a Cátia, uma aluna com um percurso escolar acidentado e sem qualquer projecto de vida, enveredou por Humanidades, invocando o que eu esperava ser a motivação mais comum:

Houve uma colega minha que queria a área em que eu fui... Como não tinha Matemática! Também teve um bocado influência nisso, o não ter Matemática!

Cátia, 17 anos.

Se em 1997 os alunos (neste caso os que ingressavam no ensino superior) pareciam decidir em função do mercado escolar, ou seja, em função das disciplinas em que obtinham maior sucesso, hoje os adolescentes parecem desde cedo muito atentos ao mercado de emprego, o que se deverá à conjuntura desfavorável que o país atravessa e que obriga a que mais precocemente se pondere o futuro, com todas as consequências que daí podem advir. Neste sentido a tensão entre dois mercados com lógicas distintas: o mercado escolar e o mercado de emprego, parece resolver-se actualmente em favor do segundo.

De facto, as modificações verificadas numa sociedade a nível tecnológico, económico e cultural, são fundamentais para a transformação das atitudes dos jovens de uma geração para a outra. Isabel BARRENO contrasta, a título de exemplo, a atitude contestatária dos jovens dos anos 60, com a aparente passividade da juventude nos anos 80, anunciando uma crise que transformava os jovens de então em meros objectos da estrutura social (BARRENO, 1988:30). Arriscaríamos dizer que os jovens do ano 2000 voltam a ser sujeitos desta estrutura social, ainda que as formas de intervenção que usam sejam naturalmente diferentes das usadas nos anos 60 já que a sociedade de hoje é também ela diferente.

Voltando à Catarina e ao Paulo, as razões que os levam a construir (implícita ou explicitamente) o que podemos entender como um *projecto vocacional alienado* das suas vocações acabam por não se afastar muito, ligadas em ambos os casos ao mercado de trabalho:

Era para ir para humanidades mesmo, só que disseram que eu ia para o desemprego então preferi ir para científico-natural em que tenho mais coisas à escolha. Tenho até ao 12º para decidir o que é que eu quero ser!

Catarina, 15 anos.

Porque eu acho que é o agrupamento que dá assim para mais coisas e como eu não tenho nada definido, acho que dá mais... (...)

Não, gosto de Inglês... Só que não quero ser professor!

Paulo, 15 anos

Se esta atitude pode ser louvável, indiciando alguma *reflexividade* no processo de decisão e a preocupação em defender um futuro ainda longínquo, não deixa de ser preocupante nos casos em que não há uma alternativa clara, adivinhando-se um projecto vocacional que, além de eventualmente frustrado, acaba por ser construído pela negativa. Tanto mais que o mercado de emprego é particularmente instável, como dá conta o pai do Jorge, sendo difícil prever o futuro a médio ou longo prazo, para quando estes adolescentes entrarem para o activo:

Eu digo sinceramente, da maneira como o país está... Vejo pessoas formadas em trabalhos menores! Hoje em dia não há... Está tudo tão saturado! Começa a haver professores que não têm colocação, em trabalhos menores! Começa a haver advogados aí por todos os cantos e esquinas, começa a haver não sei quê! Já não se sabe se é melhor tirar um curso de formação profissional, se é melhor tirar um curso de professor, se é um curso de não sei quê... Isto!

Pai do Jorge, operário, 43 anos

Como sublinha Sérgio Grácio (1994), entre o mercado de emprego e as escolhas dos utilizadores do sistema de ensino intercala-se o mercado escolar, mercado esse com os seus efeitos discriminantes não apenas em termos de aproveitamento global, mas ainda no aproveitamento nas diversas disciplinas. Resta conhecer a forma como em cada momento a tensão entre os dois mercados tende a resolver-se, o que parece indissociável do contexto económico, social e político.

11.2 Estratégias de mobilidade e percepção diferenciada do sucesso escolar

Uma sociedade democrática como a nossa legitima as expectativas de ascensão social por parte dos indivíduos e respectivas famílias, sendo a escolarização encarada como a principal via de acesso às posições económica e socialmente mais favorecidas.

No caso específico das gerações que aqui se analisam (a dos pais e a dos filhos) há que ter em conta uma mobilidade estrutural, fruto de uma série de transformações sociais, que se objectivam na elevação do nível de escolaridade obrigatória. Daí que

quando comparamos a meta escolar perspectivada pelos filhos com a alcançada pelos pais tenhamos que verificar se esta vai ou não além da escolaridade considerada obrigatória para cada uma das gerações. Só assim podemos anular, ainda que de forma rudimentar, os efeitos da transformação na relação entre a oferta e a procura de ensino, descortinando eventuais estratégias de mobilidade individuais ou familiares. Por outro lado, o alargamento da escolaridade obrigatória parece alimentar expectativas quanto às vantagens a obter através de uma escolarização mais longa. Não é por isso de estranhar que 88% dos alunos inquiridos queira prosseguir os estudos além do 9º ano, invocando como principal argumento o *conseguir um bom emprego* e o *ser alguém*.

A questão complica-se, porém, quando olhamos para a meta escolar perspectivada por estes alunos, uma expectativa alimentada ou gorada pela percepção do sucesso escolar, tanto pelas condições objectivas que este deixa antever, quanto pela esperança subjectiva que dela decorre. Uma das primeiras coisas que me chamaram a atenção quando comecei a contactar pessoalmente com os alunos, e sobretudo com os pais, foi como esta percepção é diferente consoante o meio e sobretudo consoante o nível de escolaridade dos pais. É assim que quando solicitados a avaliar o percurso escolar dos filhos, uma média de três (na escala de 1 a 5) é encarada com alguma apreensão por parte das mães menos escolarizadas, enquanto entre as mães mais escolarizadas é vista como um sinal de falta de estudo por parte dos filhos, estando implícita a ideia de que com maior investimento os filhos poderão ir mais longe. Daí que entre os pais com baixas habilitações o ensino superior seja uma meta longínqua, enquanto para os pais com habilitações mais elevadas o ingresso neste nível de ensino constitua um dado praticamente adquirido.

Ela não era assim das piores alunas, mas também... Mas também não posso dizer que era assim uma excelente aluna que pudesse seguir um curso... Até porque, também lhe digo, se ela tiver capacidades para seguir para a universidade, apesar de não termos assim... Porque é difícil!

Mãe da Lurdes, 4ª classe, doméstica, 37 anos

Porque ele também não trabalha! Ele este ano está naquela do... Ele julga que ainda é como até agora! Porque até agora a coisa ia dando, ele estudava na véspera dos testes e às vezes até dava para mais do que o mínimo... e ia dando! Agora, exige um trabalho contínuo, eles têm uma carga horária muito grande... e ele ainda não... Ele diz que já se consciencializou, mas ao fim e ao cabo... Ainda não conseguiu arranjar aquele plano de trabalho que lhe permita realmente... Ter notas de jeito!

Mãe do Paulo, professora do 2º CEB, 52 anos

Se é verdade que seria entre as famílias mais desfavorecidas que seria de esperar encontrar estratégias de ascensão social através de uma escolarização mais elevada, também o é que o investimento das famílias nos estudos dos filhos é mais pesado nestes casos. Disto dá conta Sérgio Grácio ao reformular o modelo clássico da procura de ensino inspirado na Teoria do Capital Humano. É que o aumento do rendimento real das famílias leva a uma descompressão dos orçamentos familiares que se traduz numa reformulação dos consumos e, conseqüentemente, numa menor austeridade e severidade dos juízos sobre o aproveitamento escolar da descendência (GRÁCIO, 1997:17). Esta influência da origem social sobre a construção de um projecto vocacional é particularmente evidente nos casos em que o aproveitamento escolar é baixo, mas parece estender-se aos níveis intermédios, daí que, contra todas as expectativas, os mais desfavorecidos não invistam necessariamente na educação dos filhos como forma de ascensão social.

A esta austeridade acresce que os pais com escolaridade reduzida, acusando muitas vezes experiências escolares menos bem sucedidas, tendem a ser mais pessimistas sobre a dificuldade no prosseguimento dos estudos, transformando o ensino superior numa meta praticamente inatingível. Uma pressão pouco convidativa a percursos de escolarização longa. Neste sentido, os aspectos da socialização ligados ao nível de instrução dos pais, com reflexos ao nível do capital cultural familiar e do domínio do código sócio-linguístico, parecem ser preponderantes na construção de aspirações sociais, independentemente da importância que a família atribui à escola como forma de acesso a estatutos sociais mais favoráveis (GRÁCIO, 1997:69).

Finalmente, como sublinha Isabel BARRENO, é nas famílias mais desfavorecidas que encontramos uma visão marcadamente meritocrática que atribui à escola a selecção dos melhores, legitimando assim a ordem social existente. Uma atitude bem presente nas palavras do pai do Jorge e que contrasta com a reivindicação dos mais favorecidos para que a escola promova a justiça social. É neste sentido que a autora sublinha um diálogo, em que cada grupo aprova o que, no fundo, iria favorecer o grupo oposto (BARRENO, 1988:79).

Só que eu já lhe disse que no 9º ano as coisas são mais a brincar porque é Ensino Obrigatório. Chega ao 10º ano, é o caraças! E é o que está acontecer! Ele perde muito tempo com computadores e não sei quê e estudar... está quieto! Não pode estudar nos intervalos ou no dia anterior às provas! Porque é mesmo assim! Eu já lá andei e sei que é assim que funciona! Agora, não sei o que é que ele quer! (...)

Ele disse que precisava de explicações de Matemática... Pago 20 contos por mês, 100 euros, pronto! Que não era nunca a minha vontade! Porque eu acho que, para mim, a explicação, quando eu reconheço que o aluno se esforçou mas não consegue... Eh pá... Agora quando ele esforça-se pouco e não consegue, aquilo é uma muleta, não vou muito por esse..."

Pai do Jorge, operário, 11º ano, 43 anos

É preciso dizer que o Jorge nunca reprovou, não apresentando por isso uma trajectória escolar tão negativa quanto o discurso do pai deixa antever. A pressão que esta família de assalariados sofre é que é também muito forte. As profissões que os pais desempenham não só não proporcionam um orçamento familiar elevado, como estão sujeitas a grande instabilidade. O que nos leva ao argumento de Bourdieu e Passeron de que o assalariamento, por si só, induz a procura de ensino, já que o capital escolar constitui o principal recurso para manter ou melhorar as posições sociais de uma geração para a outra, favorecendo o que os autores designam por "*ethos pedagógico*". Isto é, uma atitude e um conjunto de condutas adultas valorativas da escola e do investimento escolar com repercussões no efectivo investimento da descendência (in GRÁCIO, 2002).

A prová-lo as palavras da mãe do Jorge, que opta por um discurso responsabilizador, ao mesmo tempo que defende o filho das críticas do pai:

Ele começa a perceber que a única hipótese que ele tem é estudar, é aplicar-se, é esforçar-se... Ele esforça-se! Esforça-se, estuda e começa a levantar as notas! É a única hipótese!

Mãe do Jorge, 4ª classe, motorista, 38 anos

O caso do Júlio parece uma excepção à regra, mas deixa de o ser se atendermos a que o seu nível de aproveitamento é elevado. Os pais do Júlio têm ambos a 4ª classe, o pai é Serralheiro e a mãe Horticultora, mas o Júlio sempre mereceu elogios dos professores, mesmo não estudando muito. Os pais, mas sobretudo o próprio Júlio depositam por isso elevadas expectativas num curso superior de informática.

Olhando mais de perto para este caso encontramos algumas particularidades que ajudam a compreender a vantagem do Júlio relativamente aos seus pares. O pai emigrou durante alguns anos, o que garantiu à família um estatuto económico relativamente elevado, tornando mais premente o respectivo reconhecimento social como corolário de uma ascensão já iniciada. Por outro lado, a experiência da emigração traz para o seio da família uma percepção de padrões de vida e comportamento alternativos, reforçada pelo facto de o Júlio ser o único aluno entrevistado que, tendo uma origem rural, estudou na cidade desde o 6^a ano.

O reverso da medalha é o afastamento do Júlio relativamente aos pais, visível na rejeição do seu modo de vida, mas também na desvalorização do apoio e envolvimento dos pais no processo de construção do seu projecto de vida:

Se calhar não! Acho que trabalham muito! (...) Às vezes, nas férias, ajudo os meus pais. A minha mãe tem aí couves... e então ela vende no mercado em Leiria. Então eu no verão, que é quando se vende mais couves... Andamos no campo até às 10h da noite, desde as 7h da manhã!

(...) Eu acho que ela às vezes pensa que as coisas são como dantes! Talvez... Não sei, não sei explicar isso! Como era a vida antes... não percebe que as coisas mudaram! Depois ela só andou na escola até à 4^a classe!...

Júlio, 15 anos

O caso do Júlio parece ilustrar a forma como, tantas vezes, o choque entre a cultura familiar e a cultura escolar se resolve pela negação da cultura de origem como estratégia de sobrevivência no meio escolar. A *violência simbólica* a que tantas crianças são sujeitas quando entram para a escola é tão bem descrito por Luiza Cortesão que não resistimos a reproduzi-lo aqui, apesar da sua extensão:

Trata-se de descobrir, de repente, que:

- *a maneira como falam os pais e as pessoas com quem até ali lidaram e de quem gostam é «errada» e/ou «grosseira», e que falar como eles é, muito provavelmente, arriscar-se a ser considerado ali na escola como «ignorante» ou «malcriado»;*

- *muitas das coisas em que os pais ou os avós ou o seu grupo de pertença acreditam, e que eram indiscutíveis até chegar à escola, não têm valor. Compre-se o êxito na escola, negando todas essas coisas;*
- *o caminho para onde os saberes e as normas da escola orientam afasta-os, irremediavelmente, do seu grupo de pertença. Fica-se estrangeiro no seu próprio grupo de origem, e esse afastamento é mesmo necessário para vencer:*
- *muitos dos valores, dos códigos de conduta a que foram habituados frequentemente não são sequer aceites na escola e há que pô-los rapidamente de lado para sobreviver. (...)* (CORTESÃO, 1995:10)

O António constitui a excepção inversa. A mãe é professora do ensino secundário, embora o pai tenha apenas o 9º ano, mas foi o enorme esforço de acompanhamento por parte da mãe que permitiu ao António terminar o 9º ano. Por isso, o ensino profissional surgiu como o caminho mais viável.

Conformados com a ideia de uma escolaridade relativamente curta para o António, os pais depositam elevadas expectativas na irmã, uma “excelente aluna” a frequentar o curso de Biologia Marítima. Talvez por isso, a despromoção social eminente não seja sentida de forma tão dramática. Até porque as expectativas em relação ao António sempre foram baixas, fruto dos problemas de saúde que desde cedo manifestou. Uma desculpabilização sempre presente nas palavras da mãe, a par de uma comparação constante com a irmã e de uma atitude racionalizadora que parece alimentar a resignação:

Mas eu sempre disse... Bem, eu apesar de ser professora, não sou da opinião que toda a gente tenha de se ser doutor! Porque lidamos com miúdos que, realmente, não estão lá a fazer nada e que depois, junto com outros, ainda se podem estragar, que foi sempre o meu medo! Que ele começasse a chumbar, a juntar-se com aqueles que não interessam! (...)

Ai é que está, é que a gente trabalha com eles todos os dias e sabe o que é que a casa gasta! Aliás, eu sempre lhe disse a ele... Pronto, informática foi uma opção que surgiu por natureza... Mas eu sempre lhe disse a ele – “Se tu quiseres ser mecânico, electricista... Oh filho, cozinheiro! (...) É só dizer! Pronto, não interessa!” É preciso é ser alguma coisa! Quer ser mecânico? Tudo bem! Ganham que se fartam! Electricista? A gente quer qualquer pessoa desse género não arranja nada...! Portanto, é preciso é fazer alguma coisa! É isso que eu lhe tento passar, essa mensagem, não é?!”

Mãe do António, professora do ES, 44 anos

No extremo oposto, entre os alunos mais favorecidos, temos a Irene e o Paulo, ambos filhos de pais licenciados. No caso da Irene a manutenção de *status* está praticamente assegurada. Extremamente exigente consigo própria quer seguir as pegadas do pai e do avô, ingressando em medicina. Os resultados escolares que apresenta indiciam estar no bom caminho.

Mais complicado é o caso do Paulo. Sem um projecto vocacional definido não tem dúvidas quanto à ambição por um curso superior, não sabe é qual, ou se as notas que tem lhe permitirão o ingresso. Este é talvez o caso em que é mais visível a preocupação em manter a posição social dos pais. Com um aproveitamento mediano até ao 9º ano, o Paulo enfrenta agora algumas dificuldades que tanto ele como a mãe atribuem à mudança de escola, à escolha da área vocacional, à falta de empenho e à imaturidade. Por isso, o baixo aproveitamento que regista actualmente não tem o efeito dissuasor que tem sobre o Jorge. Embora a mãe do Paulo não reaja de forma negativa à ideia de uma escolaridade mais curta, a verdade é que está sempre implícita a continuidade, mesmo que tal implique um investimento mais elevado por parte da família; um preço que os pais do Paulo parecem dispostos a pagar em nome da manutenção de *status*:

Eu dá-me a impressão que ele não põe essa hipótese! Porque eu outro dia disse-lhe assim: "Olha, tu não estudas, daqui a pouco vais fazer 16 anos e olha, quem não estuda trabalha!". Até para ver a reacção dele... Ele calou-se e sorriu... Dá-me ideia que ele não quer estudar porque tem preguiça... Neste momento não estuda muito porque tem preguiça, mas não encara a hipótese de ir, pelo menos para já, trabalhar...

Mãe do Paulo, professora do 2º CEB, 52 anos

Exemplos como os que acabámos de relatar permitem-nos romper com uma visão *culturalista-estruturalista*⁷⁵, segundo a qual a origem social, via socialização, determinaria o projecto de vida dos indivíduos. Há toda uma história de vida a que é preciso atender para compreender os fenómenos de mobilidade social, tanto quanto os fenómenos de reprodução da estrutura social. Pequenos episódios como uma doença,

⁷⁵ Numa das obras que aqui vem sendo citada Sérgio Grácio reflecte sobre a pertinência do modelo *culturalista-estruturalista* e do modelo *accionista-utilitarista* para compreender as diferenças entre géneros no que diz respeito a: aproveitamento escolar, orientação escolar e profissional e oportunidades sociais após a escolarização. Aqui esclarece que se trata de duas alternativas teóricas à análise de fenómenos sociais, não necessariamente

um drama familiar, a emigração, a especificidade da escola que se frequenta ou as sociabilidades que se desenvolvem, permitem (ou não) a par da socialização primária decifrar oportunidades, anteciper e sobrepesar alternativas de acção. Neste sentido, o modelo *accionista-utilitarista* reconhece aos indivíduos espaço para interpretar o mundo que os rodeia e escolher de entre um conjunto limitado de opções, aquela que lhe parecerá mais favorável, conferindo aos indivíduos o papel de verdadeiros actores sociais.

11.3 No trilho dos pais?

O querer seguir a profissão dos pais parece estar ligado ao acompanhamento do seu dia a dia profissional, ainda que o inverso também aconteça ⁷⁶. Temos como exemplo o caso da Irene que desde pequena acompanhou o pai nas urgências hospitalares e muito se orgulha de ter assistido a uma intervenção cirúrgica. Mas temos também a Maria, que frequenta o Curso Tecnológico de Administração com o objectivo de vir a administrar a empresa do pai, pelo que já lhe vai dando uma ajuda. Os casos diferem, na medida em que a escolha da Irene parece ser mais espontânea, fruto talvez da grande admiração que nutre pelo pai e que poderá ser consequência da sua ausência física. Na verdade, apesar de o pai estar pouco presente, é com ele que a Irene se identifica e a quem procura em momentos de crise, acabando por se sentir mais próxima do pai do que da mãe, com quem confessa ter uma relação complicada.

Agora já nem tanto que tenho de estudar! Mas quando eu era pequenina ia todos os domingos de manhã com o meu pai à clínica! Era aquela coisa, gostava de ir! Ainda por cima... quando o meu pai vai ver os doentes ali ao Hospital de S. Francisco eu vou com ele, porque gosto! Gosto daquelas coisas! Acompanho o meu pai e falo com o meu pai sobre essas coisas!

Irene, 15 anos

No caso da Maria parece ter havido uma certa pressão por parte do pai, podendo falar-se aqui de *uma identidade vocacional outorgada*, ainda que esta revele

exclusivas, mas complementares, a primeira colocando a ênfase na socialização diferencial, a segunda sublinhando a liberdade relativa dos actores sociais. (GRÁCIO, 1997:57)

⁷⁶ Já vimos como o acompanhamento dos pais no trabalho da terra por parte do Júlio o faz aspirar a uma vida melhor, mas também o Paulo se recusa a ser Professor como a mãe.

entusiasmo pelo trabalho do pai. Também aqui o pai é uma figura relativamente ausente, mas funciona sobretudo como figura de uma autoridade que delega na mãe:

Sim, discutimos muito sobre esse assunto, o que há escolher. E depois o pai diz – «Oh, não sabes Matemática já não vais para onde eu gostava que tu fosses (arquitectura)! Agora tens de escolher outra coisa. Nem que seja empregada de escritório, porque sempre dás uma ajuda ao pai» E a coisa foi discutida! Isso porque ela na Matemática não ia para a frente! Foi combinado assim e ela aceitou. Pronto, teve que escolher aquilo!

Mãe da Maria, 6º ano, Doméstica, 36 anos

Sendo sobretudo o pai que os filhos parecem querer seguir (ainda que tenhamos encontrado casos de alunas que queiram seguir a mãe), seguindo a mesma profissão ou optando por outra que com mais ou menos habilitações se situa no mesmo ramo⁷⁷, não deixa de ser curioso que estes sejam quase sempre figuras ausentes. As mães, a quem cabe quase exclusivamente o acompanhamento diário dos filhos funcionam, na maioria das vezes, como modelos a rejeitar. Voltamos com isto à questão da divisão sexual do trabalho, doméstico e profissional.

Não me parece mera coincidência terem sido as mães as únicas que se disponibilizaram a receber-me, nem que fossem quase todas professoras ou domésticas. Tal parece confirmar a ideia de que a mulher tende a abdicar da carreira em favor da família. Cabendo-lhe as pequenas decisões do dia a dia, parece ficar na sombra, acabando por ter menor visibilidade e reconhecimento social. Por isso parece necessitar da autoridade legítima do marido, quer para se impor junto dos filhos (junto de quem acabam por ser procuradoras da autoridade paterna), quer para assumir funções de maior responsabilidade e visibilidade social.

Note-se a este respeito que a delegação de responsabilidades dentro do casal não é tão pacífica como pode parecer à primeira vista. Apesar de serem as próprias mães que ilibam os maridos da participação em assuntos ligados ao acompanhamento dos filhos, algumas reclamam uma participação mais activa da sua parte. Nos casos em que a mãe tem uma escolaridade elevada, parece estar em causa sobretudo a partilha de

⁷⁷ Aquilo que Bourdieu designa como *deslocamentos verticais* (ascendentes ou descendentes) no mesmo campo e que opõe aos *deslocamentos transversais*, menos frequentes e que implicam a passagem a um outro campo, impondo uma reconversão de capital (GRÁCIO, 1997:137)

responsabilidades, já que a ambos é reconhecida competência para acompanhar e orientar os filhos:

Pouco! Quer dizer, ele diz que cá em casa, quem manda sou eu! Se calhar é capaz de não ser mentira! Quer dizer, eu, se calhar, também sou um bocado teimosa! (...)

Pois, está um bocado fora deste contexto e acaba por – «Se me vou meter ainda me chateio... o melhor é não me chatear, façam lá como vocês quiserem!». Ele é um bocado nessa onda! Embora isso, também nem sempre seja bom!

Mãe do António, professora do ES, 44 anos

No caso das mães com níveis de instrução mais baixos, o problema parece ser mais uma vez a percepção de uma maior competência por parte do pai, não necessariamente fundada sobre uma melhor preparação, mas sobre a autoridade paterna:

Pronto, o meu marido é uma pessoa assim muito parada! Parece que espera sempre pela minha opinião. E eu às vezes tenho chatices, porque eu gostava que ele fizesse ver mais aos filhos!

Mãe do Júlio, 4ª classe, horticultora, 43 anos

Sendo as mães social e profissionalmente desvalorizadas, não admira que os filhos tomem como modelo o pai, que é quem investe numa carreira e na maioria das vezes assegura a maior parcela do orçamento familiar. Uma realidade bem antiga, para a qual Durkheim já chamava a atenção, mas que parece não ter mudado tanto quanto a emancipação da mulher deixaria supor. Dizia este clássico da sociologia no final do século XIX que os homens casados rentabilizam melhor os seus diplomas no mercado de trabalho, ao contrário do que sucede com as mulheres, sendo as solteiras as que tiram melhor partido de uma escolarização mais longa (GRÁCIO, 1997:56).

Será este argumento sensocomunizado ou a própria experiência vivida pelas mães, remetidas para o universo doméstico, que está na origem de um outro dado que me pareceu bastante curioso: as mães, sobretudo as menos escolarizadas (o que é dizer, neste caso, domésticas e a viver em meio rural) vêem no namoro das filhas um obstáculo ao prosseguimento dos estudos, aconselhando estratégias de adiamento ou mesmo recusa do casamento, um conselho que as filhas parecem acatar, talvez pela referência negativa que as mães representam:

«Eu comecei a namorar com 16, porque eu comecei a trabalhar com 12 anos, eu já não estudava! Agora tu estás a estudar, tenta fazer um curso, ser alguém... Porque, vais arranjar um homem, os estudos começam a ficar para trás, tu acabas a não ter aquilo que tu queres... os estudos, o emprego... Estragas a vida!» Porque não é fácil!

Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos

Casar não! Só juntar... sem filhos, sem responsabilidade... Num apartamento ou numa casa aqui...

Maria, 16 anos

Este acatar dos conselhos das mães, bem visível na correspondência de atitudes e predisposições da Maria e da mãe, manifestada ao logo de toda a entrevista, parece aliás ser privilégio do meio rural. À medida que nos vamos aproximando da cidade a família parece perder terreno em termos de orientação e cumplicidade, em favor dos amigos. Com excepção do caso da Irene, para quem os conselhos do pai são sagrados, e do Júlio, para quem a experiência dos pais é totalmente irrelevante, são os alunos de meio rural que confessam dar ouvidos e confiar na experiência dos mais velhos, em especial das mães, com quem passam a maior parte do tempo.

Porque eles são mais velhos e têm mais experiência de vida! Sabem melhor o que é certo ou errado... Eu acho, na minha opinião!

Não, eu acho que percebem mais as coisas, compreendem mais, dão bons conselhos!

Maria, 15 anos.

A tal fenómeno não será estranho o menor acesso a contextos alternativos e portanto a menor exposição a solicitações externas, reduzindo o sentido crítico e contestatário. Talvez por isso tenha constatado uma maior preocupação entre estas mães em proporcionar experiências tão diversificadas às filhas como o ir a uma discoteca, conhecer o Algarve, frequentar cursos de costura e de informática ou ter um *part-time*. Uma forma de compensar as limitações que o meio rural oferece em termos de acesso a produtos culturais diversificados, ou uma valorização destas experiências pelo contraste com a sua própria história de vida, o certo é que as referências a este investimento estão bem presentes no discurso destas mães:

“Pronto, é a tal coisa... Eu sempre gostei de lhes dar mesmo a conhecer alguma coisa para elas não viverem na ignorância e outros falarem e elas não saberem o que é que existe, o que é, o que não é... Porque hoje eu digo, eu tento ajudá-las nesse aspecto porque eu sentia-me ignorante e a minha mãe não me dava possibilidades de ir a qualquer lado... Onde os outros iam eu não ia... E pronto, depois chegava a uma altura que sentia-me revoltada comigo mesma... E ao mesmo tempo, às vezes estávamos em grupo e os outros falavam e eu às vezes até gostava de dizer... Mas, parece que estava a viver um mundo à parte do deles!”

Mãe da Lurdes, 4ª classe, doméstica, 37 anos

Esta passagem ilustra aliás um outro sentimento, segundo Sérgio Grácio bem presente nas famílias das sociedades pós-industriais: a esperança de que os filhos possam atingir posições que se foi incapaz de alcançar (GRÁCIO, 1997:131). Mas mais uma vez, são os pais (que é como quem diz: as mães em nome dos pais) com mais baixos níveis de instrução que manifestam o desejo de uma vida melhor para os filhos assumindo-se a si próprias como um modelo a rejeitar.

Neste sentido, voltando às estratégias de mobilidade social, as famílias menos escolarizadas reconhecem ser a escolarização a melhor garantia de um futuro melhor, mas nem sempre reconhecem nos filhos capacidade para atingir um curso superior. Por outro lado, estas famílias apresentam outros valores que colocam acima da realização profissional e económica, nomeadamente a família. Por isso, uma vida melhor não é, necessariamente, entendida como sinónimo de ascensão social. Um conformismo notável nas palavras da mãe da Liliana que, com seis filhos, doméstica e sendo o marido pedreiro tem conseguido manter todos os filhos a estudar:

Sei lá, em primeiro lugar é ter paz! Se não tiver paz também não está feliz! (...) Que tivesse um emprego! Agora em questão de feliz, que ela seja tão feliz como eu fui até hoje!

Mãe da Liliana, 4ª classe, Doméstica, 48 anos

11.4 Amigos, amigos.... decisões à parte?

A Maria e a Lurdes foram seleccionadas como um caso em que poderia ter sido o *seguidismo* o factor privilegiado na construção dos respectivos projectos vocacionais,

já que a sobreposição quase total de respostas fazia prever um eventual efeito de fusão no processo de decisão.

A realidade com que me deparei foi, no entanto outra, embora aspirem à mesma profissão, a Maria e a Lurdes enveredaram por caminhos diferentes. Mesmo assim, visto serem amigas de infância poderia supor-se uma influência recíproca na escolha da profissão a seguir, mesmo que outras condicionantes tenham motivado divergências posteriores. Mas tanto a Maria como a Lurdes e as respectivas mães negam esta influência, até porque o ser secretária parece ser uma aspiração tão comum entre as adolescentes como o vir a ser professora.

Não, mas elas às vezes vão comigo, por exemplo ao dentista, ou assim um sítio onde haja uma secretária e elas gostam! Acham que é aquilo que elas gostam! Mesmo a mais nova diz o mesmo... É capaz de vir para aqui brincar, a fazer que está a telefonar, a fazer... Pronto!

Mãe da Lurdes, 4ª classe, doméstica, 37 anos

Ah, isso são todas! Esta (a irmã) diz o mesmo – «Eu quando for grande quero ser professora...». Mas é ideias de garotos, para mim eu penso que é isso! Aquilo passa tudo! Já esta, está com essa ideia, mas não acredito...

Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos

Talvez as coisas não sejam tão lineares como poderiam parecer à primeira vista, mas a influência do grupo de pares sobre o processo de decisão parece permanecer como um elemento importante, ainda que de contornos mais complexos.

Uma questão sobre a qual não tinha nunca reflectido foi sobre a continuidade das turmas, uma prática comum em meios mais pequenos, mas mais rara na cidade, pelo menos até ao 2º CEB. O que acontece, é que em meio rural e mesmo suburbano, as turmas que se formam no 1º ano do 1ºCEB seguem em bloco para uma qualquer escola de 2º e 3º CEB, permanecendo mais ou menos estáveis até ao 9º ano, o que significa nove anos de convívio intenso. Nas escolas da cidade, pode haver uma continuidade durante os primeiros 4 anos (mas raras vezes com a mesma professora e sempre com algumas flutuações), mas quando passam ao 2º CEB as turmas misturam-se, inclusive com muitos alunos que tendo frequentado o 1º CEB em escolas da periferia acabam por vir nesta altura para a cidade, quer por causa das zonas de influência das escolas,

quer porque os pais trabalham na cidade e preferem ver os filhos a estudar perto dos seus empregos do que na área da residência.⁷⁸

Ora parece haver aqui uma disparidade no processo de socialização, com reflexos ao nível da capacidade de adaptação a novos contextos, agravando o já desigual acesso a contextos diferenciados. Dei já conta no capítulo 7 de como o desmembramento das turmas parece ser sentido de forma dramática pelos alunos e seus pais em meio rural, agudizando o temor do desconhecido que a deslocação para a cidade e o ingresso num novo nível de ensino provocam, antecipando o insucesso:

Pelo menos o 1º período, eu imaginei logo... Como era a mudança e muitas pessoas me diziam que normalmente os alunos que iam para a Afonso Lopes Vieira, no 1º período... normalmente chumbavam! **Mãe da Lurdes, 4ª classe, doméstica, 37 anos**

Fui lá, informei-me, por sorte trabalha lá uma senhora daqui, uma senhora já com quarenta e tal anos, que esteve a informar-se e disse logo à Maria que essa escola era muito, muito rigorosa. Que se ela não se agarrasse aos livros logo de princípio nunca tinha hipótese. E ela está a ver essa situação... **Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos**

Ora, em meio urbano, não só os alunos estão menos ligados à turma, como muitas vezes o seu grupo de amigos nada tem a ver com os colegas de turma do ano imediatamente anterior, favorecendo reencontros e a formação de grupos relativamente fechados, onde os alunos vindos de meio rural têm dificuldade em entrar, até pelos estereótipos alimentados pelas manifestações culturais, geralmente pouco favoráveis aos alunos de origem rural.

Quer dizer, as pessoas que vêm da D. Duarte não vão chumbar. Porque eu acho que nós temos muito boas bases ali na D. Duarte! Pessoas que vêm da Barca, pessoas repetentes que eu tenho lá na minha turma... Falta ali qualquer coisa! Qualquer coisa que não está muito bem! **Irene, 15 anos**

⁷⁸ A este respeito ver a heterogeneidade na origem dos alunos que frequentaram a escola D. Duarte no ano lectivo 2001/2002, a qual vai muito além da prevista pela Direcção Regional de Educação do Centro (ver capítulo 7)

Além disso, a fronteira entre a escolaridade obrigatória e o ensino secundário não é encarada com tanto dramatismo, porque é sentida como um *continuum*, uma ilusão que não deixa de gerar também alguns dissabores. Veja-se o caso do Paulo que com várias negativas no 1º período considera que o ensino básico deveria ser mais difícil para reduzir o choque da transição.

Não é então difícil prever que o *seguidismo* seja uma estratégia mais comum entre os alunos de meio rural e suburbano como garantia de um ambiente protector, contrastando com uma maior liberdade na escolha da escola secundária a frequentar pelos alunos que já completaram o ensino básico na cidade. A acontecer, neste caso, a fusão terá um outro significado, porventura mais elitista, alimentado pelas culturas de escola e que se prende com as representações veiculadas pelos amigos, sobretudo os mais velhos, sobre a qualidade dos professores, o ambiente, o grau de exigência etc. Não será por acaso, que como vimos no capítulo 8, tanto os alunos de meio rural quanto os da periferia da cidade optaram preferencialmente pela Afonso Lopes Vieira (situada na periferia da cidade) ou pela antiga escola comercial e industrial, enquanto os alunos que vieram da D. Duarte elegeram quase por unanimidade o ex-liceu.

Desta procura de um “casulo protector” dá também conta Isabel Barreno ao demonstrar estatisticamente que os jovens mais privilegiados tendem a *estudar aquilo que gostam*, enquanto os mais desfavorecidos optam pela via que lhe facilitará a integração social - *o ter amigos* - e a adequação ao sistema social, na esperança de que este se lhes torne inteligível - *ser instruídos* (BARRENO, 1988:77). Neste sentido, a autora distingue a formulação “*ser instruído*” do “*adquirir conhecimentos úteis*”, uma expressão que entende como menos ingénua e que diz pressupor maior apropriação da linguagem e da cultura escolar. A esta distinção, e por tudo o que atrás foi dito, acrescentaria a duplicidade de sentidos atribuída ao “*bom ambiente*”, como principal motivação para a escolha de uma escola. É que se nuns casos a expressão encerra a ideia de um ambiente protector, noutros parece ligada ao reconhecimento e prestígio social de cada escola.

Voltando à questão da continuidade das turmas e ao efeito de fusão que daqui pode decorrer, além da dificuldade de adaptação a novos contextos, há que ter em conta outros possíveis efeitos perversos. O primeiro, que encontrei no caso do António, diz

respeito à possibilidade de se tratar de um contexto desfavorável ao aluno que neste caso se arrasta, podendo levar ao isolamento e à exclusão:

Pronto, sabe como é que isto funciona, as escolas primárias passam quase em bloco para... Ele na escola primária sempre se deu muito mal com um miúdo. Batia-lhe... Fazia-lhe a vida negra! Pronto, tinha um bocado a Graça a controlar a situação, quando o outro abusava! (...) Quando foi aquele ano de virem todos para a D. Duarte, eu pedi à Lurdes – «Eh pá, tira-me o António daquela turma e puxa-o para outro lado qualquer!» (...) Foi o António que saiu da turma! Foi para outra turma, onde não conhecia...
Tiraram mais uma miúda, penso que só para ele não se sentir tão sozinho!

Mãe do António, professora do ES, 44 anos

Neste caso, ainda que possamos constatar aqui uma superproteção por parte da mãe, questionando-nos sobre se a fuga constitui a melhor solução, aliás não acessível a todos os alunos, parece evidente que a turma em que o António estava inserido inicialmente funcionava como um contexto prejudicial à sua já difícil sociabilidade. Inclusive, o António frequenta actualmente uma escola secundária fora do concelho, para onde foi sem conhecer ninguém devido ao curso que escolheu, mas afirma estar a dar-se muito melhor nesta escola. O que demonstra como o “casulo protector” pode ser asfixiante.

Tem vindo a melhorar! O contacto com mais pessoas... desde que fui para a Batalha melhorou! (...) Exacto, relacionei-me mais com outras pessoas e fiquei mais... aberto às pessoas! Falo mais com outras pessoas que não conheço tão bem! **António, 15 anos**

O mesmo sentimento que encontrei no caso da Catarina, mas motivado por razões diversas. Aqui foi a saturação de ter os mesmos colegas do 1º ao 9º ano de escolaridade que motivou uma certa rejeição:

Bem, quis mudar de ares, conhecer pessoas novas! (...) Ia toda a gente para a Afonso Lopes Vieira e então eu quis mudar! (...) Quis separar-me deles, Já estávamos há muito tempo juntos! **Catarina, 15 anos**

Podemos então concluir que o grupo de pares, da mesma forma que pode levar à fusão ou ao que tenho designado como *seguidismo*, pode também motivar a fuga ou rejeição.

Por fim, parece-me poder concluir-se que é na tomada de decisão de última hora que os conselhos dos amigos são mais valorizados, veiculando representações sobre cursos e escolas, que à falta de melhor critério acabam por ser decisivos, muitas vezes sem grande reflexão ou filtragem da informação:

Eu tenho um colega meu... eu já o conheço há mais de 7 anos... E ele também seguiu para o 3º agrupamento e começou a dizer – «Ah, tem muitas saídas, até que não é assim muito difícil... Eu explico-te, se precisares de ajuda e não sei quê...». E pronto! (...)

Foi mesmo no último dia... Fui lá a casa desse meu colega... Pronto, eles deram-nos os papeis e eu não sabia preencher aquilo! Então fui lá! Não sabia se havia de ir para o 1º, se havia de ir para o 3º... E ele – «Ah, tens aqui e tal, vais para o 3º!». Pronto, 3º!

Jorge, 15 anos

Note-se que o Jorge não tem um projecto vocacional definido, encontrando-se em estado de *moratória*. Assim como a Cátia, que com uma *identidade vocacional difusa* admite ter-se deixado influenciar por uma amiga que já estava em humanidades. Até no caso do Paulo, não ele, mas a mãe, admite ter havido uma influência do grupo de amigos. Mas em todos estes casos não há um projecto vocacional definido, sendo dominante a atitude exploratória.

Nos casos em que a identidade vocacional está já *em construção*, predominando o *investimento* sobre a *exploração*, a realidade é bem diferente. O António foi para fora do concelho porque só lá funciona o Curso Tecnológico de Informática e o Júlio foi para a Domingues Sequeira porque só ali é leccionada uma disciplina de opção importante para prosseguir os estudos em informática, deixando para trás todos os colegas de turma que foram para a Rodrigues Lobo. Nestes casos, a vocação falou mais alto e o investimento numa formação adequada implica sacrifícios. Um investimento que, no caso do Júlio, não deu frutos porque não conseguiu vaga na referida disciplina.

“Porque a Comercial tinha Aplicações Electrónicas, que era uma disciplina que eu queria. Só que não me meteram lá! (...) O problema é que os meus colegas estão todos no Liceu!”

Júlio, 15 anos

11.5 O papel da informação na construção de uma identidade vocacional

Quando na formulação dos tipos-ideais criámos a categoria dos *desinformados* pensávamos sobretudo nos casos em que havia uma falta de coerência entre as ambições escolares e profissionais dos jovens inquiridos, pensávamos nos alunos que à data do preenchimento do segundo questionário (em Junho) não tinham qualquer ideia do caminho a seguir ou tinham mudado drasticamente de planos do primeiro para o segundo questionário e, inevitavelmente, nos que não tinham tido a possibilidade de frequentar a Orientação Escolar e Profissional.

Não querendo aqui reduzir o papel da OEP à sua vertente informativa, não podemos deixar de a considerar um elemento importante no processo de decisão, já que sem conhecer os caminhos é impossível decidir qual a melhor via.

Ora, não podemos ignorar que os alunos de meio rural com quem contactámos não tiveram acesso a este serviço, o que se torna tanto mais preocupante quanto são estes alunos que têm mais dúvidas sobre os caminhos a seguir e sobre as suas capacidades, sendo a escolha mais dramática nestes casos. Falhando a OEP restam os professores e as famílias.

É pena porque em várias escolas, como nos Milagres, há psicólogos que vão às escolas dar uma ideia aos garotos, às crianças! Porque eles, com a idade que eles têm, acho que a ideia ainda está assim muito... Nos Milagres terem psicólogo e aqui não terem nada, nem explicações nenhuma para dar aos pais, eu acho mal!

Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos

Os professores, como já foi referido, no caso concreto desta escola não são geralmente da região, compondo um quadro docente instável e pouco informado sobre a realidade da região. Todos os alunos desta escola que entrevistei apreciaram o esforço por eles desenvolvido, mas a orientação que dão aos seus alunos parece fundada sobre a sua experiência e bom-senso, carente de uma formação específica. Talvez por isso a oferta das escolas profissionais não figurasse no quadro negro no dia das matrículas ao lado das ofertas das escolas secundárias. A isso se deverá o reduzido número de candidatos a estes cursos em meio rural, o contrário do que acontece com os cursos tecnológicos.

Recordo-me perfeitamente do professor Luis dizer - «Eu que não sou aqui desta zona, se calhar, não conheço as escolas que existem aqui. Mas acho que se vocês tivessem um orientador ou um psicólogo... Se calhar, que vos desse umas luzes... o que é que vocês podem seguir, para que escolas é podem ir...».

Liliana, 16 anos

Quanto aos pais, vimos já como neste meio os pais tendem a ser menos escolarizados, menos familiarizados com a cultura escolar e, por isso, não só têm maior dificuldade em aceder à informação sobre as opções existentes e a cruzá-la com informação relativa ao mercado de emprego, como têm maior dificuldade em descodificar os resultados obtidos pelos filhos no mercado escolar e, portanto, em interpretar as capacidades dos filhos, tendendo a subestimá-las. A esta incapacidade se deverá também a preferência por cursos tecnológicos em detrimento dos de carácter geral, bem como uma maior incidência do referido efeito de fusão. Por um lado, a posse de um diploma no final do 12º ano constitui uma segurança em caso de insucesso, por outro lado, o rumor, as experiências e opiniões dos outros acabam por ser a principal fonte de informação.

Enquanto a Maria não decidiu, os outros parece que não decidiram. Depois de a Maria decidir - «Não, eu vou fazer o curso nestes três anos e se as coisas mudarem eu posso entrar na universidade na mesma!» (...) Quando ela soube que as amigas dela todas tinham ido também para um curso, ela ficou assim...

Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos

Mais surpreendente é, porém, a informação recolhida juntos dos alunos que fizeram OEP, embora aqui tenhamos que distinguir entre os que a tiveram curricularmente e os que a frequentaram de forma extracurricular.

Contrastando com a reivindicação dos que a ela não tiveram acesso, todos os alunos entrevistados que viram a OEP integrada na hora de Educação para a Cidadania a avaliam negativamente. O Jorge diz mesmo que só o fez foi “vergar” mais e ficar mais baralhado. Além disso, todos ignoraram os resultados quanto à área para que estariam mais vocacionados, a maioria não se lembrando sequer do que lhes foi aconselhado. O que é tanto mais surpreendente quanto se trata de alunos que decidiram à última da hora, o que indicia uma clara desvalorização deste tipo de orientação. Num dos casos, o da Catarina, a rejeição dos resultados foi deliberada por não querer ir para

humanidades, mas por que razão o Jorge e a Cátia, que decidiram à última da hora por influência dos amigos, não se lembram dos resultados? Terá aqui a imposição da OEP exercido um efeito dissuasor? Será que a formalidade e o funcionar essencialmente em grupo-turma lhe tira a cumplicidade e intimidade necessárias à reflexão? Será que o modelo de OEP não foi ao encontro das expectativas, por fazer mais perguntas do que dar respostas? Ou seriam estes alunos especialmente difíceis de encaminhar?

Será um pouco de tudo isto. O carácter curricular da OEP parece reduzir a motivação e predisposição para a reflexão, mas a verdade é que tanto o Jorge como a Cátia estão muito limitados nas suas opções pelos baixos resultados escolares que apresentam, nomeadamente a Matemática, o que inibe a construção de um projecto vocacional.

Baralhou-me mais, porque eu estava mesmo decidido a ir para o 1º agrupamento, que era aquilo que eu queria seguir. E depois ele é que me informou as disciplinas que eu ia ter... e que era o mais difícil... E eu - «Deixa-me cá pensar outra vez!». Pronto, ajudou! Eu não sabia nada, não sabia o que é que era os agrupamentos, o que é que havia...

Jorge, 15 anos

A escolha final do Jorge e da Cátia acaba por se revelar especialmente curiosa se atendermos a que ambos, apesar do baixo rendimento escolar enveredaram por cursos de carácter geral. Vale a pena por isso reflectir sobre o argumento apresentado por Sérgio Grácio, de que seriam os alunos com projectos menos bem definidos no que diz respeito à possibilidade de prosseguir estudos os que mais escolheriam os cursos tecnológicos e profissionais, funcionando estes como um incentivo ao abandono escolar (GRÁCIO, 1997:45). Se é verdade que os cursos tecnológicos e profissionais indiciam projectos de escolarização mais curtos, os casos aqui estudados revelam que são os alunos que não têm projectos definidos que optam pelos cursos de carácter geral, adiando a construção do projecto vocacional para o fim do 12º ano. Uma clara estratégia de “fuga para a frente”, particularmente evidente nos alunos que aspiram a um curso superior, denotando a persistência de um projecto escolar *disperso*, porque ainda não *realista*.

Voltando à OEP, vejamos o que se passa no caso em que funciona com carácter facultativo. O primeiro dado curioso, é que todos os alunos entrevistados a frequentaram, mesmo os que já haviam tomado a sua decisão. Com excepção do

Paulo, que como vimos não tinha um projecto definido e continua a não ter, escolhendo o que todos parecem entender como a área errada, todos os outros alunos que frequentavam a D. Duarte se encontravam já numa fase de *investimento* e não de mera *exploração*. Talvez a isso se deva a avaliação positiva que fazem da OEP, não tanto pelo carácter informativo, mas pela reflexão que lhes proporcionou ao nível da suas própria identidade:

Porque também... aquilo também foi orientação, mas... sei lá, também ajudou muito a pensar! Porque não era só falar sobre... Porque também perguntavam o que é que tu achavas que eram os teus maiores defeitos! Coisas assim, estás a ver?! Essa parte também foi importante e achei... Não me arrependo!

Irene, 15 anos

Teremos então de colocar aqui as mesmas questões que colocámos a propósito da escola de Marcarena, mas de forma inversa. Será por ser extra-curricular que os alunos avaliam a OEP positivamente? Ou será porque já tinham parte das respostas, esperando uma mera confirmação e uma reflexão mais aprofundada? Neste caso, vale a pena questionarmo-nos se os alunos da escola de Marcarena que já tivessem feito uma escolha frequentariam voluntariamente a OEP? Essa parece ser afinal uma questão de fundo. A mesma que se costuma colocar a propósito da ida dos pais à escola “por que é que são os alunos que menos precisam os que mais valorizam a OEP?”.

Provavelmente porque frequentam meios que lhes fornecem mais oportunidades de contactar com realidades alternativas, o que não só favorece a construção de um projecto vocacional, como os torna mais críticos, mais ávidos de informação e portanto mais motivados para reflectir sobre a sua própria identidade. O que nos levaria a concluir que a origem sócio-cultural não determina, mas influencia...

11.6 O efeito “auto-castrador” da subvalorização

Muitos foram os alunos que encontrámos logo na fase dos questionários que punham imediatamente de parte o ingresso em determinados cursos superiores por considerarem não ter capacidades suficientes para tanto. Tal levou-nos a postular a subvalorização como factor de alienação de projectos vocacionais, parecendo muitas

vezes infundada já que a maioria destes alunos não apresentava qualquer reprovação e classificava o seu percurso escolar como razoável. A este propósito invocámos já a taxa de esperança subjectiva de que nos fala Bourdieu como agravando as já desiguais oportunidades objectivas de aceder a níveis de escolarização superiores.

Inevitavelmente voltamos à questão de como os resultados escolares são diferencialmente percebidos, com reflexo nos projectos de valorização pessoal e de êxito social que os jovens recebem dos pais, assumem e introjectam (BARRENO, 1988: 79). O melhor exemplo talvez seja o da Maria que quando ainda em criança dizia querer vir a ser professora encontrava pouco apoio por parte dos pais:

Diziam que não tinha capacidades para isso, que não dava! (...) Se calhar não tinha capacidades para decorar coisas e estudar aquilo tudo...

Maria, 15 anos

Como vimos, quando os pais apresentam baixos níveis de escolaridade quase sempre se revelam apreensivos quanto à possibilidades dos filhos chegarem ao ensino superior, mesmo quando os resultados escolares são medianos, ao contrário do que acontece entre as famílias mais instruídas. Por isso, os pais menos escolarizados não rejeitam a ideia de uma escolarização mais longa, mas colocam sempre algumas reticências.

Parece evidente que esta avaliação que os pais fazem das capacidades dos filhos a partir dos resultados escolares se vai reflectir ao nível da auto-estima dos próprios alunos. É neste sentido que o abandono escolar pode ser visto como o resultado de uma antevisão inconsciente do fracasso futuro, resultando numa auto-selecção consciente pelo indivíduo e sua família.

O que António Maria Martins (1993:41) considera uma contradição entre a *antevisão inconsciente do fracasso futuro* (defendida por Bourdieu) e a *auto selecção consciente* (por ele postulada) parece desaparecer se atendermos à já referida clivagem sociológica existente no grau de severidade com que tais juízos são formulados.

Quando aculturados por uma sociedade que lhes garante *igualdade de acesso e desigualdade de sucesso*, estes alunos e suas famílias julgam-se piores do que os outros, por isso se afastam conscientemente da corrida. A frequência escolar, ao impor aos alunos das classes populares a aprendizagem da linguagem, das normas, valores e crenças socialmente legitimadas como condição do sucesso escolar parece torná-los

especialmente acríticos em relação a esses mesmos valores. Neste sentido, tornam-se os principais defensores de uma cultura meritocrática que vê nas escola o mais importante mecanismo de selecção e que faz deles as principais vítimas.

Porque ali em Cárceres também dão muitas facilidades, pronto... Chegam à altura dos pontos e é a copiar, é dicionários, é não sei o quê... Não é? É toca a desenrascar, pronto! E vão passando assim! Só que o problema é que depois chegam a uma altura que eles vêem-se apertados! Porque chegam à Afonso Lopes Vieira e... quem sabe, sabe, quem não sabe adiante! O professor não pode estar ali... Não pode estar ali a dar as bases do 7º ou 8º ano, quando vocês estão no 10; não é?!

Mãe da Lurdes, 4ª classe, doméstica, 37 anos

A par do já gasto problema da desigualdade de sucesso, que como vimos atinge sob as mais diversas formas os mais desfavorecidos à partida, encontrámos outro factor que, de forma mais surpreendente, parece contribuir para a construção de baixas expectativas entre os alunos e suas famílias, mas ao qual só podemos chegar através da história de vida de cada aluno em particular e da forma como esta é interpretada ao longo do processo de construção identitária. Trata-se de um conjunto de episódios ocorridos durante a infância, geralmente ligados a problemas de saúde que, fragilizando os filhos, parecem desencadear nos pais mecanismos de superprotecção pouco favoráveis à construção de projectos vocacionais autónomos.

Entre os nossos entrevistados não faltam exemplos de como estes episódios parecem marcar todo o processo de crescimento: é o caso da Liliana que em criança estava sempre doente, tendo reprovado logo na 4ª classe e do António que sofre de bronquite asmática, mas também é o caso da Cátia, muito ligada a um tio que com problemas de toxicoddependência acabou por ser preso quando ela frequentava o 5º ano, altura em que também reprovou.

Mas eu, a Liliana, sempre foi dos que me preocupou mais, tenho de ser sincera! (...) Como via a garota assim sempre doente, o meu maior problema era: «O que será desta garota, um dia?». Tanto que eu nunca imaginei... Eu quando a garota depois começou a ir, e nós também tentámos sempre acompanhá-la, mas quando foi para a 1ª classe, eu posso-lhe dizer que ela nunca tinha saído, eu nunca tinha deixado a minha filha sair daqui sozinha... No máximo até ali à estrada! Sempre com medo que a garota... «Ai que lhe acontece isto, ai que lhe acontece aquilo!». Porque era sempre a garota mais coitadinha

Mãe da Liliana, 4ª classe, doméstica, 48 anos

Portanto foi uma criança que, ao mesmo tempo, também foi muito protegida! Porque ele era um miúdo que... se desse três passos ficava completamente transpirado! (...)E a ama em que ele esteve sempre foi muito cuidadosa com ele! Se ele estava assim mais atacado, ele não vinha a casa! A senhora ficava com ele lá durante a noite! Sacrificava-se ela a não dormir e a dar-lhe os antibióticos só para ele não vir apanhar frio e... voltar novamente, não é?! (...)

E... pronto, nesse aspecto, talvez também isso tenha ajudado, porque ele foi um miúdo... Mesmo na escola, a Graça também tinha muito cuidado com ele! Não o deixava ir para o recreio, andar ali na "macacada"... Porque se não, ficava todo suado!

Mãe do António, professora do ES, 44 anos

Ela sofreu muito com isso! (...) Andou muito tempo num psicólogo! (...) Muito, muito triste, muito... Como é que eu hei de explicar? Ela ficou muito magoada! (...) E quando a coisa se complicou foi quando ele foi preso. Ela andava no 5º ano... Foi quando perdeu o ano!

Mãe da Cátia, 6º ano, doméstica, 41 anos

A baixa auto-estima e auto confiança que daqui resultam, tanto parece levar à construção de *projectos vocacionais outorgados*, como à *difusão identitária*. Uma divergência para a qual o acompanhamento que estes alunos encontram, quer na família, quer na escola parece ser determinante.

No caso da Liliana, os professores tiveram um papel fundamental na escolha que acabou por fazer. Embora não seja ainda uma escolha definitiva optou por um Curso Profissional de Cozinha, aconselhada por uma professora e com todo o apoio dos pais e dos irmãos, podendo neste sentido equacionar-se a possibilidade de um *projecto vocacional outorgado*. Até porque a Liliana confessa que gostaria de estudar geologia, mas considera não ter capacidades para frequentar o Científico-Natural. Por isso, mesmo se não tivesse conseguido ingressar na Escola Profissional, a sua escolha recairia sobre o Económico-Social. Neste caso, a intervenção de outros agentes de orientação escolar e profissional, compensaram a ausência dos serviços de OEP, permitindo a reformulação de um *projecto disperso* que se torna assim *realista*.

Mesmo na escola, sempre me aconselharam a ver se conseguia pô-la na escola profissional. (...) E nós em casa, realmente também víamos! (...) E ela também, em conversa com os meus filhos... nós começámos a tentar incliná-la um bocadinho para ali. Víamos que ela ... mais um ano, mais uma disciplina, mais um ano mais uma disciplina...

Mãe da Liliana, 4ª classe, doméstica, 48 anos

No caso António, a influência da mãe é particularmente evidente, tratando-se sem dúvida de um *projecto vocacional outorgado*, do qual não nos damos conta à primeira vista, tal é a convicção com que este foi introjectado pelo António. Dado o nível de habilitações de que é detentora, a mãe do António tem conseguido acompanhar o processo de aprendizagem do filho de forma inigualável, compensando as dificuldades de aprendizagem que este parece revelar.

Até ao 9º ano fui sempre eu que lhe fiz os resumos todos daquilo tudo. Ele depois estudava pelos resumos... No 5º e no 6º tinha que ser eu a ler e ele a ouvir... Pronto, vamos andando assim! Depois a partir do 7º, ele já conseguia... eu fazia os resumos, ele estudava, eu perguntava... Pronto, já... Mas tenho de ser eu a fazer os resumos!

Mãe do António, Professora do ES, 44 anos.

Por outro lado, a condição de professora parece garantir à mãe do António um estatuto privilegiado na relação escola-família, influenciando desde cedo toda a sua trajetória escolar. Vimos já como intercedeu para que o António mudasse de turma, por entender tratar-se de um contexto de sociabilização que lhe era desfavorável, mas ao longo da entrevista são constantes as referências a contactos que tem estabelecido com os professores, nomeadamente com os directores de turma, no sentido de os alertar para as limitações do António, trazendo para a escola o ambiente de superprotecção que tem em casa, juntamente com as baixas expectativas que sobre ele a família alimenta.

Pronto, a gente tem consciência que estudar não é... Por exemplo, um 12º... eu na minha modesta opinião, ele nunca deveria tirar um 12º ano. Não digo, às específicas que ele não conseguisse! Mas, por exemplo, a Filosofia... Eu nem me ralo! Ele a Filosofia tem 5 vírgula não sei quanto! Eu nem estou para me ralar! (...)

Teve sempre excelentes directores de turma, foram sempre excelentes para ele! Pronto, o tipo de criança que o António era... No 5º ano, muito fechado... Pronto, que os outros gozavam um bocado... ele não se defendia... E os directores de turma sempre foram excelentes, sempre o apoiaram, sempre! (...)

Porque realmente eu no início do ano ia-lhes sempre explicar um pouco... e este ano também fui! Depois não vou lá, a não ser que me chamem... e graças a Deus nunca foi preciso! Mas sempre um pouco... explicar a situação! Porque realmente a Educação Física (...) Vêem-no assim... Mandam-no atirar a bola

para ali e ele atira para o outro canto... é um bocado a ideia – «Este gajo está a gozar com a minha cara!». E eu fui sempre. Assim que o professor mandava o papelinho da direcção de turma, eu ia sempre explicar exactamente que... ele não fazia por mal, não fazia para chatear... era mesmo descoordenação dele! (...)

Mãe do António, professora do ES, 44 anos

A este acompanhamento privilegiado se deverá o facto de o António nunca ter reprovado, apesar de todas as limitações que a mãe lhe diagnostica e que estão na origem da opção por uma curta escolarização. Mesmo aqui, o António, que admite ser extremamente influenciável, confessa ter sido a mãe a informar-se sobre as opções existentes e a decidir sobre qual lhe seria mais favorável.

*A minha mãe sabia! Pronto, a minha mãe é que disse para onde é que eu podia ir! (...)
Sim na Batalha e na Marinha Grande... Mas não tem bom ambiente! (...) Só tinha má impressão da da Marinha Grande. A minha mãe dizia que aquilo não tinha bom ambiente!*

António, 15 anos

Ora este acompanhamento, independentemente dos efeitos perversos que acreditamos poder ter sobre a auto-estima do António e sobre a construção de um projecto identitário, contrasta com o sentimento de impotência que os pais menos escolarizados revelam quando tentam acompanhar o percurso dos filhos.

*Não posso ajudar muito porque eu não sei! (...) Só fiz o 2º ano! (...) Como ela não tinha livros, eu não sabia explicar! E então o que é que eu fazia? Ia à escola e pedia à professora para me explicar, para eu explicar à Maria. Fui lá muitas vezes... Agora, a Sandra foi diferente porque ela tinha livros! Eu lembro-me... a Português, os adjectivos, aquela coisa toda... ia lá ver e tentava descobrir o que era um adjectivo, isto, aquilo...
Então vinha-me logo à ideia!*

Mãe da Maria, 6º ano, doméstica, 36 anos

Quando os pais têm baixa escolaridade, além do menor domínio sobre os conteúdos veiculados pela escola, não dominam a cultura escolar, o que se torna um entrave à sua participação na vida escolar dos filhos, na maioria das vezes a frequentar níveis de escolaridade superiores aos que conseguiram atingir. Por isso, a não intervenção no

universo escolar acaba por ser a atitude mais comum, concretamente no processo de decisão dos filhos.

Se os filhos forem bem sucedidos na escola, acabam por desenvolver a capacidade de interpretação da realidade que os rodeia e de reflexão sobre as suas experiências, procedendo à construção de um projecto identitário e desenvolvendo mais ou menos tardiamente uma identidade vocacional. Se, em contrapartida, acumulam insucesso escolar e dificuldades de integração, a incapacidade para construir projectos de existência parece ser a resposta mais frequente, reflectida numa *identidade difusa* e em *projectos escolares dispersos*:

Não, não costumo planejar nada porque depois ainda sai furado! (...)

(Trabalhar) Quanto mais tarde melhor! (...) Também não sei o que quero, não estou preparada!

Cátia, 17 anos

O caso da Cátia, acaba por ser o mais problemático entre todos os alunos que entrevistei, não só porque o problema do tio parece ter marcado negativamente o seu processo de construção identitária, mas porque não parece ter encontrado, nem na escola nem na família, mecanismos que lhe permitam reinterpretar aquele episódio, atribuindo-lhe um sentido e ultrapassando a crise. Pelo contrário, ao insucesso sentido na esfera familiar soma-se agora o insucesso escolar. Extremamente severa nos juízos que faz de si própria, a Cátia aprece ter activado todos os mecanismos de defesa possíveis, refugiando-se num mundo que é só seu, assumindo uma indiferença e frieza para com os outros, tão assustadoras como aparentes:

Não gosto de fazer nada! É mesmo preguiça! (...) Se calhar a minha mãe é que me habituou a ser assim. Dá-me tudo o que eu quero! Se calhar é isso! (...)

Qualidade... Nenhuma! (...) (Boa a dar conselhos) Deve ser só a única coisa!

Cátia, 17 anos

Não será por acaso que a psicologia constitui a área pela qual a Cátia gostava de enveredar, uma corrida da qual se auto-exclui à partida, refugiando-se no argumento da incapacidade.

Considerações finais

As últimas palavras deste relatório de investigação não poderiam deixar de ir para a Escola, uma instituição a que autores como MUSGRAVE (1984), CHERKAOUI (1986) e PIETON (1971), reconhecem funções antagónicas: de um lado a socialização, que pela interiorização da ordem existente a transforma numa instituição conservadora, do outro a intervenção nos processos de transformação social (MARTINS, 1993:30).

O contacto com os actores de que aqui venho dando conta parece revelar que quase 30 anos volvidos sobre a democratização da sociedade portuguesa e muitas reformas curriculares posteriores com vista a garantir igualdade de direitos e oportunidades no sistema educativo, a função socializadora e conservadora parece continuar a ser a vencedora. De entre os 10 alunos entrevistados, apenas uma foi capaz de tecer críticas relativamente à instituição onde passa a maior parte dos seus dias, onde todas as relações acontecem e da qual parece depender grande parte do futuro destes jovens. A pergunta era explícita, pedia-se aos alunos que dissessem o que mudariam na Escola caso fossem Ministros da Educação, mas não produziu respostas. Tal parece revelar uma generalizada incapacidade para reflectir sobre a realidade vivida e sobre alternativas a essa realidade, demonstrando uma atitude extremamente conservadora. Neste sentido, a escola parece ter conseguido desempenhar cabalmente a função de integração na cultura dominante.

Quando questionados mais directamente sobre se a frequência escolar favoreceria a formação do sentido crítico e a tomada de decisão autónoma, mais uma vez a Catarina parece ter sido a única a reconhecer o conceito:

Acho que as coisas já estão tão enraizadas que acaba por não se saber o que é que tem de mudar. Mas percebemos que alguma coisa tem de mudar. As nossas atitudes também têm de mudar, os professores...

(espírito crítico) Não se faz muito por isso, até parece que se não tivermos é melhor...

É ouvir e calar!

Catarina, 15 anos

Em todos os outros casos, pareceu-me ter sido esta a primeira vez que estes jovens foram convidados a questionar a realidade que os rodeia, não tendo sequer a noção de que esta poderia ser diferente daquilo que é. Habitados a reproduzir os discursos *por*,

As últimas palavras deste relatório de investigação não poderiam deixar de ir para a Escola, uma instituição a que autores como MUSGRAVE (1984), CHERKAOUI (1986) e PIETON (1971), reconhecem funções antagónicas: de um lado a socialização, que pela interiorização da ordem existente a transforma numa instituição conservadora, do outro a intervenção nos processos de transformação social (MARTINS, 1993:30).

O contacto com os actores de que aqui venho dando conta parece revelar que quase 30 anos volvidos sobre a democratização da sociedade portuguesa e muitas reformas curriculares posteriores com vista a garantir igualdade de direitos e oportunidades no sistema educativo, a função socializadora e conservadora parece continuar a ser a vencedora. De entre os 10 alunos entrevistados, apenas uma foi capaz de tecer críticas relativamente à instituição onde passa a maior parte dos seus dias, onde todas as relações acontecem e da qual parece depender grande parte do futuro destes jovens. A pergunta era explícita, pedia-se aos alunos que dissessem o que mudariam na Escola caso fossem Ministros da Educação, mas não produziu respostas. Tal parece revelar uma generalizada incapacidade para reflectir sobre a realidade vivida e sobre alternativas a essa realidade, demonstrando uma atitude extremamente conservadora. Neste sentido, a escola parece ter conseguido desempenhar cabalmente a função de integração na cultura dominante.

Quando questionados mais directamente sobre se a frequência escolar favoreceria a formação do sentido crítico e a tomada de decisão autónoma, mais uma vez a Catarina parece ter sido a única a reconhecer o conceito:

Acho que as coisas já estão tão enraizadas que acaba por não se saber o que é que tem de mudar. Mas percebemos que alguma coisa tem de mudar. As nossas atitudes também têm de mudar, os professores...

(espírito crítico) Não se faz muito por isso, até parece que se não tivermos é melhor...

É ouvir e calar!

Catarina, 15 anos

Em todos os outros casos, pareceu-me ter sido esta a primeira vez que estes jovens foram convidados a questionar a realidade que os rodeia, não tendo sequer a noção de que esta poderia ser diferente daquilo que é. Habitados a reproduzir os discursos *por*,

pela e para a Escola, limitaram-se a reproduzir nas suas respostas argumentos legitimados pela cultura escolar, mesmo quando são eles as suas principais vítimas.

Se desde o início desta investigação postulámos a *reflexividade* como fundamental a uma tomada de decisão consistente e a um projecto vocacional potencialmente emancipatório, a falta de capacidade para questionar o mundo à sua volta e de concepções alternativas parece ser um indicador negativo relativamente à forma como o processo de decisão tende a desenvolver-se entre os alunos que terminam o 9º ano.

Esta visão pode, porém, ser relativizada se encararmos a posição acrítica dos alunos como utilitarista e estratégica, fruto de uma longa aprendizagem através do *currículo oculto* de que a melhor forma de ser bem sucedido é a reprodução dos argumentos legítimos. Neste sentido, estes alunos parecem estar no caminho certo, até porque temos de admitir que tivemos acesso apenas ao discurso que produzem sobre as suas práticas e não às suas verdadeiras aceções.

Quando defendemos a *reflexividade* como fundamental à construção de um projecto identitário potencialmente emancipatório não pretendemos defender que os alunos à saída do 9º ano devam ter uma identidade vocacional definida. Pelo contrário, acreditamos até que uma identidade vocacional muito consolidada nesta fase pode ser prematura, já que a escolha de uma área vocacional no 10º ano constitui apenas o primeiro passo formal de um processo provavelmente longo e tão cheio de avanços quanto de retrocessos.

O que defendemos é que esta escolha deverá ser fundada sobre práticas de *exploração e investimento*, fundamentais à construção de um projecto de vida em que o indivíduo seja verdadeiramente actor. É aqui que entendemos a Escola como palco privilegiado destas práticas, pela diversidade de experiências e contextos que poderá fornecer aos alunos, abrindo as portas a novos valores e a quadros de referência alternativos aos que os alunos encontram no seio familiar. Neste sentido a *educação intercultural* é vista como potenciadora de uma tomada de consciência da diversidade e conseqüentemente favorável a uma tomada de decisão mais consciente e ponderada.

A construção do projecto vocacional que aqui se inicia deverá então fundar-se sobre a consciência das portas que se “abrem” e que se “fecham” ao enveredar por uma determinada área de estudos. Mas deverá contemplar igualmente a possibilidade de

reconversão, mediante as transformações que nesta fase se esperam em outros campos da formação da identidade. Porque sujeito a constrangimentos externos, o processo de construção vocacional deverá, nesta fase, ser então suficientemente aberto, sob pena de as esperadas crises que decorrem do investimento numa determinada área serem sentidas como inibidoras de um processo de reconstrução identitária, degenerando numa *identidade difusa*. É por isso que entendemos que uma *identidade vocacional outorgada* ou *em construção*, pode nesta fase ser tão prejudicial como a *difusão identitária*, sendo o estado mais desejável à saída do 9º ano o de *moratória* por ser o estado em que se combina a *exploração* e o *investimento*, a apropriação e atribuição de sentido a experiências bem e/ou mal sucedidas.

O *estado de difusão* e a *identidade outorgada*, afiguram-se particularmente negativos por serem os mais permeáveis à alienação. O primeiro porque as decisões são tomadas sem que haja o reconhecimento do problema, não havendo por isso grande envolvimento no processo de decisão por parte do aluno, traduzindo a escolha uma mera “fuga para a frente”. Mais tarde, quando a construção de um projecto vocacional vier a ser reconhecida como um problema, previsivelmente no final do 12º ano, poderá já ser tarde demais, porque o processo está condicionado a decisões anteriores, podendo gerar um processo de ruptura ou de construção de um projecto vocacional alienado porque socialmente determinado. No caso da *identidade outorgada*, os riscos parecem ser os mesmos, mas eventualmente mais tardios. Neste caso, há o investimento num projecto vocacional construído por outros (geralmente os pais), mas que o aluno sente como seu, podendo a tomada de consciência acontecer mais tardiamente, tornando a possibilidade de reconversão mais difícil, pelo investimento já realizado.

Para que o contacto com a diversidade produza resultados, isto é, para que constitua um contexto exploratório favorável à construção identitária é necessário que as experiências facultadas sejam vistas como significativas. A educação escolar, que entendemos ter aqui um papel fundamental no facultar de experiências alternativas, sobretudo em meios mais desfavorecidos à partida, terá de proporcionar um ambiente favorável à descoberta, ao questionamento e à reflexão.

A avaliar pelo trabalho empírico realizado, a predisposição dos alunos tende a desenvolver-se de forma extracurricular, isto é, fora da sala de aula. A identificação com os professores decorre essencialmente das suas características humanas, percebidas em momentos informais, da mesma maneira que a identificação com a escola decorre essencialmente da participação em projectos extracurriculares. Neste sentido, a informalidade e o carácter facultativo das acções propostas, parecem favoráveis ao envolvimento dos alunos. O que vem reforçar a ideia que na sala de aula a transmissão da cultura dominante através de *pedagogias visíveis* continua a ser a prática mais comum.

Enquanto assim for, o contributo das Novas Áreas Curriculares recentemente introduzidas parece comprometido. Uma constatação que a experiência de integração da Orientação Escolar e Profissional numa destas disciplinas vem reforçar, pela forma negativa como foi avaliada pelos alunos que dela usufruíram, mas da qual parecem não ter beneficiado.

A instituição escolar parece estar então a falhar enquanto promotora de processos de transformação social, sobretudo se atendermos a que é nos meios mais desfavorecidos à partida que a possibilidade de proporcionar aos alunos experiências diversificadas parece mais limitada.

Em meios rurais, onde os níveis de escolaridade dos pais continuam a ser particularmente baixos; o acesso a produtos culturais diversificados é mais difícil; e onde o controlo social é particularmente apertado, fruto de relações sociais dominadas pelo interconhecimento e pela proximidade social entre habitantes, tendendo a reproduzir padrões de comportamentos e atitudes, parecem ser os professores os únicos promotores de quadros de referência alternativos. Nomeadamente, parecem assumir-se como tradutores da cultura dominante que veiculam e personificam, sendo-lhes reconhecido um papel decisivo na orientação escolar e profissional dos seus alunos. Neste sentido, os juízos que produzem, quer através da avaliação que fazem dos alunos, quer no contacto mais informal que estabelecem com as famílias, são considerados indicadores preciosos para a construção de projectos vocacionais. O problema é que, sem formação específica, os professores desempenham muitas vezes esta tarefa baseando-se na sua experiência e no seu bom senso, muitas vezes sem

consciência da influência que estão a exercer sobre os projectos de vida dos seus alunos.

Se até aqui tenho falado da Escola enquanto instituição, cabe também uma palavra às escolas individualmente consideradas. De tudo o que atrás ficou dito resulta clara a forma como o sistema discrimina escolas como a de Cárceres. A um nível macrosociológico de análise verificamos como esta escola sofre de uma tripla discriminação: ao nível da composição sociológica da sua população, da ruralidade e do afastamento geográfico relativamente ao lugar onde se pode aceder a uma maior multiplicidade de opções. Se a necessidade de promover políticas educativas que discriminem positivamente estas escolas de forma a romper com a reprodução social e cultural se torna evidente, não deixa de ser fundamental olhar para o nível mesossociológico, isto é, para a forma como as escolas apropriam, interpretam e aplicam as políticas educativas definidas superiormente.

É que, se é reconhecida alguma liberdade aos actores (neste caso os alunos e suas famílias) para no quadro de um conjunto limitado de alternativas fazerem as suas opções, o que remete para o nível microsociológico de análise, importa indagar a forma como as escolas, enquanto instituições, gerem a margem de manobra que lhes é concedida no seio da regulamentação estatal.

Da análise documental e das entrevistas realizadas nas três escolas sobre as quais incide este estudo, verificamos que é na D. Duarte que a definição de um projecto vocacional surge como uma preocupação explícita do Projecto Educativo, nomeadamente: *«desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma formação específica para a ocupação de um lugar na vida activa»*. Enquanto em Marcarena esta preocupação surge implicitamente como uma dimensão da componente cívica que a escola se propõe desenvolver: *«desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos proporcionando a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na sociedade»*. As linhas orientadoras do Projecto Educativo da Escola de Cárceres apontam para promoção da igualdade de sucesso durante a escolaridade obrigatória, estando ausente qualquer referência à construção de projectos vocacionais.

Da mesma forma, foi nos explicado pela presidente do órgão de gestão da escola de Cárceres que outras escolas de menor dimensão, a quem no âmbito das políticas educativas não são garantidos os serviços de Psicologia e Orientação Escolar, canalizam parte do crédito global de horas para a contratação de psicólogos. Tal não acontece em Cárceres devido ao elevado número de apoios existentes, um objectivo prioritário naquela escola. Se sabemos que a intervenção ao nível da orientação escolar e profissional não se esgota nos serviços de OEP, vimos como eles acabam por ser fundamentais quando os outros processos falham.

Neste sentido, a política de escola assumida em Cárceres revela-se incapaz de contrabalançar o efeito reprodutor das políticas macroeducativas, donde decorre que o problema do processo de decisão à saída do 9º ano tem de ser analisado à luz dos três níveis de análise sociológica: macro, meso e micro, de cujo cruzamento parece resultar a construção de projectos vocacionais.

A finalizar, não posso deixar de retomar aquele que considero o pressuposto mais controverso deste trabalho de investigação: a minha convicção de que permanece válida a distinção entre o ensino básico e o ensino secundário. Consciente de que se trata de um argumento fragilizado pela já anunciada extensão da escolaridade obrigatória ao 12º ano, considero importante a aprendizagem de competências que se venham a revelar pertinentes para o mercado de trabalho.

Não negligenciando a importância de uma educação geral, preocupada em fornecer aos alunos instrumentos e disposições para que eles possam desenvolver as suas próprias aprendizagens, considero fundamental que a isto se adicione a partir do 10º ano a aprendizagem de competências específicas como forma de aproximação à realidade profissional, funcionando como um contexto favorável à (re)construção de projectos vocacionais. Esta parece ser de resto uma experiência fundamental à reconversão e/ou construção identitária, na medida em que desfaz ilusões tanto quanto permite o investimento na via escolhida.

Recordemos quantos alunos adiam para o 12º ano a construção do seu projecto vocacional e quantos se arrependem da decisão tomada à saída do 9º ano. O ensino secundário parece assim assumir-se como uma etapa fundamental deste longo processo, pela ruptura que faz com a escolaridade obrigatória. A própria percepção das

capacidades dos alunos por parte das famílias, pouco clara à saída do 9º ano, parece aguardar a legitimação concedida pelo (in)sucesso alcançado durante o ensino secundário, considerado uma antecâmara do ensino superior.

Reconheço aqui uma adesão implícita à Teoria do Capital Humano, ao colocar a educação escolar ao serviço do mundo económico. Não me parece, contudo, que a fragilidade da teoria resida aqui. Vimos como os alunos que aspiram a uma ascensão social privilegiam a escola enquanto instrumento de mobilidade social e não parece difícil admitir que as organizações económicas esperem da escola a certificação das capacidades dos seus potenciais trabalhadores. Se as expectativas das partes envolvidas são recíprocas, parece ser na escola que reside o problema. Primeiro porque nem sempre fornece as competências valorizadas no mercado de emprego, por outro lado porque gera falsas expectativas ao dar aos alunos *igualdade de acesso* sem garantir a respectiva *igualdade de sucesso*. Ora, não me parece que o alargamento da escolaridade obrigatória⁷⁹ tenha em vista a promoção da igualdade de sucesso. Mais uma vez, parece estar em causa a igualdade de acesso a uma escolaridade mais longa e, neste sentido, o alimentar de falsas expectativas relativamente ao valor das habilitações escolares no mercado de emprego que, assim inflacionadas, tenderá a baixar.

⁷⁹ Para já não falar na proposta socialista de criação de cursos pós-secundário.

Bibliografia

AIRES, António e Cruz, Maria do Carmo (2002), *Manualidades: Tecnologias, Auto-Estima e Sucesso Educativo*, Lisboa: Areal Editores.

ALMEIDA, João Ferreira, COSTA, António Firmino e MACHADO, Fernando Luís (1988), "Famílias, Estudantes e Universidade: Painéis de Observação Sociográfica", *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº4.

ALVES, Joaquim Matias, (1999), *Crises e Dilemas do Ensino Secundário: em Busca de um Novo Paradigma*, Porto: Edições ASA.

AMBROSI, Graça et al (1968) *Problemas dos Novos*, Porto: Edições Salesianas.

AZEVEDO, Joaquim (1992), *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º Ano*, Porto: Cadernos Correio Pedagógico.

AZEVEDO, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa*, Porto: Edições ASA.

BARRENO, Maria Isabel (1988), *O Direito ao Presente: Um Estudo Sobre a Juventude Portuguesa*, Lisboa: IED.

BERNOUX, Philippe (1994), *A Sociologia das Organizações*, Porto: Rés-Editora.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre - Org. (1998), *A Miséria do Mundo*, Petrópolis: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1997), *Razões Práticas*, Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU, Pierre (1998), "Os ritos de instituição" in Pierre Bourdieu, *O Que Falar Quer Dizer*, Miraflores: Difel.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (s.d.), *A Reprodução - Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa: Vega.

BRESARD, Suzanne (1974), *A Profissão dos Nossos Filhos*, Publicações Europa - América.

BRYMAN, Alan e CRAMER, Duncan (1992), *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*, Oeiras: Celta Editora.

CAMPOS, Bárto Paiva (1980), *Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores*, Lisboa: Livros Horizonte.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1991), *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto: Edições Afrontamento.

CAMPOS, Bártolo Paiva e COIMBRA, Joaquim (1991), “Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº7.

CARDOSO, Carlos (1998 A), *Educação Intercultural: Objectivos e Condições – Gestão Intercultural do currículo do 2º ciclo*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CARDOSO, Carlos (1998 B), *Gestão Intercultural do Currículo do 1º Ciclo*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CARDOSO, Carlos (1998 C), “Educação Multicultural: do Assimilacionismo ao Pluralismo Anti-discriminatório”, *Educare-Educere*, nº4.

CARDOSO, Carlos (2001), “A Formação de Professores para a Diversidade”, in ME / Entreculturas, *Que sorte, Ciganos na Nossa Escola*, Lisboa: Entreculturas.

CARITA, Ana (1994), “Formação Pessoal e Social: Articulações à Problemática Ambiental”, *Noesis*, Março, Abril e Maio.

COIMBRA, Joaquim *et al* (1986), “Consulta Psicológica e Desenvolvimento Interpessoal de Jovens”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº2.

COIMBRA, Joaquim *et al* (1995), “Dossier Temático: Orientação Escolar e Profissional”, *Noesis*, Julho/Setembro.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2001), “Da Crise da Escola ao Escolocentrismo”, in S. STOER, L. CORTESÃO e J.A. CORREIA (Org.) *Transnacionalização da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (1995), *E Agora Tu Dizias Que... Jogos e Brincadeiras Como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (1999), “Desigualdade, Exclusão e Processo Educativo” in S. STOER e L. CORTEZÃO, *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (2000), *Ser Professor: Um Ofício em Riscos de Extinção?*, Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, Maria Emília (1991), “Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar”, in, B. P. CAMPOS, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto: Edições Afrontamento.

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro e SILVA, Pedro (1993), *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.

DOMINGOS, Ana Maria *et al* (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DUBOIS, Bernard, *et al.* (1998), *Compreender o Consumidor*, Lisboa: Publicações D. Quixote.

ESTEVES, António Joaquim (1995), *Jovens e Idosos: Família, Escola e Trabalho*, Porto: Edições Afrontamento.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora.

GIACALLA, Lia *et al* (1982), *Como Escolher Cursos e Profissões*, Básica Editora.

GIDDENS, Anthony (1991), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.

GRÁCIO, Sérgio (1991), “Crise Juvenil e Invenção da Juventude: Notas para um Programa de Pesquisa” *in* S. STOER - org., *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.

GRÁCIO, Sérgio (1994), “Instituições de Ensino e Mercado de Emprego: Entre a Autonomia e a Heteronomia”, *Educação Sociedade & Culturas*, nº1.

GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: Edições Educa.

GRÁCIO, Sérgio (2002), “Versão Forte ou Versão Matizada das Teorias da Reprodução Cultural? Uma Discussão”, *Educação Sociedade & Culturas*, nº18.

GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen - Org. (1982), *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen - Org. (1982), *Sociologia da Educação I - Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa: Livros Horizonte.

KARABEL, Jerome e HALSEY A. H. (1977), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press

KELLERHALS, Jean *et al* (1984), *Microsociologia da Família*, Mem Martins: Publicações Europa-América.

LEITÃO, Lígia M. (1985), “O Berufsbsbilder-test: um Método Projectivo para análise das Tendências Profissionais”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº3.

LENDREVIE, Jaques (1998), *Mercator: Teoria e Práticas de Marketing*, Lisboa: Publicações D. Quixote.

LESSARD-HÉBERT, Michelle *et al* (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: instituto Piaget.

MAGALHÃES, António (1995), “A Escola na Transição Pós-moderna”, *Educação Sociedade & Culturas*, nº3.

MAGALHÃES, António (2001), “O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidade Pessoais e a Escola”, in S. STOER, L. CORTESÃO e J.A.CORREIA (Org.) *Transnacionalização da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.

MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2002), *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*, Porto: Profedições.

MARCIA, James E. (1986), “Clinical Implications of the Identity Status Approach within Psychosocial Developmental Theory”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº2.

MARQUES, Ramiro (1992), “Colaboração Escola-Família: Um Conceito Para Melhorar a Educação”, *Ler Educação*, nº8.

MARTINS, António Maria (1993), *A Problemática da Juventude em Portugal e as Funções da Escola Enquanto Instituição*, Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

MATEUS, Sandra (2002), “Futuros Prováveis: Um Olhar Sociológico sobre Projectos de Futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº39.

MEIGHAN, Roland (1986), *A Sociology of Educating*, Londres: Holt, Rinehart and Winston.

MÓNICA, Maria Filomena (1971), *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa: Editorial Presença

MUSGRAVE, P.W. (1979), *Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NAVILLE, Pierre (1975), *Teoria da Orientação Profissional*, Lisboa: Editorial Estampa.

PERES, Américo Nunes (2000), *Educação Intercultural: Realidade ou Utopia?*, Porto: Profedições.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.

PINTO, Conceição Alves (1995), *Sociologia da Escola*, Alfragide: McGraw-Hill.

PINTO, José Madureira (1991), "Escolarização, Relação com o Trabalho e Práticas Sociais" in S. STOER – Org., *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.

PIRES, Eurico Lemos - Org. (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: Edições ASA.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, Maria do Céu e MARQUES, Ramiro – Org. (2000), *Inovação, Currículo e Formação*, Porto: Porto Editora.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1988), *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.

SARACENO, Chiara (1992), *Sociologia da Família*, Lisboa: Editorial Estampa.

SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras: Celta Editora.

SILVA, Pedro (1993), "Escola-Família, Uma Relação Armadilhada?" *Ensaio de Educação Participada*, nº11.

SILVA, Pedro (2001), *Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Tese de Doutoramento.

SILVA, Pedro (2003), *Etnografia e Educação: Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*, Porto: Profedições.

SOARES, Isabel e CAMPOS, Bártolo Paiva (1986), "Concepção de Amizade nos Jovens", *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº2.

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem Para o Trabalho Num País da Semi-periferia europeia*, Lisboa: Escher.

STOER, Stephen (1994), "Construindo a Escola Através do Campo de «Recontextualização Pedagógica»", *Educação, Sociedade & culturas*, nº1.

STOER, Stephen e AFONSO Almerindo (1998), "25 anos de Sociologia da Educação em Portugal", *Revista Crítica das Ciências Sociais*, nº52/53.

STOER, S. e CORTEZÃO L. (1999), *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen, (2000), “Educação e o Combate ao Pluralismo, Cultural Benigno” in J. C Azevedo; P. Gentili; A. Krug e C. Simon – Org., *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Prefeitura de Porto Alegre.

STOER, Stephen (2001), “Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/multicultural Crítica Como Movimento Social”, in S. STOER, L. CORTEZÃO e J.A.CORREIA - Org., *Transnacionalização da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.

TAVEIRA, Maria do Céu e CAMPOS, Bártolo Paiva (1985), “Identidade Vocacional de Jovens: Adaptação de Uma Escala (DISIO-O)”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº3.

TURNER, Victor (1974), “Liminaridade e *Communitas*”, *O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura*, Petrópolis: Editora Vozes.

WOODWARD, Kath (2002), *Understanding Identity*, London: Arnold.

Anexo 1

Objectivos do 1º questionário

Objectivos do 1º Questionário

1. e 2. Identificação para associação ao segundo questionário a administrar em Junho.

3. a 6. Caracterização sócio-económica da família.

7. a 11. Sucesso e excelência escolar.

Comparar 7. (disciplina preferida) com 8. (disciplina em que tem melhores notas)

Comparar 9. (disciplina que menos gosta) com 10. (disciplina em que tem mais dificuldades)

Cruzar 11. (reprovações) com 12. (prosseguimento de estudos)

12. e 16. Expectativas escolares.

12. (meta escolar) cruzar com 4.2 e 5.2 (escolaridade dos pais) associada a melhoria ou manutenção do nível de vida familiar.

16. (área vocacional) associada a 7., a 8 ou nenhuma.

Nível de informação.

12. Coerente com 13. (profissão escolhida).

16. Coerente com 13.

13. e 14. Expectativas profissionais.

13. Cruzar com 4.3, 5.3 e 6.4 (profissão dos pais e irmãos)

14. Representação da profissão idealizada ou realista

14. Motivações: dinheiro, prestígio, poder, horário, satisfação pessoal, satisfação de outrém

15. Influência familiar na decisão.

17. Unidade de decisão.

18. Peso de um eventual orientador vocacional.

(A existir, mais ou menos coercivo)

19 e 20. A escola e o currículo nela disponível como factor de decisão.

19. e 21. O grupo de pares como factor de decisão.

Comparar 21. (área escolhida pelo melhor amigo) com 16.

Anexo 2

Primeiro questionário aos alunos

O questionário que se segue destina-se a estudar o processo de decisão dos alunos à saída do 9º ano, no âmbito de uma tese de mestrado em Ciências da Educação.

Pedimos-te que respondas a todas as questões de forma sincera. O questionário não é anónimo já que pretendemos voltar a contactar-te, mas garantimos sigilo sobre as tuas respostas.

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Local de residência: _____

4. Quanto ao teu pai:

4.1 Idade _____

4.2 Nível de escolaridade _____

4.3 Profissão _____

5. Quanto à tua mãe:

5.1 Idade _____

5.2 Nível de escolaridade _____

5.3 Profissão _____

6. Quanto aos teus irmãos:

6.1 Número _____

6.2 Idades _____

6.3 Níveis de escolaridade _____

6.4 Profissões _____

7. Qual a tua disciplina preferida? _____

8. Qual a disciplina a que costumavas ter melhor nota? _____

9. Qual a disciplina de que menos gostas? _____

10. Qual a disciplina em que tens mais dificuldades? _____

11. Alguma vez reprovaste? _____ Se sim:

11.1 Quantas vezes? _____ 11.2 Em que anos? _____

11.3 Por que é que achas que isso aconteceu? _____

12. Até que ano pensas estudar e Porquê?

13. Qual a profissão que pretendes vir a ter? _____

14. O que te atrai na profissão que queres ter? _____

15. O que pensam os teus pais sobre o assunto? (assinala a que melhor se aplica)

- Apoiam-te porque acham que é bom para ti
- Acham que tu é que sabes
- Não concordam porque acham que não tem futuro
- Querem que sejas outra coisa
- Discordam porque não querem que continues a estudar

16. Caso pretendas continuar a estudar depois do 9º ano, qual a área vocacional que vais escolher e porquê?

17. Quem te ajudou a escolher? (assinala todas as respostas que se apliquem ao teu caso)

- | | | | | | |
|---------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| Ninguém | <input type="checkbox"/> | Um professor | <input type="checkbox"/> | Um amigo | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/> | O Director de turma | <input type="checkbox"/> | Um irmão | <input type="checkbox"/> |
| Mãe | <input type="checkbox"/> | Psicólogo/Orientador | <input type="checkbox"/> | Outro _____ | |

18. Falaste com algum psicólogo ou orientador vocacional? Onde? Em que te ajudou?

19. Qual a escola que pretendes frequentar a partir do 10º ano? Porquê?

20. Seria essa a escola que gostarias de frequentar? _____

21. Qual a área que o/a teu melhor amigo/a vai escolher? _____

Obrigada pela tua colaboração,

Anexo 3

Segundo questionário aos alunos

Antes de mais, as minhas desculpas por te voltar a incomodar!

Lembras-te do questionário que preenchestes há uns meses atrás sobre as tuas escolhas vocacionais?!

Pois é, agora que se aproxima a hora das matrículas precisava de saber o que decidiste e mais algumas “coisitas” que não ficaram muito claras da última vez!

Mais uma vez peço que sejas sincero/a, já sabes que garanto o sigilo das tuas respostas.

1. Nome: _____

2. Quanto ao teu pai:

2.1 Profissão _____

2.2 Qual a situação dele no emprego:

Trabalhador por conta própria

Trabalhador por conta de outrem

3. Quanto à tua mãe:

3.1 Profissão _____

3.2 Qual a situação dela no emprego:

Trabalhadora por conta própria

Trabalhadora por conta de outrem

4. Vais continuar a estudar? Não Sim Não sei

4.1 Se não, porquê: (se escolheres mais de uma opção, numera-as por ordem decrescente de importância)

Porque não gosto de estudar

Porque acho que não tenho capacidades

Porque para ter o emprego que quero só preciso de ter o 9º ano

Porque os meus pais não me deixam

Porque quero ajudar os meus pais

Outra _____

4.2 Se sim, porquê? (se escolheres mais de uma opção numera-as por ordem decrescente de importância)

Para conseguir um bom emprego e ser alguém

Porque é preciso para vir a ter a profissão que já escolhi

Porque gosto de estudar

Porque não quero ainda ir trabalhar

Porque os meus pais querem que continue a estudar

Outra _____

5.1 Se vais continuar a estudar, qual o agrupamento e/ou curso que vais escolher?

Agrup.1.

- Geral
- Tecnológico de informática
- Tecnológico de construção civil
- Tecnológico de electrotecnia / electromecânica
- Tecnológico de mecânica
- Tecnológico de química

Agrup.2

- Geral
- Tecnológico de *Design*

Agrup.3

- Geral
- Tecnológico de serviços comerciais
- Tecnológico de administração

Agrup.4

- Geral
- Tecnológico de comunicação
- Tecnológico de animação social

Curso Profissional de: _____

Ainda não decidi

5.2. Porque razão escolheste essa área?

(se escolheres mais de uma opção numera-as por ordem decrescente de importância)

- É aquela de que mais gosto e/ou a que tenho melhores notas
- Não gosto de mais nenhuma
- Foi a que me foi indicada na orientação Vocacional
- Os meus amigos vão para a mesma área
- Não quero ter a disciplina X
- É a que dá acesso ao curso que quero tirar
- Como não sei ainda que profissão escolher, dá-me várias opções
- Como só quero estudar até ao 12º ano, sempre fico com habilitações para uma profissão
- Porque todos dizem que tenho jeito
- Porque tem boas saídas

Outra: _____

6.1 Fizeste Orientação Vocacional? Não Sim

6.2 Se fizeste, escolheste a área de acordo com os resultados? Sim Não

6.3 Se não, porquê?

7.1 Qual a escola em que te vais matricular? _____

7.2 Por que razão escolheste essa escola?

(se escolheres mais de uma opção numera-as por ordem decrescente de importância)

- Porque é a que fica mais próxima de minha casa (ou tem melhores transportes)
- Porque é a que fica mais próxima do emprego dos meus pais
- Porque tem melhores professores
- Porque está bem equipada
- Porque tem bom ambiente
- Porque é para lá que vai a maior parte dos meus amigos
- Porque é lá que há o curso que eu quero
- Porque acho que não tenho vaga em mais nenhuma

Outra _____

8.1 Qual a profissão que queres vir a ter? _____

8.2 Por que razão escolheste essa profissão?

(se escolheres mais de uma opção numera-as por ordem decrescente de importância)

- Porque gosto e/ou acho que tenho jeito
- Porque todos dizem que tenho jeito
- Porque acho que me vai dar um bom dinheiro
- Porque vou ter tempo livre para fazer outras coisas
- Porque gosto de ajudar os outros
- Porque acho que é fácil e/ou não dá muito trabalho
- Para agradar os meus pais
- Para ser alguém importante
- Porque tem muita saída
- Porque acho que é uma profissão estável

Outra _____

Mais uma vez, obrigada pela tua colaboração!

Caso não te importes de vir a falar comigo pessoalmente e com mais calma sobre este assunto, por favor, deixa-me o teu contacto.

Telefone: _____

Morada: _____

Anexo 4

Guião das entrevistas

Alunos

1. No 10º ano...

- ⇒ Foste para _____, escola _____, como estão a correr as coisas?
- ⇒ Era o que estavas à espera?
- ⇒ No 1º questionário querias ser _____, no segundo _____, o que te fez mudar de ideias?
- ⇒ E agora, continuas a querer ser _____?

2. Indo um bocadinho atrás....

- ⇒ Quando eras pequeno, querias ser o quê? Porquê?
- ⇒ O que é que imaginavas que farias?
- ⇒ O que te diziam os teus pais?
- ⇒ Conforme foste crescendo mudaste muitas vezes de opinião?
- ⇒ Costumavas falar sobre isso com os teus pais ou com outra pessoa?
- ⇒ Alguma vez te aconselharam uma profissão?

3. Em família...

- ⇒ E o que achas da profissão dos teus pais? O que tem de melhor e de pior?
- ⇒ Queres que ter uma vida parecida ou diferente da dos teus pais? Em quê? São para ti um modelo?
- ⇒ Como é que imaginas a tua vida daqui a 20 anos?
- ⇒ Como é que é a tua relação com os teus pais? Falas com eles sobre as tuas coisas, os teus problemas, o teu dia-a-dia?
- ⇒ E com os teus irmãos?
- ⇒ A quem costumavas recorrer quando tens um problema ou tens de tomar uma decisão? É para ti um modelo?
- ⇒ Alguma vez alguém te disse que tinhas jeito para alguma coisa em especial?
- ⇒ Costumas dar ouvidos aos conselhos dos teus pais? Porquê?
- ⇒ Achas que eles te dão liberdade, ou nem por isso?

4. Entre pares...

- ⇒ Com os teus amigos, costumam falar do futuro?
- ⇒ O que imaginam?
- ⇒ Têm ambições profissionais parecidas?
- ⇒ O que achas dessas opções?
- ⇒ Os teus amigos tiveram peso na tua decisão, quanto à área ou à escola?

5. Na escola...

- ⇒ Como tem sido o teu percurso escolar?
- ⇒ O que dizem os teus pais? Costumam saber quando tens testes, as tuas notas, vão à escola...
- ⇒ Tens algum professor que te tenha marcado positiva ou negativamente?
- ⇒ Era professor de quê?
- ⇒ Achas que influenciou o teu gosto por essa disciplina?
- ⇒ Quando escolheste a área tiveste em conta as disciplinas em que tens melhores notas?
- ⇒ São essas de que mais gostas?
- ⇒ Foi difícil escolher? Porquê?
- ⇒ O que fizeste para te informar?
- ⇒ Se fizeste Orientação Escolar e Profissional, em que achas que te ajudou?
- ⇒ Se não fizeste, achas que te fez falta? Porquê?
- ⇒ O que é que achas da Escola? O que achas que devia ser mudado?
- ⇒ Achas que aprendeste a ter sentido crítico, a tomar decisões, a ser independente?

6. Representações...

- ⇒ Costumas pensar no futuro?
- ⇒ Consideras-te uma pessoa decidida/autónoma, ou nem por isso?
- ⇒ E ambiciosa?
- ⇒ Para ti o que é mais importante, a família (que tens ou vais ter), os amigos, o dinheiro, a carreira...
- ⇒ E os teus pais, como achas que eles responderiam a esta questão?
- ⇒ Qual o principal defeito que te costumam apontar? Concordas?
- ⇒ E a principal qualidade?

Pais

- ⇒ O que acham da escolha do vosso filho?
- ⇒ A família aconselhou-o a tomar essa decisão?
- ⇒ Acham que ele se está a portar bem?
- ⇒ Era esse o futuro que sonhavam para ele?
- ⇒ Quando era pequeno, revelava algum talento especial? Imaginavam-no a fazer o quê?

- ⇒ Como é que tem sido o percurso escolar dele?
- ⇒ O que acham mais importante para ele ser feliz (além da saúde claro)?
- ⇒ Gostariam que ele tivesse uma vida semelhante ou diferente das vossas, em quê?
- ⇒ Costumam discutir em família os problemas ou as decisões que há a tomar?

- ⇒ Qual o principal defeito do vosso filho?
- ⇒ E a principal virtude?
- ⇒ Acham que ele costuma dar-lhes ouvidos?
- ⇒ Com quem é que ele conversa mais? Com a mãe, com o pai, com os irmãos, com um amigo...?
- ⇒ Acha que ele é um rapaz decidido/autónomo, ou depende muito dos pais?

Anexo 5

Análise de conteúdo das entrevistas

Catarina: 30 minutos de entrevista (07/02/2003)

Frequentou o 9º ano na escola de Marcarena, onde reside. É filha única e nunca reprovou. Foi dada como fazendo parte da burguesia empresarial e proprietária (BEP), mas a nova situação profissional do pai remete-a para o operariado parcial (OP). Foi escolhida como representativa da categoria dos *obstinados*.

Frequenta agora o 1º agrupamento – geral, na Escola Domingos Sequeira, mas não sabe ainda o que quer vir a ser.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em moratória	<p>“Eu estou sempre a mudar de ideias, ainda não sei bem o que é que eu quero fazer e então...”</p> <p>“Já quis ser jornalista, foi Advogada e Enfermeira... Foi sempre mais ou menos por aí... Já quis ser Psicóloga...”</p>	1
	Alienação	<p>(Cursos Tecnológicos) “Este ano já passou, mas este ano já me passou muita coisa pela cabeça!”</p> <p>“Era para ir para Humanidades mesmo, só que disseram que eu ia para o desemprego então preferi ir para Científico-Natural em que tenho mais coisas à escolha. Tenho até ao 12º para decidir o que é que eu quero ser!”</p> <p>“Até há pouco tempo queria mudar outra vez de agrupamento porque achava que não gostava... Acho que não vale a pena! Vou perder um ano e aqui tenho mais escolha. Assim, vou estando neste, vou fazendo as cadeiras e depois é que decido! Tenho muito mais escolha!”</p> <p>“Pois, eu também não escolhi Humanidades por causa disso! Porque na Comercial não havia Humanidades e eu fui para Científico-Natural por causa disso!”</p> <p>“Acaba por influenciar porque quando uma pessoa não sabe o que é que quer não se preocupa com o que está a fazer. Acaba por não ter motivação! Tem mais tendência para deixar andar!”</p> <p>“Foi mais ou menos no início do ano, quis mudar para Humanidades. Então decidi que ia desistir este ano. Ia continuar, chumbava e mudava! Só que Humanidades não há lá na Comercial, então decidi que ia para Económico-Social (risos)! Mudei completamente de ideias porque não tem nada ver com o que eu quero ser e... Fiquei! Decidi frequentar as aulas, pelo menos até ao 12º ano para depois escolher!”</p> <p>“Comecei na Comercial, também não quero desistir outra vez e começar do início!”</p>	13 1 2 9 12 18 19

	Ansiiedade	<p>“Ando assim um bocado chateada!”</p> <p>“Por isso é que eu fiquei assim mais confusa, porque eu sempre fui muito decidida e cheguei aqui e não soube o que havia de escolher e ainda fiquei pior! Geralmente decido rápido!”</p> <p>“Não sei, em relação a isto não tem nada a ver com o resto! Não sei mesmo o que é que quero seguir, pronto!”</p> <p>“Não era assim lá grande Psicólogo! (risos)”</p> <p>“Toda a gente em geral se queixou. Acabava por fazer mais testes e não... Se calhar não nos pôs mesmo a pensar sobre o que é que queríamos! Foi testes, testes testes...”</p> <p>“Testes psicotécnicos! E depois acabámos por não pensar no que é que queríamos mesmo!”</p> <p>(resultados) “Se calhar eram bem melhores mas eu não fui...”</p> <p>“O tipo de jornalismo que eu queria era... viajar por vários países e fazer documentários sobre os sítios!”</p> <p>“Ah... Passear muito e conhecer civilizações diferentes. Enfermeira era para ajudar as pessoas. Depois... Psicóloga era perceber um pouco melhor as pessoas!”</p> <p>“Tentam ajudar, só que... Sabem que tenho de ser eu a decidir. Tentam falar comigo... o que é melhor e o que é pior, só que nesta altura já disseram: «Agora decides tu porque não te queremos influenciar em relação a isso!»”.</p> <p>“Sim, só que ela agora diz que não me quer influenciar e que não... Só ouve!”</p> <p>“Ela diz que eu faço bem, para me esforçar para isso!”</p> <p>“Sim, quando estou com dúvidas, ou quando tenho de tomar uma decisão, falo com ela!”</p> <p>“É mais para a brincadeira, ele é mais para brincadeira”</p> <p>“Não têm culpa, esforçam-se ao máximo para estar comigo!”</p> <p>“Em relação à minha mãe é os horários. Ela trabalha muitas horas!”</p> <p>(o pai) “Também tem assim uns horários esquisitos, como é turnos...!”</p> <p>“Nos horários, sei lá?! Tudo! “</p> <p>“É muito monótona...”</p>	12
OEP	Rejeição		17
			12
			13
			13
Representação da profissão	Idealizada		3
			4
Pais	N/ interferência		4
			5
			8
	Proximidade		5
			7
			17
	Modelo a rejeitar		6
			6
			7
			7

Grupo de pares	Consulta	“Se estiver mesmo muito confusa sou capaz de falar um bocadinho... para tirar ideias!”	5
	Seguidismo	“ Dizem que eu tenho jeito para Psicóloga... Eh pá, é sempre bom ouvir, mas deixam-me ainda mais confusa!” “Fui para aquela escola porque... era para ir com um colega meu, só que ele não entrou...”	5 9
	Convívio	“Gosto mais das pessoas que estão na Comercial!” “ Acho que é mais do presente (risos) E conforme o estado de espírito!”	19 8
	Fuga	“Sonhar é bom! Até podemos falar disso, só que não falamos nada assim...” “Bem, quis mudar de ares, conhecer pessoas novas!” “Ta toda a gente para a Afonso Lopes Vieira e então eu quis mudar...” “Quis separar-me deles, Já estávamos há muito tempo juntos (risos)”	3 3 9
Professores	Identificação	(Escola Primária) “Foi, foi com a minha turma até ao 9º ano! Por isso é que eu quis mudar de ares!” “Ah... A DT do ano passado. Primeiro negativamente, depois positivamente. Pela maneira de ser! Conseguia ser Amiga e ao mesmo tempo professora. Nós começamos a dar-nos mal e depois acabámos a dar-nos bem!” “Sim, porque temos feitos muito parecidos e então pronto... Chocávamos um bocadinho. Mas depois começamos a dar-nos bem e acho que toda a gente acabou a gostar dela!”	10 11
	Rejeição	“Quando embirramos com um professor a disciplina já não... É sempre aquela coisa, tem sempre defeitos!” “... acabamos por não gostar, por já não querer ouvir!” “Normalmente os professores de Matemática são chatos!” “Acho que há professores que ainda estão demasiado enraizados com as coisas antigas, na maneira de dar as aulas... Não se ligam muito a nós, é só mesmo professor-alunos, isso acaba por não ajudar!”	11 11 11 14
		“Pois, porque há professores que já não... Já não estão bem mesmo para dar aulas! Tenho um exemplo disso este ano... Uma professora que já não está mesmo em condições para dar aulas, já está... tontinha...!”	15

Escola	Crítica	“Acho que as coisas já estão tão enraizadas que acaba por não se saber o que é que tem de mudar. Mas percebemos que alguma coisa tem de mudar. As nossas atitudes também têm de mudar, os professores...”	14
Valores	Aventura	(espírito crítico) “Não se faz muito por isso, até parece que se não tivermos é melhor... É ouvir e calar!” Queria viajar mais... Não quero parar muito em Portugal!”	14
		“Quer dizer, quero poder viajar... Quero poder estar sempre com pessoas diferentes, conhecer o mundo todo!”	7

Júlio: 35 minutos de entrevista (11/03/2003) / **Mãe:** 50 minutos de entrevista (11/03/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola D. Duarte, residindo numa aldeia da periferia da cidade. Foi integrado no operariado parcial (OP), porque deu a mãe como doméstica. Porém, esta vende couves no mercado o que remete a família para o campesinato parcial (CP). Tem um irmão mais velho e nunca reprovou. Foi escolhido como representativo da categoria dos que anunciam uma *ascensão social*.

Frequenta o 1º agrupamento -gGeral, na Escola Domingos Sequeira, e quer ser Engenheiro Informático.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em construção	<p>“Dantes, sei lá... Gostava de ser mecânico! Quando era mais pequeno, quando andava na Primária. Depois, tive um computador, fui-me agarrando...”</p> <p>“Aí quando andava no 7º ano, se calhar... Tinha p’raí uns 12 anos!”</p> <p>(curso tecnológico ou profissional) “Não, porque eu, se calhar, estava a pensar em seguir... depois do 12º ano!”</p> <p>“Se conseguir chegar onde eu quero é... trabalhar com computadores!”</p> <p>“<i>Ele sempre foi... pronto, em pequeno foi sempre uma criança assim... acomodada! Pronto! Não sei, sempre falou foi de computadores!</i>”</p>	1 1 1 6 26
	Investimento	<p>“Ele andava com ideias de ir para o Liceu. Como eu ia para a Comercial... - «Ah, se calhar vou para a escola comercial!» - Mas depois foi para o Liceu. Ele também já queria ir para o Liceu!”</p> <p>“Porque a Comercial tinha Aplicações Electrónicas, que era uma disciplina que eu queria. Só que não me meteram lá! (...) Houve dois colegas meus que queriam ir também para Aplicações Electrónicas e disseram que não havia vagas. Eu estive a falar com eles e disseram-lhes que não havia vagas!”</p> <p>“O problema é que os meus colegas estão todos no Liceu!”</p>	11 11 12

Trajectória escolar	Positiva	<p>5 “Também não estudo muito!”</p> <p>5 “Acho que estão a correr bem! Pronto... A Português, como era as cantigas de amigo, também era mais difícil, mas agora já subi!”</p> <p>21 “Eu acho, acho que sim, que se ele quisesse não tinha tido negativa nenhuma e nem tinha baixado! Mesmo a professora disse... que ele estava no grupo dos melhores e que assim... Se ele se esforçasse mais um bocadinho...”</p> <p>27 “E então, eu ia para a minha mãe trabalhar e deixava o pequeno almoço já arranjado! E na altura dava a Rua Sésamo. Ele adorava aquilo, passava a manhã inteira... entretinha-se sozinho! Pronto, havia horas e horas em que não havia rapaz em casa! E então quando foi para a escola já sabia as letras todas, os mimeros... Por causa da Rua Césamo... Porque ele também puxava interesse!”</p>
OEP	Positiva	<p>36 “Graças a Deus, não me tem dado problemas!”</p> <p>15 “As vezes não sabia... Quería Informática, só que... Fiz os testes, a área que me deu foi mesmo...”</p> <p>18 “Foi lá a Orientadora é que disse que havia Aplicações Electrónicas. E que se calhar era melhor!”</p> <p>19 “Ele (o irmão) gostava de electrotecnia e nós tínhamos tido uma reunião com a ... acho que era Psicóloga da escola e onde ela nos informou - «Vocês não deixem os vossos filhos inscritos só numa escola (profissional), inscrevam-nos em mais que uma que é para terem muitos caminhos abertos.» - Assim foi... Depois eu dei-lhe a ideia... falaram-me que havia um curso na Marinha Grande, de moldes...”</p>
País	Modelo a rejeitar	<p>4 “Se calhar não! Acho que trabalham muito!”</p> <p>4 “Às vezes, nas férias, ajudo os meus pais. A minha mãe tem aí couves... e então ela vende no mercado em Leiria. Então eu no verão, que é quando se vende mais couves... andamos no campo até às 10h da noite, desde as 7h da manhã!”</p> <p>5 “Até aos Domingos! Às vezes era sair de casa às 7h da manhã e chegar a casa às 4h da tarde!”</p> <p>23 “Para mim era vê-los bem colocados! Que não andassem na terra, que tivessem emprego... Pronto, que tivessem outras coisas que a mãe não tem!”</p> <p>23 “Eu gostava! Eu sempre trabalhei no campo, desde pequena! Olhe, é como estes casos que dão na televisão... de guardarem cabras... Nós não é de guardar cabras, mas é na agricultura, na couve! Pronto, eu até andava ali no quintal... A gente semeia... as mãos andam sempre assim!”</p> <p>23 “É à chuva, ao sol, ao calor... Temos que andar sempre... E eu já não tenho muita saúde, já fiz uma operação ao coração! E gostava que eles um dia tivessem uma vida boa! Isso é que me preocupa com o meu filho mais velho, mas ele não se convence! Com o mais velho e com este!”</p>

Mãe	Acompanhamento	13
		14
		21
		22
		24
		24
	Não interferência	2
		19
		20
		20
		21

“Quando tenho testes costume dizer, depois quando recebo, também digo as notas que tive... A escola vão lá quando podem!”

“Eu às vezes, também... para ela não... chatear para eu ir estudar, eu vou para dentro, só que... vou para o computador!”

“Ele agora teve uma negativa. Nunca tinha tido negativas, agora quando foi pelo Natal teve a Português... e a Química ... Físico-Química, também fui lá há dias falar com a professora e ela disse-me que ele tinha baixado! De 17 para 12, pronto, que era uma coisa assim muito elevada! Ele agarra-se muito ao computador, eu noto que ele havia de dispersar mais..”

“Eu também não aceitei muito bem porque foi no 1º período! No 1º período, por vezes.... pronto, também não são coisas assim muito difíceis... Não sei... Eu também não passei por isso!”

“Sim, sim, o mais velho sempre! Mas depois ele tirou um Curso Profissional e a partir daí não interferi mais! Mas até ao 9º ano eu fiz tudo! Ele chegou a andar em explicadores... Este, graças a Deus, não! Mas o mais velho sim, para o tentar ajudar! Há pais que deixam-nos andar... Sempre a fazer-lhe ver as coisas, para estudar e assim... Sempre me preocupei!”

“Sim, este já lá fui 2 vezes. Saber se estava tudo bem, mas ao mais velho ia lá mais! (...) Era mais reguila e eu achava que devia de ir, para estar mais informada e assim!”

“Não sei bem, mas acho que apoiavam! A minha mãe, às vezes põe-se - «Ah, gostavas tanto de ser mecânico...». Mas também como eu costume... os meus tempos livres, passo ali no computador! Mas acho que ela preferia... Continua com aquela ideia! (...) Não sei, às vezes estamos a falar e ela diz - «Ah, quando eras pequenino gostavas tanto de ser Mecânico e agora já não gostas...».”

“Não, não interferi não! O irmão mais velho, pronto... tentei ajudar... ajudar?! Dei-lhe ideias! E até tenho estado a passar grande problemas com ele porque ele... (...)”

“Isso é que me revolta, porque ele diz-me que podia estar melhor se não fosse eu interferir! E eu digo - «Oh Hugo, eu só tentei ajudar!».”

“Pois porque ele diz que com Electrotecnia agora tinha que fazer em Lisboa, os moldes não! E então quando foi a situação do Júlio... Olhe, aí já foi como ele quis. Não sei, a gente por vezes pensa que está a ajudar e... Também me custa vê-lo assim! As tantas, se ele tem tirado outro curso, às tantas tinha sido melhor para ele! É o que eu lhe digo... E ele diz-me - «Ah, se tu não andasses a dizer-me eu nunca tinha pensado ir para a Marinha!».”

“De informática?... Eu sei lá! Ele diz que é o que gosta! Ele diz que é o que quer, mas ele baixou as notas...”

	<p>6 “Não sei... às vezes também... A minha mãe também, quando era pequena, sei lá... Ia para a escola e depois chegava a casa e... Ela tinha 7 ou 8 irmãos e ela era uma das mais velhas, e ela é que tratava lá deles! Os meus avós também andavam assim no campo e chegavam a casa à noite...”</p> <p>7 “Eu acho que ela às vezes pensa que as coisas são como dantes! Talvez... Não sei, não sei explicar isso! Como era a vida antes... não percebe que as coisas mudaram! Depois ela só andou na escola até à 4ª classe!”</p> <p>7 “Às vezes fala!”</p> <p>20 “Eu para tirar alguma coisa, tenho que estar sempre... Pronto, às vezes até me enerva porque faço-lhe uma pergunta duas e três vezes e ele não responde!”</p> <p>29 “Eu é que tinha que lhe perguntar onde é que tinha ido, o que tinha visto, quem tinham sido os amigos... Se eu queria saber alguma coisa tinha que estar a puxar. Ainda hoje! Não é uma criança, uma criança não, um adolescente..., por isso é que eu me preocupo, não é uma criança de se abrir muito! Não, não...”</p> <p>28 “Eles arranjam logo... Têm mais coisa logo para responder espontaneamente do que nós para fazer ver as coisas!”</p> <p>29 Pronto... conselhos?! Ele não é que... Ele também vem da escola, é o computador! Ele não é assim galdério, nem nada... Pronto, não sei, é diferente!”</p> <p>30 “Quando estive um ano que fui operada ao coração... a partir daí... Eu não podia me exaltar, nem nada! E parece-me que a partir daí deixaram-me mais de me ouvir. Como eu não reagia, pronto!”</p> <p>30 “Não é que eles não sejam assim... Há aqueles garotos que não fazem caso nenhum! Chegam a casa e não fazem nada. Às vezes eu determino isto e determino aquilo e eles até fazem!”</p>
<p>Pai</p>	<p>Identificação</p> <p>7 “Se calhar ainda falo melhor com ele! A minha mãe às vezes chega ao pé de mim... está sempre a falar! E o meu pai... É como o meu irmão diz... anda mais a minha mãe e diz que a minha mãe é uma chata! Que é capaz de andar um dia com o meu pai e que o meu pai nunca o chateia!”</p> <p>31 “Pronto, o meu marido é uma pessoa assim muito parada! Parece que espera sempre pela minha opinião. E eu às vezes tenho chatices, porque eu gostava que ele fizesse ver mais aos filhos!”</p> <p>31 “Ele aceita melhor uma conversa... E se for o pai... Mas o pai acaba por não lhe falar!”</p> <p>42 “O meu marido aceita isso melhor - «Deixa-o ir, se a gente se meter e ele fica mal...! (...) Mas uma pessoa está sempre preocupada! Se você é mãe, não é? Agora sai daqui, com uma casa tão grande, tem aqui todo conforto!”</p>

Irmão	Cumplicidade	<p>8</p> <p>“Sabem! O meu irmão é que... contou-lhes! Porque a minha mãe... Eu chegava a casa e ela dizia - «Só pensas em informática e em computadores...». E o meu irmão é que... às vezes dizia à minha mãe - «Então, mas se é isso que ele gosta e tem saída...». Pronto, a minha mãe já...”</p> <p>39</p> <p>“Pois, isso é que eu tenho medo! Porque o irmão já lhe dá conselhos! Ainda outro dia, eu queria que ele fosse à missa, eu sempre os ensinei a ir à missa. O mais velho andou na catequese até fazer a crisma, foi até aos 15. Foi 2 anos catequista! E é essa a mágoa que tenho dentro de mim: onde é que está o filho que eu criei? (...) Aqui há dias eu estava a convidar o irmão para ir à missa comigo e ele, foi mesmo para eu ouvir - «Oh Júlio, quando for assim que a mãe te convida, sabes o que é que fazes? Agarras na bicicleta e vais dar uma volta e só chegas depois!» - «Achas que isso se deve dizer ao teu irmão?» - «Então, pois tu tens a mania que mandas na gente! Achas que devemos ir para onde não queremos?!»”</p> <p>29</p> <p>“Ele (o irmão), o que tiver p’ra dizer diz! Este já não! O Júlio preocupa-me porque é calado de mais!”</p> <p>“O Júlio já era o contrário, não abria a boca para ninguém!”</p> <p>36</p> <p>“Eu sei lá, ele é diferente do irmão, foi sempre mais meigo, sempre aceitou mais as minhas carícias... O outro não, foi sempre - «Deixa-me!»”</p>
Grupo de pares	Seguidismo	<p>3</p> <p>“Eu tenho um colega, que ele já percebe... Já tem computador há 5 anos... Eu também só que era mesmo só para jogar! Esse colega meu, sabe programar, já... É da minha idade, andava comigo na escola! Andava para ir para a Comercial comigo, só que depois ficou no Liceu.”</p> <p>9</p> <p>“Às vezes, estávamos a falar e eu dizia - «Olha, ó Sandro, qualquer dia temos que ir trabalhar juntos, assim numa empresa de computadores!» E ele - «Ah, está bem, está bem!». Só que depois ele foi p’ró Liceu... Nunca mais falámos nisso!”</p> <p>9</p> <p>“Às vezes, eu como ando lá na Comercial.. à 4ª feira e à 5ª, costume ir lá ao Liceu. Vou lá ter com os meus colegas!”</p>
Escola	Valorização	<p>16</p> <p>“Acho que não mudava nada! Só que há disciplinas que usamos para nada! Filosofia... disciplinas assim!”</p> <p>16</p> <p>“Pois, se calhar tem a ver também... O contacto com outros, os meus colegas...”</p> <p>16</p> <p>“Talvez, o conhecer outras pessoas!”</p> <p>1</p> <p>“Se calhar um emprego mais seguro!”</p> <p>5</p> <p>“Se calhar era... calma! Também não sei... Isso, viajar também não...”</p> <p>17</p> <p>“Quero ter... Não é ter muito dinheiro, quero o suficiente! Quero ter uma vida boa! Quero ter amigos!”</p>
Valores	Segurança	

Paulo: 40 minutos de entrevista (27/02/2003) *Mãe:* 25 minutos de entrevista (24/02/2003)

Residente na cidade, frequentou o 9º ano na Escola D. Duarte e nunca reprovou. Tem um irmão 10 anos mais velho, licenciado em Gestão e integra a burguesia dirigente e profissional (BDP). Foi escolhido como representativo da categoria da *manutenção de status*.

Frequenta agora o 1º agrupamento – geral, na Escola Rodrigues Lobo, mas não sabe ainda o que quer vir a ser.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Difusa	<p><i>“Então resolveu que não sabia o que queria, mas que a área de científico-natural era uma área que dava um grande leque... E nesse aspecto ele tem razão... Tem um grande leque de opções e que, eventualmente podia ir para Informática! Era a única coisa que...”</i></p> <p><i>“Mas eu julgo que ele continua na mesma indefinição! Penso que... e agora como não tem notas de jeito, eu julgo que ele é capaz de estar ainda um pouco mais baralhado!”</i></p> <p><i>“Eu agora estou para ver, quando chegar ao final do ano, como é que vai ser! O que vai acontecer. Se ele por acaso, eventualmente não fizer o 10º ano, se ele lhe dará ou não para mudar de área... Porque eu estou convencida que ele não está...”</i></p> <p><i>“Mas pronto, ele é que tem de decidir, de optar! E agora, neste momento, não sabemos o que vai acontecer, depende de como correr o ano. Dá-me ideia que também depende muito de como for o final do ano!”</i></p> <p><i>“A única coisa que ele põe a hipótese é computadores!”</i></p> <p><i>“Eu também acho que ele é um bocadinho infantil! Imaturo para a idade! Eu acho, com 15, 16 anos...”</i></p> <p><i>“Não, eu não tenho nada definido, só pus isso (informática) porque...”</i></p> <p><i>“Porque eu acho que é o agrupamento que dá assim para mais coisas e como eu não tenho nada definido, acho que dá mais...”</i></p> <p><i>“Não, só que não tenho nada definido!”</i></p> <p><i>“Continuar a estudar até ao 12º, depois, depende da média.... Não sei se dá para seguir!”</i></p> <p><i>“Quer dizer, algumas podem-me atrair, só que... Pode-me atrair várias coisas, só que depois... logo se vê!”</i></p>	2
			4
			4
			6
			7
			9
			17
			18
			19
			19
			21

	<p>“Gosto de algumas coisas... gosto de informática, gosto de Educação Física, gosto de Inglês... Gosto dessas coisas, mas depois para seguir...”</p> <p>“Talvez! Só que eu também... Em função das notas é que eu depois vou escolher o que é que quero seguir! Também aí é que eu vou ver o que é que há!”</p> <p>“Quer dizer, eu acho que não tenho assim muitas esperanças de descobrir o que é que quero seguir. Tenho é que... ver as notas, para que é que vão dar!”</p> <p>“Quando eu era mais novo pensava mais nisso, agora... Quando estiver no 12º decido!”</p>	21
Negativa	<p>“O problema... <i>Dá-me ideia que ele também acha que, como não quer ir para Professor, não vê assim grandes saídas!</i>”</p> <p>“<i>Eu até pensei que ele quisesse seguir uma área intermédia. Porque se ele não quisesse ir para Letras, apesar de tudo era capaz de ser melhor. Porque não o estou a ver num curso, onde tenha muita Matemática, só à base de Matemática!</i>”</p> <p>“Não, gosto de Inglês... só que não quero ser professor!”</p> <p>“Quer dizer... Eu gosto de Informática, mas não me dá assim muito forte para seguir...”</p> <p>“Não sei... também não quero ser professor de Educação Física. Gosto da disciplina! (...) Gosto de praticar desporto, mas dar aulas não!”</p> <p>“<i>Insistiu em como era para Científico-Natural e eu não quis de modo nenhum impedir!</i>”</p>	22 30 32 4 5 18 22 22
Obstinação	<p>“<i>Ele quando pensa numa coisa... gosta de fazer aquilo que ele pensa! Por mais que lhe digam... Se pensa numa coisa, ele tem que fazer! Não é assim muito... Quer dizer, não digo que não seja influenciado!</i>”</p> <p>“<i>Em relação a coisas que ele quer, ele realmente quando pensa numa coisa... Eu costume dizer que ele é de ideias fixas!</i>”</p> <p>“Sim, deu-me as profissões que... Só que eu já tinha virado para outro sítio!”</p> <p>“Ah... eu gosto de decidir as minhas coisas! Às vezes custa-me um pouco! (...) Quer dizer, nas escola prefiro falar com a minha mãe, noutras coisas prefiro falar com os amigos! (...) Vejo o que é que eu acho certo e decido as minhas coisas!”</p>	4 13 14 30 32

OEV	Rejeição	<p>“Não ouviu...pronto, a psicóloga fez-lhe ver que havia outros cursos, mesmo que ele não quisesse ir para o ensino, porque ele dizia que não queria ser professor! (...) Ele não aceitava muito bem os conselhos da Psicóloga!”</p> <p>“Deu, aqueles testes no final! Os resultados foram um bocado diferentes do meu curso, só que... estava mesmo decidido a vir para este curso!”</p>	2
	Modelo da descoberta	<p>“Eu até ponho a hipótese de, ainda não lhe disse nada porque agora também não vale a pena estar a falar... Mas ponho a hipótese, de no final do ano, ele fazer outra vez os testes... a Orientação Vocacional outra vez, com outra pessoa, para ver realmente o que é que dizem! Se ele não conseguir, por ele, chegar a uma opção!”</p>	18
	Pressão	<p>“Quer dizer... dá-nos a ideia de que não foi a melhor opção mais correcta, em termos das capacidades, Porque me parece a mim, e a Psicóloga lá da escola fez os testes, aquela chamada Orientação Profissional... Ele fez, e segundo a psicóloga ele tem muito mais tendência para as letras, do que propriamente para as ciências. E deu até uma diferença bastante grande!”</p>	5
País		<p>“Então falei-lhe em Direito - «Oh mamã, Direito não quero!» - «Então mas agora há tantos cursos novos...».</p> <p>Mas, de facto, eu também não insisti mais com ele!”</p>	1
		<p>“A posição dele é a de que ele é que deve escolher, não é? Porque é uma opção de vida, para o resto da vida... Não é uma coisa que se influencie... Quanto muito, podemos dar sugestões, mas se eles quiserem ouvir... Mas ele está naquela fase, não aceita muito bem as sugestões!”</p>	4
		<p>“Quer dizer, eu até ponho a hipótese de ele, eventualmente... se não quisesse ir para a Universidade, de fazer outros cursos, mais... tecnológicos ou isso! Porque há cursos aí que têm saídas, e nem toda a gente tem que ter um curso superior. Muitas vezes até não quer dizer nada! Mesmo em termos financeiros e de sobrevivência... O que interessa é que a pessoa se sinta bem!”</p>	5
		<p>(seguia área do pai) “Sim, houve uma altura que o pai, que até manifestava alguma vontade nesse sentido. Mas agora não, ultimamente não!”</p>	8
		<p>“Eu vejo-o mais, não sei porquê... Mas vejo-o mais a ter uma vida assim mais... em contacto com as pessoas. Agora, ele também ainda está muito novo, não é?! Mudam muito, nesta idade, não sei... Mas ele... eu acho que ele teria jeito para essas coisas, de certa maneira... ou de negócios ou coisa assim... Mais, comunicação, ele era capaz de ter algum jeito, era capaz de ter algum jeito!”</p>	8
		<p>“Claro quer não gostaram muito só que... (...) Disseram que é mau para mim, que o problema é meu!”</p>	11
			29

	Afastamento	<p>“Só que ele está numa idade um bocado crítica, dos 15 anos... É uma idade muito crítica! Não aceita... não houve ninguém!”</p> <p>“Eu cá em casa também tentei dizer-lhe que havia outros cursos e que me ia informar para o poder informar a ele... de cursos novos que, às vezes não nos apercebemos.... Mas ele não quis de modo nenhum!”</p> <p>“Mas ele está não aceita... Ele está naquela idade que dificilmente ele aceita as sugestões!”</p> <p>“Vai conversando, mas dá-me ideia que não se abre muito nesse aspecto. Eu acho que ele tem dificuldade em responder!”</p> <p>“Embora ele agora esteja na tal fase... Não conversa muito! Está naquela fase... Mas vai conversando comigo, vai dizendo assim umas coisas... especialmente quando eu procuro falar com ele!”</p> <p>“Exacto, ele agora está naquela idade da capa, mas ele é muito sensível!”</p> <p>“Com os meus pais não! Mas com os meu amigos... o que é que eles querem ser, o que é que eles querem seguir...”</p> <p>“Não, nenhuma razão especial! Quer dizer, só se eles perguntarem!”</p> <p>“Com a minha mãe! Ela dá-me muitos conselhos... Alguns sigo...!”</p> <p>“Mas ele comigo costuma, às vezes... Com o pai não, porque de facto tem uns horários que realmente... são muito diferentes dos nossos, de maneira que quando vem, também já vem cansado, não tem tanta disponibilidade! Embora ao fim-de-semana, isso conversa!”</p> <p>“Gostava de ter um horário fixo, o meu pai, por exemplo, não tem um horário fixo!”</p> <p>“Mais a minha mãe! O meu pai chega tarde e muitas vezes já...”</p>	2 2 4 5 10 14 20 21 26
Pai	Ausência	<p>“A maioria dos amigos dele foram para essa área, para Científico-Natural... ele diz que não, que não foi por os amigos irem, mas... Eu acho que depois, inconscientemente é capaz! Como ele estava naquela indefinição e como havia depois aquele grande leque depois de saídas... ia experimentar!”</p>	10
Grupo de pares	Fusão	<p>“Ele está assim um bocado no grupo! Há um ou outro amigo com quem ele está melhor (...) Mas funcionam assim um bocado o grupo!”</p> <p>“Não só que tenho lá muitos amigos!”</p> <p>“Prefiro falar mais com os amigos!”</p>	23 26 2 12 20 25

Percorso escolar	Facilitismo	<p>2 “Porque o problema dele maior é a Matemática. Só que este ano ele está... Está com dificuldade, não é só a matemática, mas em tudo. Não se concentra, não está atento nas aulas e nem estuda!”</p> <p>3 “Porque ele também não trabalha! Ele esta ano está naquela do... Ele julga que ainda é como até agora! Porque até agora a coisa ia dando, ele estudava na véspera dos testes e às vezes até dava para mais do que o mínimo... e ia dando! Agora, exige um trabalho contínuo, eles têm uma carga horária muito grande... e ele ainda não... Ele diz que já se conscientizou, mas ao fim e ao cabo... ainda não conseguiu arranjar aquele plano de trabalho que lhe permitia realmente... Ter notas de jeito!”</p> <p>3 Até ao 7º ano era um aluno muito esforçado. Porque ele fazia tudo o que o que se lhe mandava, ele era muito obediente! No 8º ano também, um pouco mais crítico, mas ainda foi razoável. O ano passado, já foi bem pior! O computador, o futebol, os amigos... aquilo é uma coisa!”</p> <p>4 “Porque ele até agora não trabalhava muito, mas ia dando! Porque ele nunca teve negativas no final do período. Inclusive, até ao 7º ano foi um aluno muito razoável, no 8º ano já foi um bocadinho pior... o ano passado foi pior! Agora este ano... realmente quer utilizar o mesmo processo que era até aqui e não chega!”</p> <p>11 “Eu, às vezes, com insistência lá... ele vai estudar. Mas dá-me ideia que quando ele resolve que já estudou, não vale a pena eu insistir muito... porque não adianta muito!”</p> <p>17 “Não pensava que fosse tão difícil!”</p> <p>28 “Razoáveis, no Ciclo, pelo menos... Ah, este ano é que não foram lá muito brilhantes! É uma grande diferença”</p> <p>30 “Mudava, punha o Ensino Básico, mas difícil para depois não haver assim uma...”</p>
Escola	Crítica	
Valores	Manutenção de Status	<p>6 “A única coisa que ele dizia... aquelas coisas de garoto... Houve uma altura que era a agricultura! (...) E eu até dizia - «Olha Engenheiro Agrônomo!». E o pai até dizia - «Vais para agricultor morres à fome!». Aquela brincadeira!”</p> <p>7 “Eu dá-me a impressão que ele não põe essa hipótese! Porque eu outro dia disse-lhe assim - «Olha, tu não estudas, daqui a pouco vais fazer 16 anos e olha, quem não estuda trabalha!». Até para ver a reacção dele... Ele calou-se e sorriu... Dá-me ideia que ele não quer estudar porque tem preguiça... Neste momento não estuda muito porque tem preguiça, mas não encara a hipótese de ir, pelo menos para já, trabalhar... Porque houve uma altura que dizia!</p> <p>8 “Eu acho que ele deve seguir uma coisa que goste, para se sentir realizado. Porque eu acho que é horrível as pessoas não se sentirem minimamente realizadas! Portanto, eu gostava que ele tirasse um curso onde ele se sentisse bem e pronto!”</p>

Antônio: 25 minutos de entrevista (26/02/2003) / Mãe: 50 minutos de entrevista (26/02/2003)

Frequentou o 9º ano na escola D. Duarte, residindo numa freguesia próxima da cidade. Integra a pequena-burguesia assalariada e proprietária (PBAP), tem uma irmã mais velha e nunca reprovou. Foi escolhido como representativo da categoria dos que anunciam uma *despromoção social*.

Não tendo conseguido ingressar na Escola Profissional de Leiria, frequenta o curso tecnológico de informática numa escola secundária de um concelho vizinho, aspirando a técnico de informática.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Outorgada	“A minha mãe sabia! Pronto, a minha mãe é que disse para onde é que eu podia ir!”	9
		“Pelo menos... Posso dizer que deixo-me influenciar muito pelas outras pessoas! (...) Agora não sei dar nenhum exemplo, mas que sou às vezes muito influenciado pelas outras pessoas, sou!”	11
		“A opção da Profissional foi um bocado... pronto, talvez influenciado por nós!”	14
		“Pois, ele é um bocado da onda de que... leu 10 minutos e já sabe tudo, não é?! Depois não é bem assim! Por esses motivos todos, a gente achou que realmente a Profissional seria o melhor para ele, porque ao menos em 3 anos tem um diploma e sabe fazer qualquer coisa! (...) E depois pode-se encaixar em qualquer lado e começar a vida dele! Pronto, porque já que ele não quer tirar um curso... não vai ficar a empatar!”	17
		“Se a gente procurar assim outra coisa que ele tenha jeito, ele não tem! Ele não tem jeito para mais nada de especial! Portanto, os computadores, ou as máquinas ou seja o que for... é realmente a única coisa!”	38
	Vocação	“Isso, eu gosto de computadores! (...) Sempre quis! (...) Sim, é a única coisa que me lembro!”	1
		“Que tenha a ver com informática!”	2
		“Não gosto muito de contar coisas... Ligo-me um bocado ao computador, ando sempre às voltas com o computador!”	2
		“Pronto, a informática, ele é um miúdo que nunca se interessou por nada de especial. Pronto, nunca gostou de ler... não gostou... não gosta! Não tem nenhum interesse assim... a não ser os computadores!”	14
		“Pois, os computadores... mexer nos computadores... Qualquer coisa de máquinas com botões, ele nunca precisou de ler instruções! Detesta ler, não é verdade?! Nem que seja as instruções! Ele põe tudo a funcionar sozinho, mas nunca precisou de ler nenhum papel!”	14

<p>Percursos escolar</p>	<p>Apatia</p>
	<p>2 “Isso... Nunca gostei muito de estudar! Portanto é melhor o 12º e não ir para a Universidade!”</p>
	<p>6 “A Português é que tenho más notas, o resto é assim... razoavelmente! (...) Tenho dificuldade em expressar ideias”</p>
	<p>6 “Correu bem, tive duas negativas! (...) Matemática já consegui subir, Filosofia, não tenho jeito nenhum para aquilo!”</p>
	<p>14 “A opção aqui pela Profissional, é porque ele... Pronto, ele é um miúdo que não gosta muito de estudar! É interessado...”</p>
	<p>15 “De maneira que eu sempre vi, ali na D. Duarte, que ele... Pronto, não tem muita vocação para o estudo! Mas também não quer deixar as coisas para trás!... Também não é aquele género - «Estou-me borrifando!». Não é assim! (...) Ele embora não goste muito de estudar, também não descara o estudo!”</p>
	<p>19 “Ele é um miúdo que... ia com a matéria sabida porque a gente estudava com ele! Mas quando lá chegar, é para o lado que lhe dá! Ele corre-lhe sempre bem, mas também pode vir de lá Bom ou Mau! É para o lado que lhe der! Se ele resolver, que vaca é um verbo, vaca é um verbo! Naquele momento, pronto! Ele é para o lado que chover, nunca temos muito bem a certeza do que está, do que é que vai dali sair! Enquanto os testes não voltam...”</p>
	<p>20 “Não, não! Ele sempre quis fazer alguma coisa! Aliás, ele não diz que não gosta! É uma coisa que não lhe diz nada! Desde a Primária que a gente nota que é assim! Ele faz... vai para escola porque é aquele sítio para onde tem que ir, para onde toda a gente vai com a idade dele!”</p>
	<p>21 “De manhã levanta-se, veste-se, nunca foi preciso acordá-lo... O despertador funciona e ele acorda! Nunca foi preciso estar lá abaná-lo 150 vezes ou a gritar ou a chamar... Foi sempre um miúdo, nesse aspecto... O que é que... Pronto, a gente tem consciência que estudar não é... Por exemplo, um 12º... eu na minha modesta opinião, ele nunca deveria tirar um 12º ano!”</p>
	<p>31 “Assim estas coisitas... Agora, de resto... Se lhe perguntarmos - «Preferes isto ou aquilo?» a resposta que ele dá é - «Tanto faz!». Mesmo a nível de roupas e tudo, é um miúdo que não exige nada! Eu compro coisas, tanto no Continente como nas lojas de desporto e ele não faz ondas de marcas, nem nada!”</p>
	<p>41 “E depois, como o António é uma criança... Pronto, uma criança?! Que para fazer as coisas leva o seu tempo. Não é rápido! Para fazer as coisas vai tudo a passo de lesma, não é verdade?! Os trabalhos de casa, as coisas... leva tudo muito tempo! O tempo que sobra depois, caba por ser pouco, muito pouco!”</p>

OEP	Indiferença	<p>“Ajudou, nalguns casos ajudou! (...) A nível profissional não me ajudou... Só saber o que é que eu tinha feito, de resto...”</p> <p>“Confirmou-me a informática! Deu-me desenho (risos) e informática! (...) Exacto, tinha mandado às urtigas os testes, porque... Gosto de informática, vejo que tenho jeito... Portanto ia na mesma para onde eu quero!”</p> <p>“Sim, foi! Mais porque a minha mãe queria que eu fizesse!”</p>	10
Oferta Educativa	Seleção	<p>“Não consegui entrar, fui para a Batalha, para o Curso Tecnológico de Informática. (...) É testes psicotécnicos, fiz lá as provas, mas não consegui! (...) É, são 300 e tal, só para 25!”</p> <p>“É a única em que existe informática!”</p> <p>“Sim, mas isso, eu fui para a Batalha porque aqui na região não existe nenhuma escola que tenha o Tecnológico de Informática!”</p> <p>“Este ano, havia realmente a Escola Profissional, que nós queríamos... Mas claro, também não o ia deixar sem nada! Portanto tinha de ir para uma coisa parecida, foi para o Tecnológico de Informática, foi para a Batalha!”</p> <p>“Agora, o ano passado fizemos isso tudo... realmente ele teve azar! Pronto, aquilo também são 100 cães a um osso, como se costuma dizer! (...) Sinceramente aquilo deve ser quem tem a sorte de acertar aquilo tudo!”</p> <p>“E depois, a escola é pequenina, só tem uma turma... Uma turma com 25, creio eu... Aquilo são cento e tal pessoas a candidatarem-se! Era para lá gente que nunca mais acabava! Aquilo é preciso muita sorte, não é?!”</p> <p>“É bom, muito bom mesmo! Melhor que daqui de Leiria! Mais calmo!”</p>	1
Avaliação da decisão	Positiva	<p>“Pronto, ele está a gostar da escola em si, gosta mais do que desta! Diz que apesar da turma ser a pior turma da escola... (...) Mas como ele, felizmente continua a não se juntar com esses assim, não é?! Pronto, lá tem um ou dois com quem valia almoçar e com quem isto e aquilo... Mas, pronto, pelo que eu sei... Pelo que eu perguntei à Directora de Turma, tudo pessoalito que não se mete em grandes confusões!”</p> <p>“Pronto, lá se vai desenrascando! Nas disciplinas de informática, não tem grandes problemas, também não é aluno de 15, nem 16! Tem 12, 13, 11... Pronto, vai andando! Nas outras disciplinas, vai andando, mas sempre com trabalho... com mais trabalho e com apoio!”</p>	9
			18

	<p>20</p> <p>“Mas tudo também mais com a intenção de não o deixar desinteressado! Porque se ele não tivesse ajuda, não ia conseguir mesmo! Então vamos começar a Ter zeros, 2 e 3 e isso não é nada de jeito, não é?! Portanto também não quero isso! É o que eu lhe digo - «Mesmo que não vás continuar, não vais lá para andares a passear! Isso não é o esquema cá de casa! Tudo o que aprenderes... dá sempre jeito!».”</p> <p>23</p> <p>“Este ano vai tentar outra vez! Este ano temos lá uma pessoa conhecida, que já nos disse que conhece lá alguém!”</p> <p>25</p> <p>“Pronto, porque é assim mesmo! Os outros também pedem... A gente não gosta de fazer estas coisas, mas se os outros também o fazem, por que é que a gente se vai deixar ficar para trás, não é?!”</p> <p>26</p> <p>“No outro dia vinha ali um artigo no Jornal de Leiria, creio eu que é o que mandam para aí... Que em Pombal, a Escola Profissional de Pombal também ia pedir para abrir o curso de informática de manutenção, que é o que eles também têm aqui! (...) E eu até disse ao meu marido - «Pombal fica assim um bocadinho fora de mão, mas se for preciso, vai em 2ª opção! Olha... Paciência!». SE não for por ele, a gente vai fazer por quem?”</p> <p>40</p> <p>“Ele anda também este ano na ginástica! Não na ginástica de manutenção que isso ele não gosta, mas nos parelhos! Já há muito tempo que andávamos a pensar nisso! Até ao 9º ano foi difícil, porque lá está, o acompanhamento que eu tinha que lhe dar era muito grande e... não dá para tudo, não é?! Este ano, eu decidi também um pouco que “prejudicando” um bocadinho a escola, também lhe fazia bem a ele como pessoa, fazer isso!”</p>
<p>Pais</p>	<p>14</p> <p>“Mas eu sempre disse... Bem, eu apesar de ser professora, não sou da opinião que toda a gente tenha de se ser doutor! Porque lidamos com miúdos que, realmente, não estão lá a fazer nada e que depois, junto com outros, ainda se podem estragar, que foi sempre o meu medo! Que ele começasse a chumar, a juntar-se com aqueles que não interessam e...”</p> <p>15</p> <p>“Não, é um aluno de 3... ali, de vez em quando um 4, ocasionalmente... Tirando Educação Física que... Pronto, isso é para esquecer, que ele é muito azelha e tem uma descoordenação motora que não vale a pena averiguar porque ele também não vai para os Jogos Olímpicos! Portanto, foi uma coisa que nunca me incomodou por aí além! Eu sempre avisei os professores que ele fazia como podia, e eles que avaliassem como entendessem! Uns foram mais simpáticos e foram dando o 3 pelo esforço, outros foram mais rigorosos e deram o 2... para eles beijinhos de caminho! Quando ele tentou fazer as coisas bem, partiu a clavícula e ainda hoje sofre com isso!... Portanto, não merece a pena, mas valia estar quieto! Como eu lhe digo - «Se não tivesses feito a cambalhota, ainda hoje...». Portanto, mais vale estar quieto!”</p>
<p>Resignação</p>	<p>17</p> <p>“Aí é que está, é que a gente trabalha com eles todos os dias e sabe o que é que a casa gasta! Aliás, eu sempre lhe disse a ele... Pronto, informática foi uma opção que surgiu por natureza... Mas eu sempre lhe disse a ele - «Se tu quiseres ser mecânico, electricista... Oh filho, cozinheiro! (...) É só dizer! Pronto, não interessa!» É preciso é ser alguma coisa! Quer ser mecânico? Tudo bem! Ganham que se fartam! Electricista? A gente quer qualquer pessoa desse género não arranja nada...! Portanto, é preciso é fazer alguma coisa! É isso que eu lhe tento passar, essa mensagem, não é?!”</p>

		<p>21 “Não digo, às específicas que ele não conseguisse! Mas, por exemplo, a Filosofia... Eu nem me ralo! Ele a Filosofia tem 5 virgula não sei quanto! Eu nem estou para me ralar!”</p> <p>22 “Filosofia, junto-lhe os apontamentos, ele lê, mas... Eh pá, Filosofia é preciso conversa, não é?! Ele não gosta de Português, tem dificuldade em Português... Quanto mais a Filosofia!”</p> <p>22 “A filosofia, agente sabe o que é! É realmente ter umas noções e depois acrescentar-lhe meia dúzia de conversa de chacha! Resumindo e concluindo, aquilo não dá nada, não é?! Mas tem de se escrever muito e ele...”</p> <p>23 “Outra coisa boa que eu penso, para ele, aqui na Profissional, é aquilo funcionar por unidades! Por módulos, tipo SUC! Porque o António é um miúdo que se tiver que abrançar muita matéria, já tem mais dificuldade! Se tiver um bocadito, é aquilo, aquilo estuda-se e pronto! (...) E penso que mesmo, ali, aquele género das unidades, para ele, acabará por se bom. Porque agora dá uma coisa, fez o ponto, passou e aquela... arrumou!”</p> <p>29 “Era isso e a desenho! Ele não tinha jeitinho nenhum para desenho!”</p> <p>30 “Também não é que me fizesse grande diferença... Porque também, lá está, ele também não vai para desenhador! Mas pronto, não havia necessidade!”</p>
Pai	Delegação	<p>8 (Acompanhamento) “A minha mãe, isso é com a minha mãe, mais nada!”</p> <p>38 “O meu marido foi criado num ambiente um bocado problemático! (...) Gostava muito do pai, mas o pai estava fora de casa e, logo por azar, morreu novo! A minha sogra era assim uma pessoa que... a única coisa que gostava era andar a correr com a vassoura atrás dele! (...) Isso endureceu-o um bocado! O meu marido é um bocado bota de elástico! Quer dizer, tem um bocado dificuldade em entender as dificuldades que eles têm hoje em dia! Acha que é tudo...”</p> <p>39 “Pouco! Quer dizer, ele diz que cá em casa, quem manda sou eu! Se calhar é capaz de não ser mentira! Quer dizer, eu, se calhar, também sou um bocado teimosa!”</p> <p>39 “Pois, está um bocado fora deste contexto e acaba por - «Se me vou meter ainda me chateio... o melhor é não me chatear, façam lá como vocês quiserem!». Ele é um bocado nessa onda! Embora isso, também nem sempre seja bom!”</p> <p>40 “Ele ao principio, quando a Rute começou a querer sair ou qualquer coisa, ele embirrava um bocado, mas como eu... sempre fiz um bocado ouvidos de mercador, não é?! (...) Para isso já cheguei eu, que nunca sai de casa, não é?!”</p> <p>41 “Foi uma das lutas que eu tive sempre com o meu marido. Ele achava que ele devia fazer um desporto! Mas se o rapaz não gostava de fazer desporto?! Para que é que a gente o ia meter numa coisa que ele não gosta!”</p>

Mãe	Orientação	<p>“É, sou um bocão <i>despassarado!</i> (...) É, principalmente no computador, perco logo a noção do tempo!”</p>	8
	Acompanhamento	<p>“Sim na Batalha e na Marinha Grande... Mas não tem bom ambiente! (...) Só tinha má impressão da Marinha Grande. A minha mãe dizia que aquilo não tinha bom ambiente!”</p> <p>“Ele é um <i>miúdo</i> que desde a <i>Primária</i> vem sendo muito acompanhado! <i>Portanto, tem-me dado muito trabalho, exactamente porque ele sozinho não é capaz de fazer... Pronto, não tem aquela tendência para fazer as coisas! Então não tem jeito para fazer resumos... De História ou de Geografia, fui sempre eu que fiz os resumos! Nunca soube tanta História e Geografia como nos últimos tempos, não é verdade?!</i>”</p> <p>“Pronto, mas ele desde... Até ao 9º ano fui sempre eu que <i>lhe fiz os resumos todos daquilo tudo. Ele depois estudava pelos resumos... No 5º e no 6º tinha que ser eu a ler e ele a ouvir... Pronto, vamos andando assim! Depois a partir do 7º, ele já conseguia... eu fazia os resumos, ele estudava, eu perguntava... Pronto, já... Mas tenho de ser eu a fazer os resumos!</i>”</p> <p>“Para já, é uma coisa que... Este ano já não o ajudo tanto, porque já não tenho capacidade para isso, não é?!”</p> <p>“Mas eu gostava muito de <i>Filosofia!</i> Eu era muito boa aluna a tudo! <i>Tirando História e Geografia, que detestava, mas pronto, desentascava-me!</i> Mas era muito boa aluna a tudo, não tive assim grandes problemas! Mas lá está, também as coisas mudam! <i>Isto a gente vai perdendo o fio à meada!</i> Eu até fui aos apontamentos da irmã... porque a Rute sempre foi muito orientada, tinha muitos apontamentos e não sei quê... Mas, nem isso eu já consigo!”</p> <p>“Ele ainda hoje, quando tráz alguns trabalhos de <i>Matemática, gráficos e assim... «Oh mãe, tens que ir acabar aquele gráfico!».</i> Pronto, eu lá vou, para aquilo ficar <i>diretinho!</i>”</p>	9 16 16 21 22 29

	Proteção	<p>26 “Pronto, sabe como é que isto funciona, as escolas primárias passam quase em bloco para... Ele na escola primária sempre se deu muito mal com um miúdo. Batia-lhe... Fazia-lhe a vida negra! Pronto, tinha um bocaco a Graça a controlar a situação, quando o outro abusava! (...) Quando foi aquele ano de virem todos para a D. Duarte, eu pedi à Lurdes - «Eh pá, tira-me o António daquela turma e puxa-o para outro lado qualquer!» (...) Foi o António que saiu da turma! Foi para outra turma, onde não conhecia... Tiraram mais uma miúda, penso que só para ele não se sentir tão sozinho!»</p> <p>29 “Porque realmente eu no início do ano ia-lhes sempre explicar um pouco... e este ano também fui! Depois não vou lá, a não ser que me chamem... e graças a Deus nunca foi preciso! Mas sempre um pouco... explicar a situação! Porque realmente a Educação Física (...) Vêm-no assim... Mandam-no atirar a bola para ali e ele atira para o outro canto... é um bocaco a ideia - «Este gojo está a gozar com a minha cara!». E eu fui sempre, assim que o professor mandava o papelinho da Direcção de Turma, eu ia sempre explicar exactamente que... ele não fazia por mal, não fazia para chatear... era mesmo descoordenação dele!»</p> <p>32 “Ele nasceu com bronquite asmática! O que nos levou a 10 anos de... praticamente não dormir! Por isso é que há 2 anos tive um esgotamento, não foi propriamente caído do céu! Portanto foi uma criança que, ao mesmo tempo, também foi muito protegida! Porque ele era um miúdo que... se desse 3 passos ficava completamente transpirado! (...) E pronto, tínhamos 8 dias de festa sem dormir!, porque eram aqueles ataques de tosse! (...) Aquele apito de quem tem asma é absolutamente desesperante! Deu-me cabo dos nervos! E a esse nível ele sempre foi um bocaco protegido! E a ama em que ele esteve sempre foi muito cuidadora com ele! Se ele estava assim mais atacado, ele não vinha a casa! A senhora ficava com ele lá durante a noite! Sacrificava-se ela a não dormir e a dar-lhe os antibióticos só para ele não vir apanhar frio e... voltar novamente, não é?!”</p> <p>41 “Aliás, eu já quando ele andava na natação, nunca ficava lá a ver como as outras mães! Eu deixava-o lá até o professor chegar, para ele não andar ali na macacada! Assim que o professor chegava, eu... E voltava à hora de o vestir! Nunca fiquei ali sentada... Como eu também não gosto que fiquem a olhar para mim quando eu estou a fazer alguma coisa, fico toda enervada!”</p>
Irmã	Proximidade	<p>5 “As vezes é com a minha irmã! A minha irmã é o meu conselheiro principal! (...) Sim, viveu mais aquela... Percebe melhor os problemas que eu tenho!”</p> <p>6 “As vezes ouço! Mas ouço mais a minha irmã! Viveu mais na minha altura, percebe mais estas coisas!”</p> <p>36 “E mandona! Ainda hoje, ela diz que sou eu! Às vezes, diz-me «Oh mãe, tu tens que o deixar mais à solta, tu andas sempre em cima dele!». Mas às vezes, quando é ela, eu também lhe digo - «Já agora, também era uma boa ideia se tu o deixasses!». Agora é mais... assim as zangas que têm é por causa do computador! Ele acha que sabe tudo, ela também acha que sabe tudo e pegam-se! (...) Mas portanto, neste momento, têm... Ela é uma boa amiga para ele! Pronto, há coisas que ele, com certeza falará com a irmã e não falará comigo! (...) Ele falará com mais à vontade com a irmã do que falará comigo!”</p>

Inferioridade	<p>14 “Teve um crescimento muito diferente da irmã, se eu comparar! Ela é toda decidida, eu também era assim um bocadito, ele era muito caladinho!”</p> <p>19 “A irmã era ótima a Inglês, mas nunca estudou! A minha filha aprendeu Inglês de ouvido! Aquilo ou soa, ou não soa... E ela nunca foi capaz de explicar ao irmão por que é que a regra era assim!”</p> <p>21 “Mas mesmo na Primária... A professora dele é a maluca da Graça! Ela também foi professora da Rute e a minha Rute é como a Graça! São duas malucas juntas! As duas juntas são duas malucas, adoram-se mutuamente! (...) Com a Rute tudo bem! Pois, a Rute é uma excelente aluna! (...) Com ele, teve alguns problemas, perdeu um bocadito a cabeça! Também houve uma altura em que exagerou um bocadito e a gente ainda se chateou um bocadito, mas ela depois também reconheceu que realmente estava a exagerar e as coisas lá entraram no bom caminho!”</p> <p>23 “Pronto, a minha Rute fala que se desunha! É completamente diferente! E cria um ambiente de conversa e ... Pronto, é uma miúda muito interessada, tem uma cultura geral que supera a minha a KM de distância! Portanto, é uma miúda interessada por natureza!”</p> <p>28 “Lá está! Porque a Rute é uma miúda... Se alguém da uma opinião e ela não estiver de acordo, ela não se cala mais! Ou tem que dizer que não está de acordo, por que é que não está de acordo e nunca mais se cala! É igual ao pai, pronto! Eles é que têm sempre... Este não, dizem-lhe qualquer coisa e ele está sempre...”</p> <p>29 “Se tivesse outro professor, como o Barbosa, que a Rute teve-o e sofreu com ele... E não tem nada a ver, que ela era uma excelente aluna, tinha 5 a tudo!”</p>
---------------	--

Grupo de pares	Isolamento	
		6 “Sou mais caseiro, não tenho assim muitos amigos!”
		12 “Tem vindo a melhorar! O contacto com mais pessoas... desde que fui para a Batalha melhorou! (...) Exacto, relacionei-me mais com outras pessoas e fiquei mais... aberto às pessoas! Falo mais com outras pessoas que não conheço tão bem!”
		14 “Ainda hoje, ele pode passar o dia inteiro em casa... a gente se quiser... pode deixar almoço, jantar... ele desentrasca-se! Pode chover, pode tropejar, cair o prédio que ele... para ele está tudo bem! Não lhe faz absolutamente diferença nenhuma estar sozinho em casa! Pronto, é um miúdo muito pacato, sempre foi!”
		32 “Se isso se puder chamar defeito... Que eu também era assim até aos meus 17 anos! Só depois é que virei um bocadinho. No entanto, o principal problema dele é capaz de ser esse... uma certa insegurança, talvez! A timidez, tenho a impressão que talvez lhe cause uma certa insegurança!”
		34 “Pronto, fui como ele... e muito pior do que ele porque nem sequer ficava em casa sozinha! Mas também era filha única! Pronto, era muito pior do que ele, como digo até aos meus 17 anos. Aos 17 anos, a entrada para a faculdade e aquela coisa... pronto, comecei a modificar-me um bocadinho!”
		36 “Por exemplo, ele tem as férias. Eu digo sempre - «Ouve lá, por que é que não convidas as tuas amigas..», que ele tem uma ou duas com quem se dá! «...A virem cá lanchar, ou encontram-se e vão ao Mega, almoçam...» que era o que a irmã passava a vida a fazer com os amigos! Não... não gosta! O ano passado ou há 2 anos, lá foi pela 1ª vez a um jantar de turma, depois foram sair lá para um barzito... lá para o Terreiro, provavelmente! Eu disse-lhe, cá em casa sempre houve regras, mesmo com a Rute (...) «À meia-noite telefonas-me e dizes-me! Pronto, se estiveres bem ficas mais um bocadito, se quiseres!»». Não, 10h estava-me a telefonar - «Oh mãe, vem-me buscar! Isto já está para aqui uma grande confusão!”
		37 “Em pequenino, eu fazia as festas de anos (...) Vinha a escola em peso! Toda a gente - «Ah, quero ir à tua festa!», vinha também, não havia problemas! Mas passado... umas 2h ou assim, estava o pessoal todo a correr pela casa e ele estava aí, farto e deseioso que aquela gente se pusesse toda na alheta! (...) Andava por ali um bocadito, mas às tantas já estava... Quando aquela gente toda se ia embora, ele estava... farto, cheio de dores de cabeça! Queixava-se logo que estava cheio de dores e cabeça! Ele não gosta de confusões, detesta!”

Professores	Protecção	<p>28 “Pronto, e ele acabou por gostar mais de estar ali! Embora, ele aqui na D. Duarte, digo sinceramente, não tenho razão de queixa! Teve sempre excelentes Directores de Turma, foram sempre excelentes para ele! Pronto, o tipo de criança que o António era... No 5º ano, muito fechado... pronto, que os outros gozavam um bocado... ele não se defendia... E os Directores de Turma sempre foram excelentes, sempre o apoiaram, sempre! Então o professor de EVT... A Rute também o teve e não gostava nada dele!”</p> <p>28 “Há muita gente que se queixa da escola! Professores, lá houve um ou outro que enfim!... Mas isso, há em todo o lado e eu também nunca lá fui fazer barulho! Este ano também tem um professor de Matemática que não bate bem da bola, mas eu faço de conta que não percebo! Não merece a pena a gente estar a chatear-se por essas coisas! Existem em todo o lado! Mas isso foi uma coisa que eu por acaso ali, no fim do ano sempre agradeci aos Directores de Turma!”</p> <p>29 “E ela foi excelente! Teve sempre 3 e eu tenho a certeza absoluta que se fosse com outro professor (...) E se fosse isso ele estava mais que chumbado!”</p> <p>34 “E... pronto, nesse aspecto, talvez também isso tenha ajudado, porque ele foi um miúdo... Mesmo na escola, a Graça também tinha muito cuidado com ele! Não o deixava ir para o recreio, andar ali na macacada... Porque se não, ficava todo suado!”</p>
Escola	Crítica	<p>35 “Quer dizer, mesmo nos meus alunos eu respeito isso! Quer dizer, não é pelo aluno... As vezes leva-se muito em conta a participação! Tudo bem, eu acho que sim, deve-se tomar em conta, etc. Mas se a gente tem um aluno que... Tive uma aluna há uns anos atrás que era uma boa aluna e eu nunca lhe ouvi a voz! A gente... Eu bem me metia com ela, mas... Ficava sozinha, nos corredores... Lembra-me um bocado eu! Mas o problema é que a sociedade de hoje é um bocado diferente da minha! (...) Exacto, penaliza mais! No meu tempo, ninguém me chateava! Hoje em dia, não! Estes miúdos são um bocado marginalizados ou... chateados pelos outros! Aquelas coisas dos garotos... que os garotos nestas idades são muito mauzinhos uns para os outros! Agora já não... Mas estas fases!”</p>
Valores	Realização Estabilidade	<p>(tempo livre, dinheiro...) “Isso não me faz... Não tenho limite para essas coisas! Desde que faça o que gosto!”</p> <p>“Casado, com filhos, com o meu emprego... Com a vida arranjada!”</p> <p>4</p> <p>4</p>

Irene: 30 minutos de entrevista (05/5/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola D. Duarte, residindo na periferia da cidade. Tem um irmão mais velho, nunca reprovou e integra a burguesia empresarial e proprietária (BEP). Foi escolhida como representativa da categoria dos *influenciados pelos pais*.

Frequenta agora o 1º agrupamento – geral, na Escola Rodrigues Lobo e à semelhança do pai, quer ser médica.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em construção	<p>“Mas vamos lá ver! É assim, depois no decorrer do curso, aí eu se calhar, vou ver mesmo o que é que eu gosto mais! Depois também depende da nota final...!”</p> <p>“E eu... eu acho que estou a começar... o 10º ano era o mais difícil e eu acho que me adaptei muito bem e... e vou conseguir!”</p> <p>“Eu falei com pessoas que se interessam pelas coisas. Não perguntei a qualquer pessoa! E eles... adoraram! Bons materiais, não lhes faltava nada... E, pronto, se eu queria escolher TLB e TLQ, que são técnicas, eu vou para isso!”</p> <p>“Eu desde o 8º ano que sei, não estive a pensar!”</p> <p>“Já sabia o caminho. Também, falei com o meu irmão, com o meu pai! E já sabia perfeitamente, não tive qualquer problema! Eu tentei-me sempre informar sobre isso, não andei ali à sombra da bananeira à espera das informações! Não, estive a tentar informar-me, pouco a pouco, e não tive qualquer problema!”</p> <p>“Muitas pessoas dizem «Ah, toda a gente quer medicina!», mas não é por causa disso! É porque é assim: eu tenho um avô, um tio e um pai médico, e outro tio, pronto já morreu, mas... A minha família é assim muito cheia de médicos! E eles na Marinha Grande tinham uma clínica e eu, por exemplo, quando era pequenina... agora já nem tanto que tenho de estudar! Mas quando eu era pequenina ia todos os Domingos de manhã com o meu pai à clínica! Era aquela coisa, gostava de ir! Ainda por cima... quando o meu pai vai ver os doentes ali ao Hospital de S. Francisco eu vou com ele, porque gosto! Gosto daquelas coisas! Acompanho o meu pai e falo com o meu pai sobre essas coisas!”</p>	3
	Exploração	<p>“Quería, queria entrar em cirurgia... Porque eu já fui ver uma operação! (...) Tive curiosidade! Fui ver... e gostei!”</p> <p>“O meu irmão só está preocupado comigo com uma coisa: eu sou uma pessoa extremamente ansiosa! Logo no 1º período do 10º ano já estava preocupada com as médias! Quer dizer... também não pode ser assim! Não posso começar logo a entrar em paranóia com as médias! Porque eu quando tenho uma coisa na cabeça... É verdade, sou muito teimosa!”</p>	3
	Investimento	<p>“Só penso mesmo nos meu objectivos e só penso em mim! Muitas vezes peço por causa disso!”</p>	7
			17

Percurso escolar	Obsessão	<p>“Exactamente! E eu sou extremamente ansiosa! As vezes exagero na maneira como vou para os testes! Também... como estudo demasiado, às vezes! E às vezes isso também faz mal! E então ele está preocupado. E também por eu... Por exemplo, eu às vezes queria ter uma nota e não consigo e fico... Ele acalma-me!”</p>	7
OEP	Confirmação	<p>“A minha mãe até faz o contrário, até diz - «Para de estudar!».</p> <p>“Eu até fui para <i>aquela coisa</i>... Orientação Escolar e Profissional! Fui, mas deu perfeitamente aquilo que... Eu sabia o que é que queria e deu exactamente! Era Ciências e Matemática! Por exemplo, deu-me experiências, deu-me muitas experiências e Matemática, principalmente! Dois picos muito altos! Eu já sabia que era isso! Se calhar foi mesmo para confirmar! Eu sabia. A partida já sabia, mas via toda a gente a ir... fui mesmo naquela de experimentar.”</p>	14
	Valorização	<p>“Porque também... aquilo também foi orientação, mas... sei lá, também ajudou muito a pensar! Porque não era so falar sobre... Porque também perguntavam o que é que tu achavas que eram os teus maiores defeitos! Coisas assim, estás a ver?! Essa parte também foi importante e achei... Não me arrependo!”</p>	15
Representação da profissão	Idealizada	<p>“Houve pessoas que pronto... nem a Orientação as podia ajudar! Mas houve pessoas que ajudou e muito! Acredito... Eu acho que vale a pena! Ainda por cima na escola, que é grátis, não se paga nada! E a Psicóloga... aquela professora, também como pessoa...!”</p>	16
		<p>“Eu, podem-me chamar doida, mas eu gosto mais daquela vida de Hospital, urgências... Adoro! A sério, aquele stress... é verdade! Ainda me lembro, desde pequena de ir para os Hospital com o meu pai. (...) Não é aquela coisa de estar assim... no consultório - «Então, o que é que sente?»...”</p>	8
		<p>“Não tanto, porque eu... Por exemplo, eu não quero tanto assim, porque eu também quero ter uma vida assim... mais calma!”</p>	2
Orientação para uma escola	Notoriedade	<p>“Eu vim para o Liceu porque tenho ouvido falar, e tenho comprovado isso... Os laboratórios são muito bons, mesmo! E para o que eu quero seguir é...”</p>	1
	Identificação	<p>“Pelo que eu ouvia das outras pessoas, que eu tinha amigos ali do Liceu. Eles disseram - «Ah, os laboratórios são muito bons...». Mas eu via mesmo isso!”</p> <p>“Eu gosto muito da escola! Para além de... Eu se calhar tive muita sorte com os professores que tive! Eu gosto muito dos professores! Mas para além disso, os funcionários também, os materiais... Quer dizer, há salas que... pronto! Mas há outras salas que são espectaculares! Par além disso, a nossa escola tem várias actividades. Por exemplo, esta semana é a Semana Cultural, então todos os corredores estão cheios de cartazes e maquetas e coisas assim... Tem informações! (...) Portanto, uma pessoa entra na escola e não é só ir para as aulas, tem coisas diferentes!”</p>	13
			16

Pais	Acompanhamento	<p>“Quer dizer, eu tento sempre... quando é problemas graves, tento sempre falar com pessoas mais experientes! Pessoas que me conseguem... se calhar porque já passaram por isso, ou são mais experientes e que me podem dar um conselho. Porque os amigos, depois é aquela coisa! (...) Falar é fácil! Enquanto pessoas mais adultas sabem o que é que, se calhar, eu posso estar a sentir!”</p> <p>“Mas a minha mãe... Isso nunca escondi nada! «Mãe olha, vou ter um teste para a semana». O meu pai pergunta sempre porque nunca está... é raro ele estar comigo!”</p> <p>“Adora manter-se informada! E depois vem sempre toda contente porque só tem boas notícias e não sei quê... Nunca foi chamada à escola. Vai mesmo uma vez por período, para saber como é que as coisas estão!”</p> <p>“É o que o meu pai, diz «Se entrates tens o curso feito!», o problema é entrar!”</p> <p>”O meu avô teve 8 filhos e nenhum neto tinha ido ainda para medicina! Então eles ficaram logo todos contentes!”</p> <p>“Agora estou a estudar para conseguir! Se não conseguir, depois logo se vê! Mas a minha mãe depois também pôs a hipótese de eu ir para Espanha, mas o meu pai não quer que eu vá para Espanha! (...) Mas eu não sei, não me está a agradar muito ideia! (...) Não, o meu pai diz - «Vais conseguir aqui, vais conseguir!».”</p> <p>“Ya, falo muito sobre isso! Aquilo que me preocupa mais! Falo com eles e falo muito com o meu irmão!”</p>	9 14 14 3 3 5 6
Mãe	Conflito	<p>“Mais com o meu pai! Com a minha mãe é um bocado difícil! (...) Chocamos muito! (...) Se calhar somos parecidas!”</p> <p>“É, acho que isso é toda a gente! Mas eu tenho pena! Tenho pena porque eu muitas vezes digo coisas que não quero... Mas depois ela também diz e...”</p> <p>“Egoísta! Egoísta, mas não naquela: «Isto é meu, não te dou!». É lá em casa! Sou um bocado egoísta! Em vez de ajudar a minha mãe, estou no meu quarto a ouvir música ou então tenho que estudar... e não lhe pergunto - «Mãe, precisas de ajuda?».”</p> <p>“Falho um bocadinho! Também a culpa não é só minha!”</p> <p>“É a minha mãe é que me diz isso, e só há pouco tempo é que...”</p>	9 9 17 18 18

Pai	Modelo	<p>8 “Eu penso assim: vou trabalhar, mas o que eu vou receber... vou fazer aquilo que gosto, mas o que eu vou receber não consigo imaginar receber só para mim! Quero receber e partilhar com as pessoas mas importantes para mim! (...) Que é a minha família! Receber sem partilhar... É como o meu pai, o meu pai recebe, depois partilhamos, vamos de viagem, só nos os quatro!”</p> <p>9 “É assim, lá em casa é: eu dou-me super bem com o meu pai e o meu irmão dá-se muito bem com a min há mãe. É diferente!”</p> <p>10 “Eu recorro mais... telefono muitas vezes para o meu pai! Também, onde eu me chateio mais é com a minha mãe, e telefono muitas vezes para o meu pai! Porque eu não telefono para o meu irmão por uma questão de não o querer estar a preocupar, ele está em Lisboa, está longe...”</p> <p>10 “Muito, muito parecida! Fisicamente, pronto ele é homem! Mas fisicamente tenho muita coisa dele e feito também! Muito parecida!”</p> <p>10 “Costumo. Quer dizer, às vezes entra a 100 e sai a 200... mais a minha mãe! Mas o meu pai, tento sempre ouvi-lo um bocado!”</p> <p>10 “O meu pai, apesar de ter pouco tempo, repara logo se eu estou bem ou mal e pergunta. Depois, uma coisa que eu acho diferente do meu pai é que o meu pai senta-se assim à mesa - «Olha Irene, o que é que se passa?!». Enquanto a minha mãe... não temos esse tipo de conversa! A minha mãe é - «Irene faz isto! Irene faz aquilo, arruma a loiça! Irene não me ajudas!». E não me pergunta - «Irene estás bem?» não!”</p>
Ausência	<p>2 “Portanto, o meu pai... tem uma vida...bem preenchida! Trabalha em Leiria, Monte Real, marinha Grande...”</p> <p>2 “Eu mal vejo o meu pai! A próxima semana vai para um congresso em Roma! Está sempre assim em congressos...”</p> <p>7 “É o tempo. Quer dizer, ele também... Ele às vezes lamenta! Lamenta muito não ter acompanhado o nosso crescimento! Porque aquela parte de bebês, aquelas pequenas coisas que a minha mãe conta ao meu pai... que ele não viu! Eu não quero Ter esse tipo de vida, não quero!”</p>	

Irmão	Cumplicidade	<p>6 “É o meu melhor amigo! A sério, às vezes as pessoas ficam assim... «Como é que vocês se dão tão bem?!». O meu irmão leva-me para todo o sítio, vamos a festas e não sei quê... E no entanto, temos 5 anos de diferença! É uma grande diferença! E estou com os amigos dele e... Ele também gosta de estar às vezes com os meus amigos... Portanto, uma relação excelente mesmo!”</p> <p>6 “Ainda por cima, uma pessoa que, não tendo a minha idade, está próxima e sabe aquilo que também... Conseguir perceber melhor aquilo que eu estou a passar, a minha adolescência! Não tanto como os meus pais! E ele dá-me mais força, percebe melhor!”</p> <p>10 “Eu tenho muita sorte de ter um irmão mais velho! Se não tivesse era meia-noite e meia em casa e... com muita sorte! E eu por acaso tenho a sorte de dar-me muito bem com o meu irmão, com os amigos dele... Eles também com os meus amigos! Então eu tenho muita sorte!”</p>
Grupo de pares	Crítica	<p>1 “É assim, eu acho que adaptei-me muito bem! Mas em comparação com a minha turma... A minha turma, mais de metade está chumbada! E eu vejo por algumas turmas que também acontece o mesmo! Muitas pessoas não sabem o que é que querem! Mas eu, a falar de mim, eu estou com média de 16 no 2º período!”</p> <p>1 “Faz-me confusão como é que há tanto desinteresse! Desinteresse... e também a área errada! É aquela coisa - «Ah, é onde há mais saídas» e pronto, metem-se ali! Eu tenho o caso de uma amiga minha, na minha turma, que para o ano vai mudar para Artes.”</p> <p>12 “Quer dizer, as pessoas que vêm da D. Duarte não vão chumbar. Porque eu acho que nós temos muito boas bases ali na D. Duarte! Pessoas que vêm da Barca, pessoas repetentes que eu tenho lá na minha turma... Falta ali qualquer coisa! Qualquer coisa que não está muito bem! Em relação à minha melhor amiga, anulou a matrícula este período! Não dá! Não conseguia... É o desinteresse total!”</p>
	Solidariedade	<p>4 “Eu gosto de... Por exemplo, há amigos meus que me pedem - «Ah, mas ajuda-me nisto assim e assim!» e eu, às vezes, gosto de explicar! Eles dizem que eu explico bem! Gosto de ajudar!”</p> <p>12 “Ainda por cima foi a pessoa que... Eu ia para a Biblioteca com ela - «Júlia, por que é que não estudas?!», explicava-lhe... Ela foi da minha turma desde o 5º ano, tentava puxar por ela!”</p>

Professores	Admiração	<p>“Tenho, para o bem! A minha DT do 7º, 8º e 9º! Professora de Matemática! Graças a ela... Se eu tenho as notas que tenho a Matemática é graças a ela! Espectáculo! E depois, ainda por cima, era a DT e deu para ver como é que ela é como pessoa. Como pessoa é espectacular! Se tínhamos algum problema ela notava logo, no final da aula conversávamos... Uma jóia de pessoa, mesmo! E depois... No princípio, ela mostrava-se um bocado rígida, depois para o fim... eu adorei! Eu tenho bases muito boas a Matemática. Eu adorei aquela professora!”</p>	14
		<p>“É a minha disciplina preferida! Influenciou-me completamente, porque no 5º e 6º ano eu tinha Satisfaz Bem..., enquanto no 7º, 8º e 9º, a maior parte dos meus testes eram 100%.”</p>	15
Valores	Estabilidade	<p>“É difícil porque eu também sou um bocado ligada aqui a Leiria, aos meus amigos, à minha família... Também quero dedicar-me à família e assim! Acho que isso... Para já, médico também garante um bocado...!”</p>	4
		<p>“É assim, eles nunca me influenciaram - «Vai para medicina, ou vai para professora ou vai para qualquer coisa!», não! Só me disseram assim... Só estão preocupados é comigo! (...) Eles querem é assegurar o meu futuro! Porque quando eles se forem embora, quando já não estiverem cá... eles têm medo é, como é que eu vou viver! É perfeitamente compreensível! E eles fizeram-me ver... Mas eu também pensei logo... que gostava de ser bailarina, mas não dá, não dá! É um sonho!”</p>	6
		<p>“Gostava de viver na praia... Ter uma casa em S. Pedro! Gostava mesmo de viver perto do mar. Quer dizer, sou uma pessoa que gosto muito de <i>stress</i>, mas depois... ir para um sítio...”</p>	8
	Aventura	<p>“Eu, é o que eu disse à minha mãe - «Se eu pudesse viver duas vidas, uma vez era médica, outra era bailarina! Sem família, andar pelo mundo inteiro, fazer espectáculos!”</p>	4

Lurdes e mãe: 50 minutos de entrevista (05/02/2003) / Mãe: 30 minutos de entrevista (05/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Cárceres, residindo numa aldeia de outra freguesia. Integra o operariado industrial (OI), tem uma irmã mais nova e nunca reprovou. Foi escolhida como representativa da categoria da influência do grupo de pares, juntamente com a Maria.

Frequenta agora o Curso Tecnológico de Serviços Comerciais, na Escola Afonso Lopes Vieira e, tal como a Maria, quer ser secretária

Estando a Lurdes presente na 1º entrevista com a mãe, foi visível em vários momentos uma cumplicidade e um humor, impossíveis de transcrever, que contrastaram com a timidez da Lurdes na ausência da mãe.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em construção	<p>“Não eu escolhi... Vi os papéis que uma rapariga tinha lá... Andei a ver, depois vi Económico-Social e depois pronto, é o que eu gosto de fazer!</p> <p>(o curso) “Só o ano passado é que escolhi!”</p> <p>(a profissão) “Sim, eu já sabia, p’raí desde a 4º classe!”</p> <p>“Mas este também dá para ir para a universidade, só que o geral é que é mesmo...”</p> <p>“Mas também foi a fugir... entrar no mais fácil!... A minha foi!”</p>	5 5 5 5 23
	Vocação	<p>“Ela tinha uma professora na Primária que dizia - «A Lurdes é certinha e direitinha demais». Era tão perfeita... aquilo era ter as coisas bem feitas e tudo não sei quê... Às vezes até era demais!”</p> <p>“Mesmo na escola e assim, ela gosta de ter as coisinhas... Mesmo, é capaz de fazer um rascunho na escola para despachar, chega a casa e passa tudo a limpo! Gosta de ter as coisas... Mesmo os livros e assim, ela não gosta de ver os livros mal estimados, lá nisso! Mesmo as coisinhas que ela faz em casa... É assim, pode demorar muito tempo, mas quando faz, faz!”</p> <p>“Não, mas elas às vezes vão comigo, por exemplo ao Dentista, ou assim um sítio onde haja uma secretária e elas gostam! Açam que é aquilo que elas gostam! Mesmo a mais nova diz o mesmo... É capaz de vir para aqui brincar, a fazer que está a telefonar, a fazer... Pronto!”</p>	14 24 26

Trajectória escolar	Fragilidade	<p>“Agora tenho apoio a Inglês, a Matemática e a TAP”</p> <p>“Onde tenho mais dificuldade é a Matemática... Toda a gente!”</p> <p>(Notas?) “Médias... três, quatro, dois às vezes... A Matemática!”</p> <p>“Mas também não foi fácil... Porque em 3 anos, terem 7 professores... Não foi o melhor!”</p>	1
Pais	Não interferência	<p>“Nada, eles queriam que eu fosse o que eu quisesse!”</p> <p>“Ela é que atendia às possibilidades que tinha, aos cursos que havia. Se ela achava que tinha qualidades para seguir uma coisa com mais dificuldade... Eu como não estudei, só fiz a 4ª classe!”</p> <p>“Eu por mim acho bem! Desde que ela consiga emprego... Porque isto nos dias de hoje há para aí mais desempregados que....”</p> <p>“Eu nunca fui assim de imaginar as minhas filhas a serem mais do que os outros...”</p> <p>“Pensei sempre, elas é que decidem!”</p>	2 6 10 11 11
	Responsabilização	<p>“E ela depois, também se quisser, alguma coisa... É o que eu lhe digo, eu dou-lhes até poder, mas elas também têm que ter gosto pelas coisas e têm que se esforçar para chegar a qualquer lado! Também não cai tudo do céu! (...) Até ver não tenho queixa!”</p> <p>“Até ver não tenho razão de queixa! Eu também tento... Também não sou daquelas mães que dão tudo, mas tento dar aquilo que posso... e elas também... Só têm e pedem aquilo que vêem que podem!”</p> <p>“Mas é o que eu lhes digo (...) «Vocês são responsáveis por aquilo que têm de fazer, vocês é que sabem o que é que têm de estudar!». Por isso é que eu lhe digo, eu não as vou proibir de ver qualquer coisa na televisão porque acho que o fruto proibido é o mais apetecido e ainda é pior, mas elas é que têm de se preocupar com aquilo que têm de estudar!”</p>	7 8 15
		<p>“Elas é que têm de saber gerir o tempo que têm, não é?”</p>	16

Exploração	<p>11 “Eu, por exemplo, eu teimo muito com ela, porque tem muito jeito para os bordados, tem muito jeito para a costura, e cose... faz bonecos... Que eu também gostava, não é? E ainda hoje eu lhe digo que gostava tanto de aprender costura e a minha mãe não me deixou! E ainda hoje... Parece que se eu soubesse era diferente... não é!? E ainda este ano... no ano passado, nas férias, fui inscrevê-la naquela casa de trabalho em Leiria... Que nós antigamente... e eu imaginava aquilo uma coisa diferente, mas depois ela...Aquilo é mais para os miúdos se ocuparem nos tempos livres e assim... Eu imaginava, por exemplo, aquilo...e para mim era assim que devia ser, deviam ter aquilo por idades...”</p> <p>11 “Mas era só por isso que eu lhe queria dizer, não é que eu queira que ela siga isto ou aquilo, mas quanto mais ela consiga aprender, qualquer coisa para um dia, para o futuro... Não fica perdido, não é?!”</p> <p>13 “Pronto, é a tal coisa... Eu sempre gostei de lhes dar mesmo a conhecer alguma coisa para elas não viverem na ignorância e outros falarem e elas não saberem o que é que existe, o que é, o que não é...Porque hoje eu digo, eu tento ajudá-las nesse aspecto porque eu sentia-me ignorante e a minha mãe não me dava possibilidades de ir a qualquer lado... Onde os outros iam eu não ia... E pronto, depois chegava a uma altura que sentia-me revoltada comigo mesma ...E ao mesmo tempo, às vezes estávamos em grupo e os outros falavam e eu às vezes até gostava de dizer... Mas, parece que estava a viver um mundo à parte do deles!”</p> <p>28 “Até agora, a propósito do Dia da Mulher, ela o ano passado foi comigo. Fomos jantar fora e depois fomos à discoteca e eu não fazia conta de encontrar lá miúdos, até pequenitos! Afinal ela até podia... E depois o pai até disse - «Vai para o ano!». (...) E ela já anda no ar... Mas é o que eu digo, e mesmo o meu marido diz - «Vais, ao menos elas vão contigo e já não ficam naquela ignorância!».”</p>
Investimento	<p>7 “Mas é o que eu digo, mesmo a fazer o sacrifício... Se ela tivesse capacidades para isso, eu também não a ia impedir, deixava-a seguir! Agora, se ela fizer o 12º ano e vir que realmente não tem capacidades para seguir, também não vale a pena andar a estragar dinheiro, não é?!”</p> <p>9 “Ela não tem assim muito jeito para línguas, mas agora até acho que vai bem! Estou a pagar... E é a tal coisa, é muita coisa que... Pronto, eu faço uma horitas, mas não posso contar com o ordenado todos os meses certo, não é?”</p> <p>25 “Aqueles cursos de informática, onde eu o comprei! Comprámos já vai fazer 2 anitos e então... Elas, na altura, já começavam a ter trabalhos da escola e não sei quê... e depois tinha que ir para casa dos outros! E depois, eu e mais o meu marido pensamos: «(não, isto são coisas de muita responsabilidade, são coisas valiosas...”</p>

	Apreensão	<p>7 “Nenhum é fácil... Todos têm que ter... Têm que se esforçar para chegar a algum lado. Mas pronto, em comparação, acho que era o mais razoável para ela! Ela não era assim das piores alunas, mas também.... Mas também não posso dizer que era assim uma excelente aluna que pudesse seguir um curso... Até porque, também lhe digo, se ela tiver capacidades para seguir para a universidade, apesar de não termos assim... Porque é difícil!”</p> <p>14 “Mas mesmo assim eu não me posso queixar! Eu acho que ela... Não a imaginava... Depois, por exemplo, no primeiro dia que fomos lá à Afonso Lopes Vieira, à apresentação dos professores... O professor que esteve lá a falar aos pais,... da maneira que ele falava... Ela é assim um bocadinho tímida, apesar de pouco... Já desemperrou muito! Para aquilo que ela era na Primária... Caramba, era demais!”</p> <p>15 “Porque ele foi tudo a despachar... Quem sabe, sabe! Quem não sabe, desenrasque-se!”</p> <p>15 “Pelo menos o 1º período, eu imaginei logo... Como era a mudança e muitas pessoas me diziam que normalmente os alunos que iam para a Afonso Lopes Vieira, no 1º período... normalmente chumbavam! E eu pronto! Ainda pode chegar esse dia, não é? Espero que não, mas pronto!”</p> <p>27 “Eu é a tal coisa, eu já lhe disse, se ela realmente daqui até ao 12º tiver capacidade e lhe correr bem, não é? Se ela quisesse ir para a universidade, mesmo com sacrifício... Pronto, também, não lhe vamos cortar as pernas! Mas... Olhe, se quando ela acabar o 12º, se ela tiver hipótese de se empregar, e se não tiver vontade de estudar... Se calhar... Se calhar é o primeiro que aparece, porque hoje em dia também não se pode estar a escolher muito!”</p>
Pai	Ausência	<p>18 “Não, até porque em minha casa... O meu marido, eu não estou à espera que ele decida! (...) Mesmo qualquer coisa delas, se eu disser que sim, não se importa que elas vão com o que eu digo! Até porque a maior parte das coisas eu é que decido!”</p> <p>18 “Pois, porque se eu estivesse à espera dele, então nunca fazíamos nada... porque ele... Pronto, é a tal coisa, é o ritmo do trabalho dele, é chegar às coisas que ele tem que fazer e não se está a preocupar se tenho um porco que precisa de comer ou as galinhas, ou...”</p>

Mãe	Cumplicidade	<p>(conversar) “É mais com a minha mãe!”</p> <p>(Dar ouvidos) “Sim! De vez em quando... São mais velhos, sei lá... Têm mais experiência!”</p> <p>“Sim, conto sempre, não gosto de esconder!”</p> <p>“Mesmo às vezes, para qualquer coisa, comprar uma peça de roupa ou assim, ela gosta da opinião da mãe! Ainda na semana passada aconteceu... Eu fui ter com ela à escola para dar uma volta e comprar umas calças e eu já lhe tinha dito - «Mas se tu gostas das calças, eu dou-te dinheiro e compra-las tu!». E ela diz - «Ah, mas eu gostava da tua opinião!»</p> <p>“Porque eu até costume dizer... Ela sabe muito bem dar a volta! Que ela não é daquelas que diz - «Oh mãe, eu quero isto!». Ela diz - «Oh mãe, olha aquilo que eu gostava, é tão giro...», mesmo assim a dar a volta... E depois experiment, à espera que eu diga que fica bem e que é assim uma coisa que ainda podemos... Que está dentro dos limites!”</p> <p>“Mas só o elas chegarem a casa e contarem... do professor... e terem alguém para as ouvir, acho que isso é muito importante! (...) Não é bem a tempo inteiro, mas... Porque às vezes elas chegam primeiro que eu, mas quando eu chego, às vezes até discutem as duas porque - «Primeiro estou eu!» e «Eu já estava a falar!».”</p> <p>“Eu acho que ela, para já, não tem o rapaz acima do estudo! Não tem?... Pelo menos, ela é assim bastante aberta comigo... E se isso acontecesse, ela... pouco a pouco, acabava por... Não há assim muito segredos! Mas a idade está aí, não tarda faz 16 anos!”</p>	3 3 3 8 8 15 29
	Modelo a rejeitar	<p>“Gostava de tratar da casa, talvez...Mas só isso não!”</p> <p>“Como a minha mãe não, não quero ser só doméstica, quero trabalhar!”</p>	2 2
		<p>“Uma vida diferente... Pronto, ao menos quando estiver inserida num grupo, ao menos que consiga partilhar as conversas com os outros! Como eu me sentia rejeitada, calava-me... com medo de falar! Pronto, não conhecia, muitas vezes, e então ficava no meu lugar... E eu não gostava que isso acontecesse com ela!”</p>	13
Maria	Afastamento	<p>“Pois a Maria é minha amiga, só que ela queria Administração e ali não há. Por isso é que ela foi para Leiria. Mas ela também queria ir para Leiria!”</p> <p>“Na altura, o telefone ligava muito de uma para a outra! Pronto, quando havia uma dívida ou assim qualquer coisa... Ligavam uma para a outra, desde a Primária! Agora como se separaram é que... Pelo menos assuntos da escola e assim, já não falam tanto!”</p>	4 23

	Divergência	<p>“Ela, tenho a impressão que é para depois ficar a tomar conta das coisas do pai!”</p> <p>“Se calhar nem é o gosto! Se calhar é mesmo... a razão! Porque assim já sabe que tem ali um...”</p> <p>“Mas não é assim aquela pessoa... Por exemplo, a Maria é capaz de num Sábado, ou assim... Ainda no Sábado foi para Cárceres, parece que havia lá um baile, ou não sei quê! A minha, também não quis ir, mas se ela quisesse, se calhar, eu também não estava assim...!”</p> <p>“Não, a outra está um bocadinho mudada! Ela desde que foi para Leiria, eu acho-a um bocadito diferente! Talvez as companhias... Não, e essa já teve muitos namorados na escola de Cárceres!”</p>	23
		<p>“Não, os professores até deram assim uma ajuda, até por acaso... Vá lá, vá lá, até aconselharam! Pronto, também viram mais ou menos pela altura que ela é, que ela conseguia mais ou menos...”</p>	14
	Professores	<p>“Ai, do horário não gosto nada, por causa da hora e meia de aulas! (...) Era muito melhor! Agora é uma tortura ir para a aula! Eu não gosto!”</p>	6
	Escola	<p>“Ela nem tinha as bases iniciais, nem sequer isso tinha! Tanto que a rapariga até ficou admiradíssima. Ela disse - «Então isto é uma coisa...». Porque ali em Cárceres também dão muitas facilidades, pronto... Chegam à altura dos pontos e é a copiar, é dicionários, é não sei o quê... Não é? É toca a desembrascar, pronto! E vão passando assim! Só que o problema é que depois chegam a uma altura que eles vêm-se apertados! Porque chegam à Afonso Lopes Vieira e... quem sabe, sabe, quem não sabe adiante! O professor não pode estar ali... Não pode estar ali a dar as bases do 7º ou 8º ano, quando vocês estão no 10, não é?!”</p>	9
	Valores	<p>“O emprego é muito importante, mas olhe que nos dias de hoje, também convém encontrar um marido 100%. Porque se tiver um bom emprego e não tiver um bom ambiente em casa, também...”</p> <p>“A família é o mais importante! O dinheiro é importante, mas não é o mais importante!”</p> <p>“É importante porque sem ele também... Costuma-se dizer que não traz felicidade, mas ajuda muito! Mas não é o mais importante! Até porque há pessoas que têm muito dinheiro e não é por isso que são mais felizes que os outros. Por isso... é indispensável, mas não é o mais importante! O trabalho... os amigos também são...”</p>	12
		<p>(ir trabalhar sozinha para longe?) “Quando fosse mais velha... Mesmo assim...!?”</p>	13
		<p>“Não, não sou assim independente!”</p>	13
		<p>“Sossegada, não quero assim...”</p>	22

	Estabilidade	<p>“Eu às minhas tenho lhes dito sempre - «Podes gostar, que eu não te proibo nada de gostar de um rapaz, ou de escrever uma carta ou receberes, que eu não me importo nada! Agora, coisas sérias, acho que é muito cedo!». Porque depois é o que eu lhe digo - «Se tu queres pensar em estudar, tens que estudar!».”</p> <p>“Pronto, mas ela tem aqui exemplos e eu, às vezes, até lhe faço ver - «Tu hás de ver, as moças que estão na Universidade (...) nenhuma namorou até fazer o 12º ano. Podiam ter namoricos, mas nada de coisas sérias!». Algumas começaram agora, já depois, na Universidade. Mas até ali, ninguém as via... Eram moças... Juntavam-se ali ao fim-de-semana no café... o grupo todo junto!”</p>	29
			29

Maria: 20 minutos de entrevista (05/02/2003) / Mãe: 90 minutos de entrevista (07/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Cárceres, residindo numa aldeia de outra freguesia. Integra a burguesia empresarial e proprietária (BEP), tem uma irmã mais nova e nunca reprovou. Foi escolhida como representativa da categoria da influência da categoria do grupo de pares, juntamente com a Lurdes.

Frequenta agora o Curso Tecnológico de Administração, na Escola Domingos Sequeira e, tal como a Lurdes, quer ser secretária

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Outorgada	“Eu estou a pensar ser secretária, ou então, o meu pai tem uma firma e eu administro-a”	1
		“Porque ela esteve indecisa, só no dia das matriculas é que ela decidiu, é para ali...!”	11
		“O meu pai gostava que eu fosse Arquitecta, mas isso envolve muita Matemática e eu não tenho capacidades para Matemática, estou em métodos (quantitativos)”	2
		“Acho que gostava, era um sonho dele... Como ele trabalha em projectos, gostava... dava-lhe jeito!”	7
		“Sim, discutimos muito sobre esse assunto, o que há escolher. E depois o pai diz - «Oh, não sabes Matemática já não vais para onde eu gostava que tu fosses! Agora tens de escolher outra coisa. Nem que seja empregada de escritório, porque sempre dás uma ajuda ao pai!» E a coisa foi discutida! Isso porque ela na Matemática não ia para a frente! Foi combinado assim e ela aceitou. Pronto, teve que escolher aquilo!”	32
		“Preencher aquelas coisas... Mexer com os computadores... É mesmo uma coisa que eu gosto de fazer!”	1
Exploração		“Foi a partir daí que ela ficou com mais interesse no computador. Ela já faz muita coisa ao pai no computador! (...) Ela agarrou-se mais ao computador e ensinou o pai!”	12
		“Eu tenho ido a lojas, e tenho falado com raparigas que trabalham nas lojas... e hoje é tudo por computadores! É o que elas dizem, toda a gente quer o 12º ano. Pronto! E eu, para o ano, gostava que ela começasse a fazer umas horas numa loja...”	22
		“ Assim... Tardes! E há lojas que já estão a pedir para fazer essas coisas de part-time e... Ela precisa de ter uns certos conhecimentos também, e ter um bocadinho de responsabilidade...!”	24
		“Quando elas andam a estudar eu evito ao máximo de lhes pedir qualquer coisa para fazer! Fora dos estudos, claro! (...) O essencial! Eu não quero... Porque elas têm que aprender... a mim também me fizeram aprender, tanto nisso como no comer... é a mesma coisa!”	36
		“Mas eu já lhe disse a ela que gostava de lá ir, para ela ver a diferença de umas discotecas para as outras!”	8

Maria: 20 minutos de entrevista (05/02/2003) / Mãe: 90 minutos de entrevista (07/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Cárcees, residindo numa aldeia de outra freguesia. Integra a burguesia empresarial e proprietária (BEP), tem uma irmã mais nova e nunca reprovou. Foi escolhida como representativa da categoria da influencia do grupo de pares, juntamente com a Lurdes.

Frequenta agora o Curso Tecnológico de Administração, na Escola Domingos Sequeira e, tal como a Lurdes, quer ser secretária

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Outorgada	“Eu estou a pensar ser secretária, ou então, o meu pai tem uma firma e eu administro-a”	1
		“Porque ela esteve indecisa, só no dia das matriculas é que ela decidiu, é para ali...!”	11
		“O meu pai gostava que eu fosse Arquitecta, mas isso envolve muita Matemática e eu não tenho capacidades para Matemática, estou em métodos (quantitativos)!”	2
		“Acho que gostava, era um sonho dele... Como ele trabalha em projectos, gostava... dava-lhe jeito!”	7
		“Sim, discutimos muito sobre esse assunto, o que há escolher. E depois o pai diz - «Oh, não sabes Matemática já não vais para onde eu gostava que tu fosses! Agora tens de escolher outra coisa. Nem que seja empregada de escritório, porque sempre dás uma ajuda ao pai!» E a coisa foi discutida! Isso porque ela na Matemática não ia para a frente! Foi combinado assim e ela aceitou. Pronto, teve que escolher aquilo!”	32
Exploração		“Preencher aquelas coisas... Mexer com os computadores... É mesmo uma coisa que eu gosto de fazer!”	1
		“Foi a partir daí que ela ficou com mais interesse no computador. Ela já faz muita coisa ao pai no computador! (...) Ela agarrou-se mais ao computador e ensinou o pai!”	12
		“Eu tenho ido a lojas, e tenho falado com raparigas que trabalham nas lojas... e hoje é tudo por computadores! É o que elas dizem, toda a gente quer o 12º ano. Pronto! E eu, para o ano, gostava que ela começasse a fazer umas horas numa loja...”	22
		“ Assim... Tardes! E há lojas que já estão a pedir para fazer essas coisas de part-time e... Ela precisa de ter uns certos conhecimentos também, e ter um bocadinho de responsabilidade...!”	24
		“Quando elas andam a estudar eu evito ao máximo de lhes pedir qualquer coisa para fazer! Fora dos estudos, claro!(...) O essencial! Eu não quero... Porque elas têm que aprender... a mim também me fizeram aprender, tanto nisso como no comer... é a mesma coisa!”	36
		“Mas eu já lhe disse a ela que gostava de lá ir, para ela ver a diferença de umas discotecas para as outras!”	8

	<p>Investimento</p>	<p>“ Já, já faz muita coisa com os computadores! Contratos... quando se faz as obras fazemos contratos... têm que ser assinados e então ela faz lá os contratos todos!”</p>	12
<p>OEP</p>	<p>Inexistência</p>	<p>“ A gente temos uma folha de empregados com o mês e as horas... e já passa facturas! Pois, tem que ser, e se ela seguir essa área... E ela já pergunta coisas ao pai: sobre o escritório... ser empregada de escritório e assim! Logo que a gente não saiba explicar pedimos ao empregado de escritório da empresa para lhe explicar certas coisa que a professora lhe pediu na escola...”</p> <p>“ Andei o ano todo a pensar. Só mesmo quando me inscrevi é que... Tinha pensado, mas não sabia ainda o que queria! Sabia o que queria, mas qual a melhor área...”</p> <p>“ Talvez, seria mais fácil! As outras escolas têm...”</p> <p>“ Senti-me... Será que vou conseguir...?”</p> <p>“ Chegámos a pedir um psicólogo à escola para nos ajudar, naquela altura de saber o que é que queríamos... Acho que a gente precisava mesmo!”</p> <p>“ É pena porque em várias escolas, como nos Milagres, há Psicólogos que vão às escolas dar uma ideia aos garotos, às crianças! Porque eles, com a idade que eles têm, acho que a ideia ainda está assim muito... Nos Milagres terem psicólogo e aqui não terem nada, nem explicações nenhuma para dar aos pais, eu acho mal!”</p> <p>“ Sim, ajudámos a escolher essa situação, mas mesmo no fim, porque ela estava bastante baralhada, sem saber o que queria! Porque também não teve ninguém que lhe desse um certo apoio na escola – «Olha é melhor ires para isto, porque as tuas disciplinas... Olha é melhor escolheres esta profissão ou aquela, porque as bases que tu tens... não atingem que possas ir para outra...»”</p>	5 5 5 6 20 32
<p>Orientação para uma escola</p>	<p>Exigência</p>	<p>“ Diziam que a escola era muito rígida, que puxavam muito pelos alunos...!”</p> <p>“ Fui lá, informei-me, por sorte trabalha lá uma senhora daqui, uma senhora já com quarenta e tal anos, que esteve a informar-se e disse logo à Maria que essa escola era muito, muito rigorosa. Que se ela não se agarrasse aos livros logo de principio nunca tinha hipótese. E ela está a ver essa situação...”</p> <p>“ Ela está a ver essa situação porque ainda ontem, ela me deu um livro para eu ler, de uma disciplina... que eu agarrei no livro e li... e não percebi nadinha daquilo. Nadinha! E ela diz que também não percebe! Mesmo que fizessem uma pergunta sobre aquilo... A gente lê o texto e fica na mesma! É completamente... Não percebo nadinha daquela disciplina... já nem sei que disciplina é que é...!”</p> <p>“ Eu já lhe disse a ela... e toda a gente daqui que fez o 10º ano lá, já a avisou, que também perdeu no 10º ano, não conseguiu e teve que repetir no 10º ano!”</p>	3 20 20 21

Avaliação da decisão	Inadaptação	(as notas) "Não foram muito boas. Foi a adaptação à escola, aos testes, a tudo... A maneira como os professores dão a matéria... e tudo... É um bocadinho... e vir para Leiria...!"	1
Pais	Apreensão	<p>"Acho que foi mesmo a adaptação...! À escola e à maneira... os professores são diferentes!" (Em relação ao querer ser professora primária) "Diziam que não tinha capacidades para isso, que não dava!"</p> <p>"Se calhar não tinha capacidades para decorar coisas e estudar aquilo tudo..."</p> <p>"Ah, isso são todas! Esta diz o mesmo - «Eu quando for grande quero ser professora... ». Mas é ideias de garotos, para mim eu penso que é isso! Aquilo passa tudo! Já esta, está com essa ideia, mas não acredito... Esta foi sempre, desde a Primária, melhor alguma do que a Maria... Não sei, para mim penso que foi dos professores..."</p> <p>"Nunca chumbou, mas foi sempre assim rés-vés!"</p>	4
	Conformismo	<p>"Portanto, ela escolheu esta... o que ela quis escolher, só porque ela não tinha bases suficientes para escolher outra, porque a gente gostava que ela tivesse outra escolha melhor, para um dia ter um futuro muito melhor, só que ela não tinha notas suficientes para essa escolha... e então teve que adaptar por esta!"</p> <p>"Normalmente muitas coisas que as meninas querem escolher têm matemática, ora ela não podia, porque a matemática dela não dá para isso, por isso ela escolheu esta!"</p> <p>"Mãe este ano não sei...! - «Estou a fazer um esforço tão grande, tão grande, para este período eu ter melhores notas que o período passado... Mas, oh mãe, tens que te convencer que se calhar este ano vai correr mal...»"</p> <p>"A gente também não pode estar... É o que eu lhe digo a ele... a esforça-la - «Tens que estudar! Tens que estudar!» Mas agente também tem que ver que ela não perdeu ano nenhum! E eu disse-lhe a ela que quero que ela faça o 12º ano... Mas também já lhe disse a ela que lhe dou duas chances! Perder mais do que duas vezes, na mesma disciplina, é que é demais... Passear os livros 2 anos seguidos, na mesma disciplina, não me está a parecer bem...!"</p> <p>"Eu estou mais ou menos preparada que vai correr mal... E pronto, se correr mal, a gente tem que lhe dar apoio. Porque graças a Deus ela nunca perdeu ano nenhum... e a gente agora carago... Não é agora chegar aqui, perdeu e... está mal!"</p>	9
			10
			21
			21
			21

	<p>“Estuda! Faz os possíveis para teres melhor nota! Não quer dizer que passes, mas que tenhas melhor nota que o período passado. Porque este período vai contar muito e se tu levantares... um bocadinho mais, já a gente tem um bocadinho de chance de tu p'ro ano... de recuperares essas notas!» E ela já está farta de me dizer que eu tenho de me preparar porque realmente ela não vai conseguir!”</p>	22
	<p>“O que é que eu faço?! Tenho de esperar e tenho de lhe dar apoio! Porque eu também perdi 2 anos na escola, a gente também tem que lhe dar chance. Porque eu quero que ela faça o 12º ano! Eu não quero que ela não estude porque perdeu o ano, quero que ela vá... Porque hoje toda a gente quer o 12º ano!”</p>	22
<p>Orientação</p>	<p>“Tudo o que acontece na escola, problemas que eu tenha...”</p> <p>“Problemas da escola, se consigo ou não consigo... dão-me força para eu conseguir!”</p> <p>“Porque eles são mais velhos e têm mais experiência de vida! Sabem melhor o que é certo ou errado... Eu acho, na minha opinião!”</p> <p>“Não, eu acho que percebem mais as coisas, compreendem mais, dão bons conselhos!”</p> <p>“Não lhe interessava andar na Universidade porque achou que não tinha capacidade para isso, eu disse-lhe a ela - «É melhor irés tirar um curso que tenha o acesso à Universidade porque tu podés mudar e podés até deixar a porta aberta e as coisas entrarem!»”</p> <p>“Eu disse-lhe - «Deixa-te disso, isso são garotos e não podés estar a agarrar essa situação, tens que estudar, ir para a frente e acabou...» E à próxima vez que lá fui já a Maria estava diferente!”</p> <p>“E eu faço-a entender, que quando eu era garota, da idade dela, os meus pais diziam-me a mesma coisa e eu não acreditava!”</p> <p>“... e naquela escola estão lá rapazes com 20 anos! Estão lá rapazes que se eu os visse aqui ao pé da minha porta... Eu já lhe disse a ela: um homem de cabelo comprido eu aceito, agora com coisas na cara... Não!”</p> <p>“Ela aceita! Está agora a querer sair um bocadinho mais do que aquilo que eu quero!”</p> <p>“Sim, ela decidiu que não queria estar na Afonso Lopes Vieira e eu procurei inscreve-la em Leiria. Primeiro fui a várias escolas, porque este curso não há em todas as escolas em Leiria. Depois tentei ir àquela escola. Só que ela ficou uns 15 dias a balançar-se, se entrava, se não entrava, e havia 3 alunos, e por azar 3 daqui, 2 garotos e ela que estavam em lista de espera. Se ela não vai para ali, vai para onde?!”</p>	3
		3
		3
		3
		13
		18
		25
		26
		28
		19

Pai	Ausência	<p>8 “Não, o pai detesta discotecas, não gosta do barulho! Fomos as duas!”</p> <p>23 “O ano passado, na Vieira... Férias só com elas, que ele estava a trabalhar, não teve férias na altura! E então eu tirei 15 dias em Junho, depois da escola e fomos para lá! Eu e elas e ele só lá ia dormir!”</p>
	Autoridade	<p>8 “E agora já estou farta de lhe dizer que gostava de ir à Kity, a Pombal, a um sábado à noite... As coisas não são feitas sem ele saber, eu não faço nada sem ele saber!”</p> <p>31 “Então ele já me avisou - «Tu estás aqui em casa tens que ver essa situação! Porque ela não pode guardar as coisas que faltam para de noite, não há necessidade! E cada vez que eu chego a casa ela está sempre fora de casa, porquê!?»”</p> <p>31 “Pois claro! E depois as mães é que são responsáveis, porque se o pai estivesse aqui isso não acontecia, porque todas as vezes que o pai chega - «Onde está a Sandra (irmã)?»”</p> <p>31 “Pronto! O pai fica logo passado, e ele ontem avisou-me bem. E então eu não gosto que elas não estejam aqui quando ele chega!”</p> <p>47 “Estou a fazer a 6ª de manhã. Estou a fazer uma senhora que teve um bebé. Eu trabalhava na mãe dela... não, na sogra, depois ela teve bebé e já estou lá há 2 anos e ainda não consegui sair de lá! O meu marido não quer que eu ande a trabalhar em casa de fulano e fulana, mas aquela não consigo deixar!”</p> <p>48 “Se às vezes o meu marido vai trabalhar ao Sábado, tenho a chance de ir lá fazer pelo menos 3 horas de manhã. Mas quando ele não vai trabalhar, ele não quer que eu saia daqui!”</p>
	Mãe	<p>8 “Já fui com ela à discoteca, fomos ao Império Romano, estivemos lá até às três da manhã... E ela queria mais tempo, só que eu não aguentava lá porque eu não aguento os cheiros do tabaco, os meus olhos começam a chorar!”</p> <p>11 “Porque já há dois anos que a gente tirou um curso de computadores, eu e ela. (...) de informática, tirámos o diploma e tudo; fomos as duas! Para ir só ela... tinha que ir lá levá-la todos os dias, assim mais vale ir eu mais ela!”</p> <p>17 “No 8º ano balançou um bocadinho porque andava só um garoto atrás dela, tive que lá ir duas vezes, quer dizer, ela chegava aqui e contava-me tudo!”</p> <p>17 “Eu disse-lhe - «Eu sei da situação porque ela chega a casa e conta-me o que é que se passa!»”</p> <p>30 “Quer dizer, há certas coisas que ela não fala com o pai, porque acha que não são conversas para o pai!”</p>

Acompanhamento	<p>20 “Não posso ajudar muito porque eu não sei!(...) Só fiz o 2º ano!”</p> <p>33 “Como ela não tinha livros, eu não sabia explicar! E então o que é que eu fazia? Ia à escola e pedia à professora para me explicar, para eu explicar à Maria. Fui lá muitas vezes... Agora, a Sandra foi diferente porque ela tinha livros! Eu lembro-me... a Português, os adjetivos, aquela coisa toda... ia lá ver e tentava descobrir o que era um adjetivo, isto, aquilo... Então vinha-me logo à ideia!”</p> <p>34 “E então eu quase todos os dias andava a caminhar para escola e a professora... «A Maria não compreende, e eu não lhe sei explicar, não tenho livros, não tenho nada por onde me agarrar, e a senhora tem que me explicar isto!» E a professora achava bem que eu fosse! Então até lhe disse - «Até se for preciso eu fico aqui uma aula! Aproveito... Porque eu não consigo explicar à Maria, porque ela não me consegue explicar a mim como lhe explicam a ela!»». E eu tinha de lá ir à escola! Só assim é que eu lhe consegui ensinar... E foi assim que ela passou na Primária!”</p>
Modelo a rejeitar	<p>22 “Não quero que vá para cafés nem nada disso! Porque eu fui, porque fui obrigada, porque éramos muitas e os meus pais obrigavam a gente a trabalhar! E muitas vezes eu passei muitas dificuldades em casa dos patrões, porque a gente dormia lá, só vinha casa no fim-de-semana, e então, eu muitas vezes chorava porque queria vir a casa, não aguentava mais a situação! Mas depois pensava... volto para casa... para levar ralhetes?! Mais vale aguentar! Mas hoje a vida é diferente!”</p> <p>23 “Sim, diferente da minha! Por isso não aceito que ela trabalhe em cafés, em restaurantes, como as raparigas, por exemplo no verão... Vão para os cafés da praia, não gosto! Pronto, porque eu sei o que é isso, trabalhei em restaurantes e tudo!”</p> <p>30 “Porque eu não percebia nada disso quando casei... e tive a sorte ou o azar de engravidar logo, e logo dai a 9 meses, porque eu nunca tinha ido ao Médico, eu não sabia o meu tipo de sangue, não sabia nada!”</p> <p>39 “Eu na altura em que casei não queria ter filhos a seguir ao casamento, queria ter 2 ou 3 anos sem filhos! Tive logo! Porque eu não percebia nada! Eu nunca tinha ido ao Médico e não sabia se havia pílula, se não havia, eu não percebia nada! A única coisa que havia era ele contar os dias do mês porque eu era certa! Ele contou isso antes de casar, mas depois nunca mais contou! Era ele que contava tudo, para a gente não ter azar nenhum!”</p> <p>37 “Eu na situação da escola, eu tolero isso... Porque eu também queria e não me deixaram! Mas nas férias, eu não tolero! Porque nas férias elas praticamente não agarram nos livros... Se tiverem alguns trabalhos para fazer, elas só fazem no último dia! Portanto eu não admito que elas não façam algumas coisas!”</p> <p>37 “Só que, 16 anos...! Já trabalhava desde os 12. Comecei a namorar com ele com 16 anos, aos 18 anos já estava a construir casa! Como não havia dinheiro, na altura, a gente foi fazendo lentamente. Demorou dois anos a fazer! Quando foi no final tivemos que pedir algum dinheiro... o meu sogro foi fiador... Lá conseguimos fazer casa! Casei com 20 anos porque eu queria sair de casa dos meus pais, porque se eu pudesse sair aos 18, saía!”</p>

Grupo de pares	Consulta	<p>“Eu tenho a minha opinião, e peço a opinião das outras pessoas, se for igual à minha acho que estou bem! (se não) ... penso muito!”</p>	6
	Superioridade	<p>“Em primeiro lugar, foi sempre assim... Elas andaram sempre as duas juntas e então, quando a Maria andava no 9º ano, disse sempre que não continuava no 10º, 11º e 12º ano sem tirar um curso! (...) Essa amiga dela (a Lurdes) disse sempre que nunca ia tirar o curso, continuava no 10º, 11º e 12º normal e depois ia para a Universidade. Todos os amigos dela! Daqui, todos queriam o 10º, 11º e 12º sem fazer curso. Mas não sei o que é que houve aí, todos, na última da hora, adaptaram por um curso!”</p>	13
		<p>“Enquanto a Maria não decidiu, os outros parece que não decidiram. Depois de a Maria decidi - «Não, eu vou fazer o curso nestes três anos e se as coisas mudarem eu posso entrar na Universidade na mesma!» (...) Quando ela soube que as amigas dela todas tinham ido também para um curso, ela ficou assim...”</p>	14
		<p>“Qualidade é a de vestir bem! Querer vestir bem! E tenho que comprar o que ela quer, o que ela gosta! Já não escolho para ela, à outra escolho, gosta de estar sempre em estilo! E então, como ela sempre vestiu... e eu gosto daquele feitiço de vestir, houve muitas amigas aqui - «Eh pá, és rica! Tens muito dinheiro, podes vestir...!».”</p>	52
	Afastamento	<p>“Não, turmas diferentes, as pessoas afastam-se!”</p>	5
		<p>“...As outras foram todas para a Afonso Lopes Vieira, e ela foi a única que não quis ir para a Gândara!”</p>	14
Lurdes	Conflito	<p>“Ah, não é porque eu não gosto da Afonso Lopes Vieira... Eu automaticamente não queria que ela se juntasse novamente com a amizade que ela tinha porque ela tinha uma amizade tão grande pela Lurdes, que elas não passavam uma sem a outra. Então havia telefonemas de um lado para o outro... E houve uma situação que a mãe dela telefonou a dizer que já era demais e eu fiquei traumatizada! Porque afinal, não era só a minha que telefonava, era automaticamente igual, as duas telefonavam! E ela deu-me a entender que a minha é que estava sempre a telefonar para a filha, e que estava sempre em casa dela e que iam fazer as coisas juntas, e depois apreciavam as coisas iguais na escola e depois que havia ali conflitos porque a Lurdes está igual à Maria e a Maria está igual à Lurdes, e pronto!”</p>	14
		<p>“Já por causa desse contacto é que eu aqui... quando houve a telescopia (...) Eu tive que as separar por esta situação, e não gostei muito da situação. Então disse à Maria - «Tu tens que fazer as coisas por ti, porque a gente pode ter uma amiga, mas não pode contar tudo à amiga, porque a amiga, amiga tem! Tens que ter cuidado com essa situação e é melhor ir mudar-te para Cárceres, porque vais te adaptar e vais sair um bocadinho deste ambiente!» Porque já no outro ano eu a quis pôr, ela é que não quis porque a Lurdes isto e a Lurdes aquilo...!”</p>	17
		<p>“Deu à Lurdes... e a Maria ficou revoltada! Porque a Lurdes tinha nos testes a mesma nota que a Maria, a Maria tinha feito os mesmos trabalhos que a Lurdes, e mais... E porque é que Lurdes levou um 3 e a Maria um 2. Então a Maria ficou revoltada e na hora da nota foi ter com a professora... E eu disse-lhe - «Maria, deixa isso, não te importes, tu agora vais sair daqui!»</p>	18

Vizinhos	Conflito	<p>44 “É tudo do nosso esforço, sempre a andar para a frente! Não tivemos ajudas de ninguém! Por isso, hoje as pessoas daqui têm inveja daquilo que eu tenho... mas não foi porque me dessem nada! Porque lutámos para conseguir fazer tudo!”</p> <p>45 “Trabalhei durante 5 anos numa fábrica de móveis. A Maria já tinha 5 anos, e como eu queria sair da fábrica, porque eram muitos homens e muitas mulheres e onde há muitos homens e mulheres, há muita confusão... E então já havia aquela situação, de que a X tem carro, vem de carro para o trabalho... E se algum homem vinha ter comigo na hora em que eu estava trabalhar... As pessoas começavam logo a falar! (...) Então aquilo começou-se a complicar e decidi fazer outro filho! Pronto, e disse ao Emílio - «Eu quero sair e quero ir à Médica e ficar o tempo todo de baixa! O patrão não há de gozar comigo!”</p> <p>52 “Houve muito essa situação... Então e eu... «O que é que tu queres, se eu posso dar, se eu gosto desse feito, por que é que eu não hei de dar?!». Mesmo estas calças largueironas e essas coisas assim! No princípio foi assim... Fugia à regra aí de certas mães de certas pessoas que têm filhos da mesma idade!”</p>
Professores	Crítica	<p>4 “O ano passado a professora de Matemática, que não puxava por nós e não achei que dava a matéria bem! No segundo período estudei bastante, participava muito para ver se recuperava e a professora deu-me negativa no final do período por causa dos testes. Ela não contou as outras partes, o esforço... e não gostei! E depois quando eu não gosto de um professor, ou quando ele não está a ser justo comigo... Eu não me calo... e quando alguma coisa está mal... Quando eu acho que uma coisa está mal, eu não fico calada, eu digo!”</p> <p>4 “No 8º ano eu gostei muito, gostava do professor! Além disso era mais fácil e o professor dava muito bem... gostei da matéria! Agora o ano passado não! O ano passado detestei! A Matemática nunca foi o meu forte!”</p> <p>10 “O ano passado tentei pô-la numa explicadora mas, ela leva dois contos à hora, era muito dinheiro! Mas eu tentei que ela tentasse tirar uma boa nota a Matemática, mas tive azar, a professora implicou com ela e não sei porquê... Ela não gostava da professora e acabou por tirar negativa a matemática!”</p> <p>18 “Mas pronto, a professora embirrou com ela!”</p> <p>33 “Porque a Maria na Primária nunca teve professores bons! Porque ela muitas vezes trazia coisas para fazer e eu não sabia lhe explicar porque era tudo por fotocópias. Ela não tinha livros!”</p> <p>34 Andou muito tremida na Primária por causa disso... Porque era tudo por fotocópias e era uma professora que não puxava pelos alunos. E então, por isso, muitas vezes eu tive que ir à escola para a professora me explicar. E ela não teve uma Primária... excelente! A partir daí... Ela não teve bases para entrar no 1º ano...”</p>

15	<p>“Quando houve aqui a telescopia, ela fez aqui o 1º e o 2º ano, e eu... Quando foi o 2º ano, a professora falhava muito... e eu então fui falar com a professora e disse-lhe - «Da maneira como a senhora está a faltar não é assim que os alunos vão aprender! A Maria precisa de escola, de aprender, e não de estar em casa! A professora continuava a falhar... falhava porque ia com o cão ao veterinário... por coisas incríveis! E eu então chateei-me completamente e automaticamente decidi inscrevê-la em Cárceres, inscrevi-a em Cárceres!”</p>
16	<p>“Veio uma carta para a professora, a professora ficou.... virou-me as costas completamente e rasgou e pôs no lixo os testes que a Maria tinha feito aqui naquela escola. Automaticamente, em Cárceres, pedem-me os testes que a Maria tinha feito aqui. Pronto! E eu se quisesse tinha-a posto em mal, porque nenhuma professora pode pôr avaliações de crianças no lixo... e tinha sido pontos que ela tinha feito uma semana antes....!”</p>
35	<p>“A gente, nessa altura que ela andou na Primária com essa professora fizemos uma abaixo assinado para ela sair dali... Mas na altura... quer dizer, as pessoas falavam por fora... que ela não mandava trabalhos, que não explicava, que não via trabalhos... e que os trabalhos não eram vistos... o que os alunos faziam... E achávamos isso tudo mal... e «Vamos agir!»... Só que o problema é que as pessoas falavam, mas quando chegava a hora da verdade, as pessoas calavam-se! Então houve uma reunião na escola... A professora soube por fora que havia essa situação, e então chamou a... a Direcção Escolar e essas pessoas assim, e fez uma reunião... Mas ninguém sabia do que era a reunião... Afinal a reunião era sobre isso! E então, as pessoas que falavam... calaram-se... e só houve uma ou duas que falou! Então isso nunca foi avante... e isso para mim está mal! Porque se elas todas falavam mal cá fora, quando foram lá agiam todas... Que achavam mal, porque ela mandava trabalhos para casa e nunca eram vistos, muitas vezes não mandava... por fotocópias... Achava aquilo muito mal, pronto! Aquilo não era ensino!”</p>
5	<p>“Sim, funciona bem, os professores têm uma preparação para os alunos boa, acho que prepara bem os alunos!”</p>
Escola	Positiva

Valores	Segurança	<p>“Casar não! Só juntar... sem filhos, sem responsabilidade... Num apartamento ou numa casa aqui...”</p> <p>“...ao nível da carreira! Conseguir uma carreira boa, de estabilidade!”</p> <p>“A gente tenta estudar e ter um curso primeiro e um emprego... E manda quilhar o homem para agora. Porque as mulheres de hoje em dia, não é como eu, que ... eu comecei a trabalhar com 12 anos! A situação em casa dos meus pais não era boa... Como não era boa, a gente tentava sair o mais rapidamente possível! Mas hoje as mulheres, muitas delas, pensam é ...arranjar um emprego e trabalhar, ter o meu dinheirinho, e depois... Um homem arranja-se sempre, homens há muitos!”</p>	2
		<p>“Sim, como será o meu futuro a trabalhar!”</p>	6
		<p>“A imaginar-me a trabalhar”</p>	6
		<p>“Sim, conseguir mais... melhor!”</p>	6
		<p>“«Eu comecei a namorar com 16, porque eu comecei a trabalhar com 12 anos, eu já não estudava! Agora tu estás a estudar, tenta fazer um curso, ser alguém... Porque, vais arranjar um homem, os estudos começam a ficar para trás, tu acabas a não ter aquilo que tu queres... os estudos, o emprego... Estragas a vida! Porque não é fácil! Agora, quando a gente encontra um homem que é mais ou menos do nosso nível, é um gajo que não fala parvoeiras, é um gajo que não veste aquela coisa toda...»”</p>	27
		<p>“Ela já teve aqui um rapaz que me perguntou - «Oh mãe! Aquele rapaz...» - «Oh Maria, deixa passar mais um tempo, se o rapaz gostar de ti pode ser que para o ano, ou para o outro ela venha ter contigo na mesma! Não quer dizer que tenha de ser agora, porque já sabes... Tens que estudar e sabes que aquilo é muito difícil, tens que tentar a tua situação primeiro. Depois, se tu conseguires conciliar as duas coisas, mais tarde, eu aceito!»”</p>	28
		<p>“Hoje não! Hoje os homens casam mais tarde, porque os estudos não os deixam... e as mulheres acontece a mesma situação! (...) Por isso eu estou farta de lhe dizer, quanto mais tarde ela namorar, melhor para ela!”</p>	38

Análise de conteúdo – Categorias relacionais

Liliana: 55 minutos de entrevista (21/02/2003) / Mãe: 15 minutos de entrevista (21/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Cárceres, residindo numa aldeia de outra freguesia. Integra o operariado industrial (OI), tem 5 irmãos e reprovou na 4ª classe. Foi escolhida como representativa da categoria dos *desorientados*, tendo optado pelo Curso de Cozinha na Escola Profissional de Leiria.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em moratória	<p>“Ainda não sabia, estava um pouco... Não sabia se passava o 9º ano ou se não...”</p> <p>“Por isso é que eu estava indecisa, um pouco desanimada, por isso é que acabei por nem pôr as coisas! Os meus colegas estavam todos indecisos, ninguém sabia o que havia de seguir! (...) Andávamos todos às aranhas, ninguém sabia o que é que havia de seguir!”</p> <p>“Era uma das hipóteses! E mais eu não tinha muito conhecimento deste curso, depois deram-me a conhecer...”</p> <p>“Quando nós acabarmos este curso, já temos, se calhar uma ideia melhor daquilo que queremos! É mesmo isso: seguir isto ou ir para o Superior! Estava na incerteza no 9º ano e agora, se calhar, chegar ao fim do curso e dizer - «Olha, se calhar, não é isto que eu gosto!».”</p> <p>“Talvez pensasse um pouco nos anos anteriores, mas era aquela coisa: «Se calhar, para o ano a gente ainda pensa melhor, vai ter uma decisão do que é que quer mesmo seguir...». Então pensei mais no 9º ano mesmo, e os professores perguntavam!”</p>	1 1 1 2 11
	Exploração	<p>“É curioso, também não sei, quando acabar o curso, se vou para o Superior, nem se não... Mas por que é que eu iria meter-me na Universidade, se eu não... Estou a dizer isto, mas também não sei o meu futuro!... Se eu não gostava de ir para lá, não gosto daquilo!? Se calhar, até gosto mesmo do que estou a fazer!”</p> <p>“E então nós temos aulas teóricas e práticas. Para além disso, temos disciplinas normais como no 10º ano: Português, Francês, Inglês, Psicologia... Nós ali ficamos com o Curso de Hotelaria feito, com o diploma... Temos estágio... a partir do 2º ano, no meu curso, já temos estágio no restaurante da escola e no 3º ano, também temos alguns estágios e continuação das aulas teóricas e práticas!”</p> <p>“... onde servem almoços! E lá estou a aprender a pôr em prática aquilo que aprendi na escola... Porque no 1º ano já fazemos os almoços para os alunos da escola, nas aulas práticas!”</p>	14 2 2

	Alienação	1	<p>“Eu gostava muito de seguir, por exemplo, Geologia... Só que era um pouco difícil para mim. Achei que o agrupamento de economia era mais fácil para mim... Então optei por estas duas coisas, o que eu entrasse era o que eu seguia!”</p>
		2	<p>“Não tenho assim nenhuma recordação... Apesar de eu, não sei se foi por um irmão meu ter seguido ou se não... Eu tenho um irmão meu que se formou em Engenharia do Ambiente... E eu sempre gostei um pouco de estudar o ambiente... Sempre gostei um pouco disso! (...) Talvez os recursos que nós temos, tudo isso eu gosto um pouco! Sinto que há algo que... eu gosto mesmo disso!”</p>
		3	<p>“Era uma aluna... muito razoável! Nem muito má... Era sempre das razoáveis. E a única disciplina que eu tirava boas notas era a Ciências, tirava sempre 4... Era uma coisa que eu gostava!... Mais no sentido do ambiente!”</p>
OEP	Existência	11	<p>“A minha escola anterior não tinha psicólogo, a minha escola actual tem um psicólogo que, por acaso, é meu professor de Psicologia e tem lá um gabinete. Por acaso nunca senti necessidade de lá ir, mas posso dizer que é uma coisa que, se calhar, foi uma coisa que me fez falta na escola anterior... que nos pudesse apoiar mais na decisão!”</p>
		11	<p>“Lembro-me perfeitamente que a minha Área-Escola no 9º ano foi tentar criar uma Associação de Estudantes, que a minha escola anterior também não tinha! E uma das coisas que nós... Não sei se chegaram a avançar se não, mas acho que estão a tentar criar agora... continuar aquilo que nós deixámos por fazer! E nós fizemos um inquérito - «Se houvesse uma Associação de Estudantes, o que é que tu gostavas?». É assim, houve de tudo! Desde mais uma zona desportiva... Mas uma das coisas que, se calhar, focavam, era o facto de quererem um Psicólogo na escola. Se calhar, estava uma decisão boa para o futuro!”</p>
		11	<p>“Talvez, era uma questão que até muitos professores diziam - «Se calhar, se houvesse aqui um Orientador, que vos viesse aqui dar... se calhar mais... Apesar de chegarmos, recorde-me, a ter uma palestra ou outra sobre uma escola ou um colégio...”</p>
		11	<p>“Recordo-me perfeitamente do professor Luis dizer - «Eu que não sou aqui desta zona, se calhar, não conheço as escolas que existem aqui. Mas acho que se vocês tivessem um Orientador ou um Psicólogo... Se calhar, que vos desse umas luzes... o que é que vocês podem seguir, para que escolas é podem ir...»”</p>
Oferta educativa	Seleção	1	<p>“Não entrei bem na Profissional, porque... Havia suplentes, houve desistências e acabei por entrar!”</p>
		1	<p>“Nós temos os testes psicotécnicos antes... Há muitos alunos! Éramos 400 alunos para 4 cursos e havia apenas 23 vagas para cada curso!”</p>

Trajectória escolar	Baixa auto-estima	1
		<p>“Não é a questão de ser mais fácil, também era por esse lado... Mas era a questão também de eu achar que não tinha capacidades suficientes para fazer o 12º ano, porque eu tinha bastantes dificuldades! E... saber que ali estava a fazer uma coisa que, se calhar, até gostava... e também para conseguir um emprego!”</p>
		3
		<p>“Como achava que o Científico-Natural é uma agrupamento muito puxado mesmo... muita Física, muita Química, muita Matemática...”</p>
		3
		<p>“Só que eu nunca me tinha dado a iniciativa de me ir inscrever no curso. Apesar de as inscrições começarem em Maio, eu ir mesmo... Não sei se não foi nos últimos dias que eu fui lá! Porque eu estava a pensar se passava de ano!”</p>
		9
		<p>“O que me faz impressão é os testes! É que é assim, as aulas, trabalhos, não sei quê... uma pessoa até consegue. Depois parece que estamos sobre grande pressão nos testes. Isto a partir do 8º ano! Faz um pouco de impressão, porque o facto de não Ter autoconfiança suficiente, faz-me estar um pouco nervosa!”</p>
		9
		<p>“E foi uma coisa que, se calhar, me irritou mais! Ganhar mais nervoso para os testes e ver que eu esforçava-me, mesmo os professores diziam... e não conseguia atingir os meus objectivos! (...) Era isso, muitos professores diziam - «A Liliana não é uma aluna que chumbe por falta de esforço, mas sim por dificuldade!». Porque eu achava muito estranho, eu passar bastante tempo a estudar para aquilo e chegar ao teste e, se calhar, tirar negativa. Não conseguia fazer! E ver um aluno que era capaz de não estudar e fazer, conseguir! E isso revoltava-me, se calhar, um pouco! (...) Pensar: «Por que é que eu me estou ali a esforçar tanto e não consigo e aqueles que não se esforçam nada, conseguem!».”</p>
		6
		<p>“Foi assim, eu quando era pequenina... Foi o facto também de ter um pouco de dificuldades na Primária! Faltava constantemente... estava doente, faltava às aulas... antes de fazer uma operação! (...) Depois tinha muita dificuldade, lá está, na questão do Português, que era mesmo uma coisa que... (...) Depois a professora... recordo-me perfeitamente de ela ter dito - «Eu até te passava, mas, se calhar, se tu fores para o 5º ano, não vais tão bem preparada como se ficasses retida mais um ano!». E acho que não estou arrependida!”</p>
		15
		<p>“Eu penso que a Liliana... acho que estou contente de ela ter escolhido... porque eu via na miúda... Eles são muitos, e eu fui vendo... Desde pequenita ela teve sempre mais dificuldades do que qualquer um dos irmãos!”</p>
		16
		<p>“Nós mães, quase que temos uma tendência... Mas eu, a Liliana, sempre foi dos que me preocupou mais, tenho de ser sincera!”</p>
		17
		<p>“Como via a garota assim sempre doente, o meu maior problema era: «O que será desta garota, um dia?». Tanto que eu nunca imaginei... Eu quando a garota depois começou a ir, e nós também tentámos sempre acompanhá-la, mas quando foi para a 1ª classe, eu posso-lhe dizer que ela nunca tinha saído, eu nunca tinha deixado a minha filha sair daqui sozinha... no máximo até ali à estrada! Sempre com medo que a garota... «Ai que lhe acontece isto, aí que lhe acontece aquilo!». Porque era sempre a garota mais coitadinha!”</p>

<p>Família</p>	<p>Orientação</p>	<p>3</p>
<p>“Sim, porque a minha família é bastante numerosa, somos 6 filhos (...) E todos estudaram e eu questionava-me muito, e eles - «Vê lá, estás agora no 9º ano, vê lá o que é que pretendes seguir!» e eu dizia - «Não sei o que é que hei de fazer, deem-me uma ajuda!».”</p>		
<p>(conselhos) “Talvez fosse mais com os meus irmãos, como eles estão mais dentro do assunto...”</p>		
<p>(desabafar) “Talvez consiga mais com os meus irmãos do que com os meus pais. Mas acho que falo de igual forma para ambos!”</p>		
<p>“Ouço um pouco de cada um! Talvez os mais velhos, porque, se calhar já têm mais... como é que hei de dizer...mais experiência!”</p>		
<p>”Gostam de dar a opinião - «Se calhar, não te vais sentir tão à vontade nisto como naquilo...». Mas não me pretendem obrigar a seguir este ou aquele!”</p>		
<p>“<i>Sim, demos-lhe uma ajuda!</i>”</p>		
<p>“<i>E nós em casa, realmente também víamos! (...) E ela também, em conversa com os meus filhos... nós começámos a tentar incliná-la um bocadinho para ali. Víamos que ela ... mais um ano, mais uma disciplina, mais um ano mais uma disciplina...</i>”</p>		
<p>“<i>Ah, às vezes o dinheiro que se gasta em telefone, às vezes para estar a falar com os irmãos, a pedir conselhos sobre essas coisas!</i>”</p>		
<p>“<i>É, ela gosta de falar, tenho que ser sincera, mas talvez... Creio que mais com os irmãos!</i>”</p>		
<p>“<i>É difícil... mas estou feliz e graças a Deus, os meus filhos ajudam-se todos uns aos outros!</i>”</p>		
<p>União</p>		
<p>“<i>Temos que ver os problemas... Quase que é discutido! (...) Sim, temos que procurar as oportunidades também para se falar, não se pode falar em qualquer altura... Se o ambiente estiver mal disposto, ou se um vier mal disposto...</i>”</p>		

Grupo de pares	Fusão	<p>3 “A meio do ano já todos falavam dessa escola - «Ah, há uma Escola Profissional, não sei quê...» e «Eu também estou a pensar seriamente em ir para uma escola dessas!»...”</p> <p>8 “Não era sermos alunos de boas notas, mas podíamos ser considerados uma turma bastante unida! (...) Nós, se calhar, preocupávamo-nos uns com os outros! Às vezes, antes do teste, faltava uma horita para o teste, estávamos todos cá fora, estávamos ali na brincadeira a perguntarmos perguntas uns aos outros.”</p> <p>12 “Talvez quando estou num grupo e vejo que essa pessoa está assim muito em baixo, acho que tento preocupar-me em saber o que é que ela tem. Não perguntando directamente o que é que ela tem, mas o que posso fazer para essa pessoa se sentir melhor!”</p> <p>13 “Posso dizer que, se calhar a melhor opção que eu tive foi o facto de ter ido para uma Escola Profissional e não ter seguido para o Superior, porque muita gente... (...) Mas é que ela era a melhor aluna, tinha excelentes notas, era a que falava mais, que respondia... não ficava calada... E agora, no final das contas, 5 negas?! É estranho!”</p>
Professores	Admiração	<p>8 “Talvez Português começasse a gostar mais... A Português, o facto de ter aquela coisa... dar erros ou ter dificuldade no Português, não gostar muito. Mas a partir do 8º e 9º ano, tive dois professores que talvez me possam marcar, por fazerem-me gostar mais de Português e fazerem-me ver o outro lado! (...) Se calhar foi o darem-me um pouco mais de confiança a mim, mas não foi só a mim! Senti que foi muitos mais meus colegas!”</p> <p>8 “E eu hoje, se for preciso ainda respondo a algumas perguntas, porque fez-nos ver aqueles outros lados de uma maneira diferente! E mesmo no 8º ano, recordo-me da professora ser assim... Essa professora foi a que me marcou a mim e a muitos de nós! Se calhar, posso dizer a melhor professora... assim um pouco estranho de encontrar a nível de professores. É uma pessoa sensível, muito calma, preocupava-se com os problemas que cada aluno tinha. Recordo-me que quando faleceu a mãe de uma colega minha, ela preocupou-se imenso, perguntava o que é que ela precisava, o que é que não precisava... Era uma pessoa simples!”</p> <p>9 “Muito humana e ela preocupava-se connosco... Ela via que nós tínhamos dificuldades a Português e queria ajudar... Estava connosco, se agente precisasse dava-nos apoio à parte... Era uma pessoa muito simples!”</p> <p>9 “Nós no final do ano, ela morava assim na zona de Leiria, tinha uma espécie de... de uma Quinta, e convidou a turma toda. Reunimo-nos um dia, fazer... tipo um churrasco, para estarmos lá o dia todo, como uma despedida! (...) Convívio, só a nossa turma! Eu lembro-me perfeitamente que foi um dia que, se calhar, nos marcou, fazer ver o outro lado!”</p>

	Orientação	<p>1 “Ah, foi assim: havia uma colega minha que já se tinha inscrito nessa escola, só que é assim: como eu andava muito desanimada mesmo, não sabia se passava ou não, uma professora deu-me conhecimento desta escola! (...) Depois analisei com essa professora quais eram os cursos que podiam ser do meu interesse!”</p> <p>3 “Então, depois falei com a minha professora, até foi ela que tomou a iniciativa de vir ter comigo e ver se eu já tinha decidido alguma coisa. Depois, ela é que me deu mais o conhecimento dessa escola! Apesar de eu já ter uma colega minha que falava muito nessa escola!”</p> <p>15 “<i>Mesmo na escola, sempre me aconselharam a ver se conseguia pô-la na escola profissional... Uma coisa que ela sempre gostou foi cozinha...</i>”</p>
Escola	Valorização	<p>4 “Não me sentia preparada e acho que... Acho um pouco mal as pessoas chegarem ao 9º ano e ficarem só com o 9º ano!”</p> <p>21 “<i>Não sei! Não sei explicar... A escola puxa assim um bocadinho mais por ela, fá-la assim mais... independente!</i>”</p> <p>11 “É uma coisa que eu penso... Sei lá, não crítico o facto de haver testes porque acho que é uma forma de avaliação dos alunos, mas, se calhar, se pusessem outros modos de avaliação para os alunos...”</p>
Valores	Realização Pessoal	<p>4 “O que eu gostava mesmo era... fazer uma coisa no meu futuro que eu gostasse! Não é uma questão de ser igual ou deixar de ser igual à dos meus pais! O que eu gostava, no futuro, era exercer uma profissão da qual eu goste. Não estar ali por estar obrigada!”</p> <p>4 “Gostar daquilo que se está a fazer! Mesmo que não recebesse tanto naquele emprego, ou se tivesse um horário mais difícil... Se estivesse a gostar daquilo que estava a fazer, acho que me sentiria muito melhor!”</p> <p>4 “Já pensei mais nesse aspecto (no futuro)! Agora acho que tenho de viver mais o dia-a-dia! Talvez porque os problemas, a sociedade hoje em dia... faz pensar: «Se calhar, tenho de viver esse dia-a-dia e não pensar em problemas que possa vir a ter. Tenta viver o teu dia-a-dia!». Talvez porque, se calhar, tive pessoas, colegas, que ao vê-los pensar dessa forma, fizeram-me pensar dessa forma!”</p>
	Família	<p>12 “Para mim a os amigos e a família é importante, mas se calhar também gosto de conciliar ambas as coisas! Acho que os amigos e a família estão em primeiro... São ambas as coisas, se calhar 70% os amigos e a família!”</p> <p>13 “Exacto, o dinheiro não é tão importante! O que interessa é estar bem com a minha família e amigos, e ao mesmo tempo fazer uma coisa que eu gosto!”</p> <p>17 “<i>Sei lá, em primeiro lugar é ter paz! Se não tiver paz também não está feliz! (...) Que tivesse um emprego! Agora em questão de feliz, que ela seja tão feliz como eu fui até hoje!</i>”</p>

Cátia: 25 minutos de entrevista (13/02/2003) / **Mãe:** 25 minutos de entrevista (13/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Marcarena, freguesia onde reside. Tem uma irmã mais nova e reprovou duas vezes. Foi dada como fazendo parte da pequena-burguesia de execução (PBE), porque declarou o pai como trabalhador por conta de outrém, quando este tem uma oficina. Enquadra-se por isso na pequena-burguesia proprietária (PBP). Foi escolhida como representativa da subcategoria dos que efectuaram uma *mudança radical*.

Frequentava agora o 4º agrupamento - geral, na Escola Afonso Lopes Vieira, porque não conseguiu entrar na Escola Profissional de Leiria, mas não sabe ainda o que quer vir a ser.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.	
Identidade vocacional	Difusa	(Universidade) “Se fosse fácil... Se não fosse assim muito difícil, gostava!”	2	
		(Psicologia e Informática) “Também é uma coisa que eu gosto! (...) Não, sempre pensei nas duas coisas!”	2	
		(Em pequena o que gostaria de ser) “Não sei, nunca pensei nisso!”	4	
		(Daqui a 20 anos) “Agora não vale a pena, ainda faltam muitos anos! (...) Não, não costumo planear nada porque depois ainda sai furado!”	7	
		(Trabalhar) “Quanto mais tarde melhor! (...) Também não sei o que quero, não estou preparada!”	15	
		Exploração	“Não! Ajuda, Aprendemos a trabalhar com o Word. Já sei trabalhar! Tirei o curso, é mais fácil!”	4
			“Era para educadora de crianças... Que ela gostava muito de crianças, agora ultimamente é que não...!”	18
			“Fiquei assim um bocadinho receante porque realmente... era a pagar e ainda tinha de trabalhar... Porque há muita gente que diz que não pode... e pode muito bem!”	19
		Alienação	“Eu gostava mais que ela fosse Psicóloga, porque era essa a ideia dela! E a ideia dela era melhor! Mas como também não estou a ver grande notas...!”	5
			“Sou um bocado teimosa, se eu conseguir!”	13
	“Lutar para vir a ser Psicóloga!”	17		
	“Se fosse por opção dela gostava, mas gostava mais de ser Psicóloga! (...) E acho que tem mais jeito!”	18		

OEP	Indiferença	(Dificuldade da escolha) “Foi, também não me explicaram bem!”	11
		“Foi com a Drª Lurdes. Fiz os testes, depois deu lá a classificação! (...) Não me lembro!”	11
		“Sim e a Psicóloga disse-nos quais é que eram as disciplinas e as profissões...!”	11
Oferta Educativa	Seleção	“Não, só que está assim um bocado difícil! É muito rígido! (...) Tivemos que fazer um teste... psicotécnico, acho eu... Para ver se entrávamos. Só entraram 23... Éramos duzentos e tal! (...) Não, só entraram os melhores!”	5
Avaliação da decisão	Indiferença	“Tenho que subir mais as notas!”	2
		“É muito boa! (...) Não, eu já andei em várias escolas...!”	3
		(Deixar de ter Ciências Naturais) “Não me faz diferença!”	11
Pais	Frieza aparente	“Às vezes falo com ela, para saber o que é que eles acham!”	5
		“Mais ou menos, há coisas que só falo com a minha irmã!”	7
		(Conselhos) “A minha mãe! Às vezes! Às vezes não, porque ela pensa diferente!”	8
		(acompanhamento) “Não, o que tiver a fazer faço!”	10
		(a que dá mais valor) “Não sei... Talvez a família!” (...) A que tenho!”	12
		“A família, os amigos, a minha irmã!”	13
		“Às vezes quer agradecer o pai...!”	10
		“É, mas no fundo... Só que esconde!”	24
	Proximidade	“Mas com o pai não é tanto, é mais comigo... Embora ela goste mais do pai do que da mãe!”	25
		“Porque estou mais tempo... Ele tem uns horários assim... Eu penso que seja por isso! Porque ela está à vontade com o pai! Por acaso ela até está muito à vontade com o pai!”	25
	Conformismo	“E mais... Ainda foi ao Liceu, à Comercial... Mas não conseguiu entrar!”	20
		“Acho que vai ficar por ali! (...) Vai reprovar! Ela levantou duas... Vamos lá ver!”	21
		“Muito egoísta! Só pensa nela! (...) Não lhe interessa se há dinheiro, se não há... Tem que ser tudo à vontade dela!”	22
	N/ Interferência	“ Isso andei, mas sempre disse que a última decisão era dela. Eu tento, pronto que ela vá pelo melhor, tanto ela como a Júlia, mas a gente não pode interferir!”	20

	Modelo a rejeitar	<p>“Dá muito trabalho! É muito complicado, estar lá a mexer com os motores! (...) É cansativo!”</p> <p>6</p> <p>“Nem o pai gostava... Ele diz mesmo - «Estudem que é para não andarem na ferrugem como eu!»”</p> <p>6</p> <p>“Ter um empregozinho assim razoável, em que não andasse sempre a olhar para as mãos dos outros! Gostava que elas tivessem assim uma vida melhor do que eu nunca tive! (...) Menos cansativa! E que tivessem o mesmo, ou melhor... Eu já pedia igual!”</p> <p>20</p>
Irmã	Influência	<p>“Ela é muito tímida, assim muito fechada! Não era assim... A irmã é que a puxou mais!”</p> <p>21</p>
Tio	Decepção	<p>(toxicodependência) “Ela sofreu muito com isso! (...) Andou muito tempo num psicólogo!”</p> <p>23</p> <p>“Era, era muito... Ele ganhava muito bem e era tudo para ela. A mais nova era assim com outro tio!”</p> <p>23</p> <p>“Muito, muito triste, muito... Como é que eu hei de explicar? Ela ficou muito magoada!”</p> <p>23</p> <p>“E quando ela se complicou foi quando ele foi preso. Ela andava no 5º ano... Foi quando perdeu o ano!”</p> <p>24</p> <p>“Ainda lá foi uma vez visitá-lo à prisão, mas não quis lá voltar! - «Para quê? Para lá ir chorar?» - Fechou-se um bocaco! São os mais fortes, mais fortes, mas no fundo ficam lá as coisas!”</p> <p>24</p> <p>“É, isso o feitiço dela é muito ao lado do meu marido. O dinheiro... Pronto, o que houver é para gastar. Não se importam com o dia de amanhã. Se é preciso, se não é preciso... Vai chegando! Se chegar para hoje, chega, se não chegar... depois amanhã logo se vê!”</p> <p>22</p>
família alargada	Conflito	<p>“Distância! Eu tive muitos problemas... Os meus pais chegaram a bater-me porque fui eu que descobri que ele andava nas drogas... E então, foi nessa altura que nós nos afastámos. Foi quando viemos para aqui... Eu vivia ao lado dos meus pais... É muito complicado! Destroi tudo! Destroi a família, destrói tudo! É muita mentira...”</p> <p>24</p>

6	"Que eu tenho mesmo de ir para psicóloga! (...) Ouço e digo o que é que eu acho!"	Seguidismo	
9	"Tiveram! Houve uma colega minha que queria a área em que eu fui... Como não tinha Matemática! Também teve um bocadinho influência nisso, o não ter Matemática!"		
9	"Sim também era para ficar com ela, mas depois como ela não foi..."		
8	"Uma quer Turismo, algumas também querem ir para Psicologia... Para jornalista... Muitas coisas! (...) Não tenho que achar nada, elas é que têm de escolher!"	Indiferença	
9	"Cada uma teve a sua! Eu não as conhecia! Só as conheci este ano. Só uma é que era da minha turma o ano passado!"		
15	"(Elogios) "Se fez já não me lembro!"		
10	"Não, tive alguns que gostava muito e outros que não gostava nada, mas...!"	Indiferença	Professores
16	"Não, está bem como está! (...) Algumas coisas são desnecessárias, eu acho... Alguma matéria não vai servir de nada...!"	Indiferença	Escola
19	<i>"Acho injusto porque eu não tenho direito a nada disso para a minha filha, nem a subsídio de livros, nem de almoços (nunca tive) porque tenho rendimentos a mais! Eu se tenho rendimentos a mais é como as outras pessoas, é porque trabalho! Outras pessoas que não têm é porque não trabalham! Mas às vezes trabalham, só que não declaram nada! E essas pessoas têm tudo! E isso é que me revoltou mais!"</i>	Crítica	
13	"Não, normalmente ouço e depois eu é que decido!"	Baixa	Auto-estima
13	"Nalgumas coisas! Quando eu quero uma coisa tem de ser mesmo como eu quero, ou então..."		
13	(esforçar-se por conseguir os objectivos) "Não muito!"		
14	"Não gosto de fazer nada! É mesmo preguiça! (...) Se calhar a minha mãe é que me habituou a ser assim. Dá-me tudo o que eu quero! Se calhar é isso!"		
15	"Qualidade... Nenhuma!"		
15	(Boa a dar conselhos) "Deve ser só a única coisa!"		

Valores	Inércia	(casar, Ter filhos) “Não! Nada disso! Sozinha! (...) Não são chatos!” “Viajar? Não! Gosto de estar no meu canto!” “Ela não vai dormir a casa de outras pessoas... que ela gosta muito da caminha dela! Prefere que as amigas cá venham! Gosta assim de ficar ao pé do lume!”	12 13 26
----------------	---------	--	----------------

Jorge: 35 minutos de entrevista (15/02/2003) / **Pai e Mãe:** 35 minutos de entrevista (15/02/2003)

Frequentou o 9º ano na Escola de Marcarena, onde reside. Integra o operariado parcial (OP), tem um irmão mais novo, nunca reprovou e foi escolhido como representativo da categoria dos *subvalorizados*.

Frequenta agora o 3º agrupamento - geral, na Escola Afonso Lopes Vieira e não sabe o quer ser.

Categoria	Relação	Indicadores	Pág.
Identidade vocacional	Em moratória	<p>“Na altura ainda não sabia e fui para a Afonso Lopes Vieira para o 3º agrupamento, mas nem sei o que é que vou seguir! Eu em princípio era para ir para o 4º Agrupamento, queria ser professor de Inglês e não sei quê... Depois, mudei e queria ir para o 1º Agrupamento... Mas depois vi que tinha Físico-Química... pronto! Depois fui para o 3ª. Tem bastantes saídas e quando chegar ao 12º, se chegar, logo se vê!”</p> <p>“Depois, tipo nas férias, eu fui trabalhar em <i>part-time</i> com o meu tio. O meu tio tem uma empresa de metalomecânica, de moldes e isso... E o meu tio - «Ah, qualquer dia vens para aqui trabalhar!» E pronto, isso é que me levou então a pensar em engenharia. Mas depois...”</p> <p>“Não, Engenheiro é uma profissão boa, só que para lá chegar... tem que se pedalar muito! Eu também tinha ido à ESTG, estive lá... Eu queria ser Engenheiro Mecânico, depois eles... estavam lá carros e não sei quê... Pronto! Influenciou-me também por causa disso!”</p> <p>“Das línguas... não sei! Não sei agora o que é que quero seguir!”</p> <p>(sobre a profissão do pai) “Ah, eu quando era pequenino, tinha para aí 6, 7 anos e dizia - «Ah, eu qualquer dia vou trabalhar contigo!». Mas agora não! Se puder ter melhor, claro que esforço-me por ter melhor!”</p> <p>“Penso, de vez em quando, o que é que vai dar, o que é que vai ser!”</p> <p>“Pois, ele já diz que para o ano quer ir para uma <i>Profissional...</i>”</p> <p><i>“Primeiro era o Agrupamento 1, depois porque tem matemáticas e não sei quê... foi para o Agrupamento 3. Agora acho que começa a chegar à conclusão que já não é o 3!”</i></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>9</p> <p>19</p> <p>19</p>

Alienação	<p>2 “Eu a Inglês tive sempre, do 5º ao 9º ano... tive sempre 4. Oh pá, percebo bem Inglês, não preciso de estudar, tive sempre... dá para ter positiva, pronto... 3...4. Só tive um 3 até ao 9º ano!”</p> <p>12 “É porque não preciso de estudar! Eu não preciso de estudar porque eu... percebo mais ou menos o Inglês! Se me perguntarem ou... Consigo falar mais ou menos Inglês, verbos... vou pelo sítio das frases em que vou pôr o verbo... Escuso de estar a estudar, por isso é que...!”</p> <p>2 “Engenharia é o 1º Agrupamento e como o 1º Agrupamento é um bocado difícil... comecei a olhar para aquilo... «Eh pá, deixa-me mudar mas é para o 3º, se não enterro-me logo ali!»</p> <p>19 <i>“Primeiro, na altura, demonstrou-me que gostava de ir para Engenharia Mecânica, só que depois as matemáticas e não sei quê, e Física... Pronto! Depois não sei se... Letras, talvez línguas, ele é bom a Inglês, mas depois a Português... este período também não sei quê... Já se esbarrou também! Começa a ficar tudo complicado, não sei!”</i></p> <p>24 <i>“Pronto, eu acho que ele tem assim... queda, por exemplo... dá assim para mexer em electrónicas e assim! Oh pá, coisas assim mais palpáveis. Se calhar, devia ter escolhido um curso assim... se calhar para a Domingos Sequeira, se calhar para electricista ou para electrónica! Mas depois, também tem as matemáticas e assim... Tudo acaba por ir esbarrar ali, está a perceber?”</i></p>
Precocidade	<p>19 <i>“Oh pá, acho que, na altura, quando chega ao 9º ano, encostam-nos à parede para eles decidirem o que é que... prontos, o que é que querem... dos agrupamentos! Acho que eles são ainda muito prematuros! Não sabem o que é que querem!”</i></p> <p>20 <i>“Sim, eu acho que é muito cedo! O que é que um miúdo com 14 ou 15 anos sabe?! (...) Andam ali ao saber e não sabem o que é que querem, que é o caso dele! Pronto, há uns que são logo convictos, são bons a Matemática ou são bons a Línguas, ou são bons a Letras... Está a ver?! (...) Outros andam ali - «Agora vou para aquele! Agora já não é aquele que eu quis e vou para aquele!» E é o caso! Penso que é o caso que ele está a travessar... e muitos colegas dele, se calhar, não são!”</i></p> <p>21 <i>“Ora bem, não estão em condições! Ao fim do 12º ano, estão com 18 ou 19 anos - «Eh pá, não era nada disto que eu...»”</i></p>

Trajectória escolar	Facilitismo	<p>1 “Não, não... Não quero estudar muito! Também não sou assim grande estudioso! (...) Médias, sempre na casa do 3, 4 se tanto. Assim na razão! Estudo para ter positiva, digamos! Desde que tenha positiva!”</p> <p>2 “Este ano, ora bem... tive 3 negativas!”</p> <p>11 “Tipo... no 5º ano, quando entrei para o 5º ano, era uma cambada de negas, mas depois subi-as! Tinha negas nos testes, mas depois não tinha negas no final do período! Depois no 6º ano, 6º e 7º, dizia quando é que tinha testes, mas depois... a partir daí... já sabia que tinha de estudar! Apesar de não estudar muito!”</p> <p>13 “Eh pá, a Comercial não porque nos dizem que é mais difícil! Foi sempre a Afonso Lopes Vieira, mesmo!”</p> <p>20 “So que eu já lhe disse que no 9º ano as coisas são mais a brincar porque é Ensino Obrigatória. Chega ao 10º ano, é o caraças! E é o que está acontecer! Ele perde muito tempo com computadores e não sei quê e estudar... está quieto! Não pode estudar nos intervalos ou no dia anterior às provas! Porque é mesmo assim! Eu já lá andei e sei que é assim que funciona! Agora, não sei o que é que ele quer...”</p> <p>26 (curso superior) “Exactamente, eu até gostava... só que ele tem que pedalar muito!”</p> <p>34 “Ele disse que precisava de explicações de Matemática... Pago 20 euros, pronto! Que não era nunca a minha vontade! Porque eu acho que, para mim, a explicação, quando eu reconheço que o aluno se esforçou mas não consegue... Eh pá... Agora quando ele esforça-se pouco e não consegue aquilo e uma muleta, não vai muito por esse...”</p>
Mercado de trabalho	Pessimismo	<p>10 “Ah, o meu pai está sempre a dizer - «Ah, vai tanta gente para informática, onde é que vão meter tantos Informáticos?!». Não sei, talvez seguirei isso!”</p> <p>22 “Eu digo sinceramente, da maneira como o país está... Vejo pessoas formadas em trabalhos menores! Hoje em dia não há... está tudo tão saturado! Começa a haver Professores que não têm colocação, em trabalhos menores! Começa a haver Advogados aí por todos os cantos e esquinas, começa a haver não sei quê! Já não se sabe se é melhor tirar um curso de formação profissional, se é melhor tirar um curso de professor, se é um curso de não sei quê... Isto!”</p> <p>25 “Quer dizer, a própria situação do país... também leva a que as pessoas andem um bocado... pessimistas, talvez... em relação ao futuro dos filhos! Isso também tem muita influência! Porque nós, os pais... a nossa situação começa a ficar também ela difícil! Porque os nossos empregos também começam a ficar...”</p> <p>25 “Tenho um colega meu, que a filha formou-se há 2 anos em Engenharia do Ambiente, não consegue colocação! (...) Depois, já tirou outro não sei de quê, agora tirou mais um Mestrado... Quer dizer, uma pessoa... Desde os 6 anos, vai fazer 28, sempre ali... Passa uma vida inteira a estudar e não consegue! É frustrante também, para ela e para os pais! Isso é complicado!”</p>

OEP	Informação	<p>13 “Baralhou-me mais, porque eu estava mesmo decidido a ir para o 1º agrupamento, que era aquilo que eu queria seguir. E depois ele é que me informou as disciplinas que eu ia ter... e que era o mais difícil... E eu - «Deixa-me cá pensar outra vez!» Pronto, ajudou! Eu não sabia nada, não sabia o que é que era os agrupamentos, o que é que havia...”</p>
	Rejeição	<p>14 “Ah, isso o teste não deu nada! Deu-me para um lado, mas eu fui para outro! Sei lá, já não me lembro! Sei que deu para um e eu fui para outro!”</p>
Pai	Afastamento	<p>14 “Eu para mim, só me influenciou foi... vergar mais, de resto!”</p> <p>6 “Já fui para Campos de Férias e assim... Até gosto mais de sair daqui! Sempre que possível... Longe!”</p> <p>7 “Com o meu pai nem tanto, mas com a minha mãe... de vez em quando! Quando tenho alguma coisa para lhes pedir!”</p> <p>9 “Não sei, se calhar eu é que nunca me deu para a conversa com ele!”</p> <p>30 (Conselhos) “Dá, às vezes! «É para teu bem, não sei quê... a gente não está a tentar enganar-te...». Tanto me dá para ouvir ou também...”</p> <p>30 <i>“Nós temos abertura com eles! Temos a máxima abertura com eles, nesse aspecto! Não nesse aspecto... Eu dialogo mais com ele... Apesar dele... Pronto, aquilo que eu digo, se calhar, não conta nada, depois o que os colegas dizem é eu conta! Dialogo mais com ele do que o meu pai se abria comigo!”</i></p> <p>30 <i>“Eu dialogo com ele! Eh pá, digo que isto hoje em dia também está com dificuldades... e o desemprego e não sei quê... Pronto, só que eles ainda não se apercebem destas coisas! Eu falo dessas coisas com eles, que o dinheiro não cai do céu!”</i></p>

32 "Pronto, é teleável é não sei quê... Eu não tenho culpa de ele ter colegas que os pais são ricos, digamos! Não é? Nem todos podem ser filhos de pais ricos, nem todos nascem em berço de ouro, não é?!"

32 "Acabei por lhe tirar o CPU, está a ver!? Há uma semana que lhe tirei o CPU, tirei-lho daqui porque me chateei com ele! Isto é uma complicação! Quer dizer, o computador é para quê? Vem para aqui é só jogos! Quer dizer, 90% do computador é só lá encovar jogos e não sei quê! Não pode ser!"

32 "Foi o que eu já lhe disse, o Estado põe leis, para cumprir. A polícia põe leis no trânsito para se cumprir, quem não cumprir, paga! Eu no meu emprego, se não cumprir as ordens que o meu patrão me dá, as regras impostas... A escola tem leis! Aqui também tem que haver leis!"

33 "Ele tem que ver que as coisas, é assim que funcionam... Tem que haver regras para tudo, não é? Só que muitas vezes, a gente está a falar e... as palavras leva-as o vento, está a ver como é que é? Cai em saco roto!"

33 "Só que isto, uma pessoa não sabe se há de dar... o mais se o menos! Tenta jogar ali no meio termo! Isto hoje em dia é complicado!"

36 "Adquirem muito mais vícios! Ainda tudo... muito à pressa, digamos! Tudo muito cedo!"

36 "Nas escolas criam problemas aos professores, viram-se a eles e não sei que!"

32 "Eu já sei que é a fase... que a fase que ele está a atravessar pronto 15, 16 anos... é aquela fase que é tudo fácil, tudo não sei quê... Pronto! Só que ele também tem de pôr... «Eh pá, tenho que ver o terreno que piso!»"

36 "Só que ele agora é uma fase... Só espero que seja passageira esta fase que ele está a passar e... A ver se ele compreende que não é com viagem que se apantam coisas!"

Pressão	<p>4 “Hum... A minha mãe estava a dizer - «Ah, chumbas, saís da escola e vais trabalhar!». Mas isso é... dizem, mas não sei se faziam mesmo isso!”</p> <p>10 “Ele nunca me aconselhou a ir... Ele está sempre a dizer - «Ah, eu admiro-me muito que ele chegue ao 12º ano!». Está sempre a dizer isso!”</p> <p>11 “Não porque eu também não digo quando é que tenho testes, se não nunca mais me largavam!”</p> <p>16 “Já disse! O meu pai disse - «Nunca tive um 5 na vida!». Já me anda a chatear, começa logo - «Ah, vai estudar e não sei quê!».”</p> <p>19 <i>“Isso... isto não se pode andar aqui... Cada ano que ele mudar, é um a o que perde! Porque se ele agora for para uma Profissional ou quê... perde! Pronto, mesmo que ele passasse este ano... que não sei se passa, que estou a ver isto assim um bocadinho já, um bocadinho já embaralhado, não é?! Mas, pronto!”</i></p> <p>21 <i>“Porque as coisas começam a complicar-se no 10º ano, depois no 11º começa a ficar com disciplinas em atraso, vai ser complicado! Não tem hipótese nenhuma! Se começa a ficar com disciplinas em atraso... No 11º começa a complicar-se ainda mais...”</i></p> <p>27 <i>“Andei no 12º. Faltei-me tirar a Matemática e Contabilidade! Chumbei nesse ano, depois, entretanto, fui trabalhar para uma fábrica e fui tirar as duas à noite, no Noite! Só que depois, eles meteram-me em turnos, começou-se a complicar tudo! Pronto, não foi uma semana, depois não acompanhei... Depois foi passando e aquele ano, fiquei com ele incompleto! Repare, eu também reconheço que já estava a ficar um bocadinho saturado! (...) Pronto, e os meus pais também... Ele também não esforçou muito! Não forçou muito a barra! Também não faziam muita questão! E pronto, foi assim que ficou, olhe...”</i></p> <p>29 <i>“Isso é tarefa difícil! Depois quando há disciplinas que eles começam a emburrar!”</i></p> <p>22 <i>“Mas está a ver? Ele tem, por exemplo, 5 a Filosofia... Acha que ele vai conseguir alguma vez levantar?! 6 a Português?!”</i></p> <p>24 <i>“Isso agora não sei o que é que hei de fazer!”</i></p>
---------	---

Mãe	Defesa	<p>10 “Ah, quando o meu pai diz isso, a minha mãe - «Ah, não digas isso, não sei quê... Qualquer dia ele depois diz-te o contrário...». Não sei se ele diz isso por dizer ou se...”</p> <p>21 “Eu estou convencida que ele, tem 16 anos não tarda! Que ele com o tempo, ele próprio irá descobrir! Vai ganhando maturidade...”</p> <p>24 “Ele não é um miúdo desajeitado, porque eu vejo que ele é um garoto que até é inteligente! Por exemplo, ele sabe mexer num carro... com a idade que ele tem, que eu própria me admiro como é que ele consegue! Nesse aspecto, eu noto que ele é um garoto inteligente!”</p> <p>24 “Ele está com muitas dívidas! Na cabeça dele deve andar muita confusão! Com a idade eu penso que ele vai ultrapassar isso! Penso que é normal!”</p> <p>25 “Mas nós sabemos que existem muitas dificuldades!”</p> <p>29 “Mas eu estou convencida que ele se vai esforçar! Porque ele o ano passado também começou muito em baixo, teve 3 negativas...”</p> <p>32 “Mas eles, a pouco e pouco vão compreendendo isso!”</p> <p>32 “Mas ele acaba por reconhecer que está falhar!”</p>
Responsabilização		<p>7 “Sim, com a minha mãe, com o meu pai não! Com a minha mãe, tenho mais facilidade do que com o meu pai!”</p> <p>17 “Não, se eu quero ir para ali eles dizem - «Tu é que sabes o que é melhor para ti e o que não é. Já sabes distinguir entre o bem e o mal!». Não, não me vão dizer - «Tu, vais para lá!». Há pais que os filhos... Eles decidem pelos filhos!”</p> <p>19 “Mas ele é que vai decidir, não é?!”</p> <p>19 “É o que eu digo, ele é a única pessoa que pode decidir isso! Ele é que tem de esforçar-se!”</p> <p>19 “Ele é que tem de decidir!”</p> <p>21 “Eu penso que é preciso que ele se esforce, porque ele é a única pessoa que pode... Tem que se esforçar!”</p> <p>21 “Ele começa a perceber que a única hipótese que ele tem é estudar, é aplicar-se, é esforçar-se... Ele esforça-se! Esforça-se, estuda e começa levantar as notas! É a única hipótese!”</p>

22	<p>“Mas eu espero que ele continue... que se esforce! Porque é a única hipótese que ele tem é estudar! É esforçar-se! Porque eu dou-lhe tudo o que ele me pede! Em termos materiais, não lhe falto com nada! Agora é a explicação”</p>
22	<p>“Isso está só nas mãos dele! Nós, no nosso dia a dia, como pais, a única coisa que nós fazemos é dar-lhe bons conselhos, dar-lhe bons exemplos, damos-lhe em termos materiais o que ele necessita... A partir daí, ele tem que dar... a parte dele, digamos! Tem que contribuir!”</p>
23	<p>“Tem que se aperceber que, de facto, os pais querem o melhor para ele! Demos-lhe o computador, convencidos que, de facto, o computador iria ajudar com os trabalhos da escola. Mas cheguei à conclusão que, de facto, o computador é só para jogar!”</p>
24	<p>“E ele é o único que pode decidir!”</p>
26	<p>“Mas nós sabemos que ele é o único que pode contribuir para isso! Nós damos-lhe os bens materiais, damos-lhe apoio, a nível psicológico! Damos-lhe um bom ambiente familiar! E ele próprio é que tem de se esforçar pelo resto! Eu penso que é assim!”</p>
28	<p>“Eu era de uma família muito pobre, sou a mais nova de 6. O meu pai emigrou e então a minha mãe tinha umas ideias assim - «Acabas de fazer o ensino obrigatório e vais trabalhar!». (...) Na altura, com 11 anos, recordo-me que a minha mãe foi falar com a professora... Porque o 5º ano já era em Leiria! Nós fazíamos a Escola Primária na aldeia, depois teríamos que ir para Leiria. A minha mãe não concordava minimamente que eu tivesse que vir para Leiria de transporte, almoçar em Leiria e essa coisa toda. Hoje, sinto pena!”</p>
29	<p>“Mas eu gostava! Gostava que ele acabasse o 12º ano, isso é ponto assente! Gostava muito que ele acabasse o 12º ano, agora... Só ele é que sabe!”</p>
30	<p>“Estou convencida que ele se vai esforçar! Porque ele já é um homenzinho... Ele é um homenzinho! E no dia-a-dia, ele vai-se convencendo que, de facto, os pais esforçam-se e põem todos os meios necessários para que ele, de facto... Compreende! E ele esforça-se! Apesar de estar a passar uma fase difícil...”</p>
35	<p>“Ele até tem jeito! Nota-se que ele até... Ele quando se dedica... Por exemplo, pequenos arranjos... ele até... noto que ele se empenha! Se ele quiser, ele consegue! Faz arranjos cá em casa! Mas não é assim... Se ele quiser, ele consegue!”</p>
36	<p>“Ele até é um miúdo organizado! Mesmo o quarto dele, tem sempre o quarto arrumado! Quando ele quer, ele esforça-se!”</p>
36	<p>“Eu como sou muito... Acho que só com o diálogo é que as pessoas conseguem... atingir a terra! Acho que ele é um miúdo... Até hoje, tem sido calmo, já tem de se desmascarar no dia-a-dia... Se ele quiser, ele tem as bases... E se ele quiser... Só ele, só ele!!</p>

Grupo de pares	Influência	<p>3 “Eu tenho um colega meu... eu já o conheço há mais de 7 anos... E ele também seguiu para o 3º Agrupamento e começou a dizer - «Ah, tem muitas saídas, até que não é assim muito difícil... eu explico-te, se precisares de ajuda e não sei quê...». E pronto!”</p> <p>12 “Não, só decidi numa noite! Foi mesmo no último dia... Fui lá a casa desse meu colega... Pronto, eles deram-nos os papeis e eu não sabia preencher aquilo! Então fui lá! Não sabia se havia de ir para o 1º, se havia de ir para o 3º ... E ele - «Ah, tens aqui e tal, vais para o 3º!». Pronto, 3º! Por enquanto ainda não tenho razão de queixa! Acho que se tivesse ido para o 1º...”</p>
Valores	Realização	<p>17 “Os meus pais? Sei lá, a estabilidade... Profissionalmente, ser uma pessoa feliz!”</p> <p>26 “A realização, em termos profissionais!”</p> <p>35 “Eu já espero... Já não falo em namorada, mas que ele continue a esforçar-se e que um dia ele se realize em termos profissionais! Depois, pronto, as coisas vão a seu tempo.”</p> <p>5 “Claro, tanto que já... Agora se calhar vou nas férias da Páscoa... Já arranjei, se calhar, um part-time para ganhar uns trocos! (...) Se queres comprar, trabalhas!”</p> <p>6 “Não, já a partir dos 14, 15 anos, já começava a sair. Agora é que deixei de sair! Quero poupar um bocadinho nos trocos!”</p> <p>7 “O meu pai costuma trabalhar por turnos. Está de manhã, pega às 4h e sai à meia noite, nos outros turnos entra de manhã e sai às 4h. Mas há uns 3 anos para cá foi trabalhar para a empresa da minha tia. E então essas tardes nunca mais estava cá, então eu aproveitei e ia com ele, trabalhar!”</p> <p>6 “Gostava de ter uma família estabilizada, se puder ser!”</p> <p>17 “Eh pá, eu é que tenho de decidir o meu futuro, tenho de decidir o que é melhor para mim!”</p> <p>19 <i>“Não sou eu que vou dizer - «Já não falo em namorada»... Depois dá para o torto e depois vai-me acusar a mim de não sei quê... Oh pá, a vida é dele, ele é que a resolve! Eu simplesmente tento-me pôr os meios à disposição! A vida é dele... Se ele tirar o curso que acha que é bom...”</i></p>

"As vezes, há miúdos que os pais não têm disponibilidade para lhe dar computadores ou isto ou aquilo... Oh pá, mas eles têm tanta força de vontade que vão à procura! Eh pá, vão à Biblioteca, vão tirar apontamentos aqui e acolá e... tentam superar! É o outro que tem, senão se à sombra da bananeira e o outro acaba por passar por ele! É na a perceber?"

"Há casos assim, muitas vezes não são só os filhos dos ricos que têm de ser Engenheiros à força! As vezes há filhos de pobres que, se tivessem uma ajudinha... E há os que vão, mesmo assim, não é?! E há os que têm de andar lá, nem que seja até aos 40 anos, têm que ser médicos à força ou engenheiros à força!"

"Isto há cursos que... cada vez as médias são mais... Eles estão a apertar mais as médias, e eu concordo com isso! Eu concordo com isso plenamente! Não concordo que vão para medicina e essas coisas com médias... 9, 10! Quase com médias negativas!"





"A gente sabe que nem todos podem ser Médicos, nem todos podem ser Engenheiros... E ele tem que se mentalizar que, se calhar não conseguiu algo... Também tem que ir, tem que dar um pouco mais dele!"

"Há alunos que vão para o quarto, estudam, estudam e... chegam ao ponto e não conseguem - «Eh pá, tanto esforço que eu tive e não...». Eles enervam-se com eles próprios, está a ver?! Não é o caso! Há alunos que enervam-se porque esforçam-se e chegam ali e viram o fruto do trabalho... quê? Tiraram uma nota assim mesmo três-vez, ou não conseguiram!"

Anexo 6

Propostas para a revisão da LBSE

O essencial dos cinco projectos

	Governo	PS 	PCP 	BE 	PEV 
Escolaridade obrigatória	Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos	Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos	Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos	Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos	Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos
Ciclos de ensino	Três ciclos de ensino, de seis anos cada um: Infantil (creches e jardins de infância); Básico (do 1.º ao 6.º ano); Secundário (do 7.º ao 12.º)	Manutenção dos três ciclos de ensino: Pré-escolar; Básico (do 1.º ao 9.º ano); Secundário (do 10.º ao 12.º). Criação de cursos pós-secundário	Manutenção dos três ciclos de ensino: educação pré-escolar; Básico (do 1.º ao 9.º ano); Secundário (do 10.º ao 12.º)	Três ciclos de ensino: Básico (do 1.º ao 6.º ano); Médio (do 7.º ao 9.º); Secundário do 10.º ao 12.º	Manutenção dos três ciclos de ensino: educação pré-escolar; Básico (do 1.º ao 9.º ano); Secundário (do 10.º ao 12.º)
Pré-escolar	Educação pré-escolar promovida pelo Estado prioritariamente a crianças de 5 anos	Estado assegura a articulação do Pré-escolar com a rede de cuidados com as crianças até aos 3 anos	Universalidade do Pré-escolar, a partir dos 3 anos de idade e obrigatoriedade e gratuitidade no ano que antecede o ingresso no Ensino Básico	Garantido o acesso de todas as crianças de 4 anos ao Pré-escolar. Em meios desfavorecidos, o acesso deve estender-se às crianças de 3 anos	Pré-escolar universal para crianças a partir dos 3 anos, e obrigatório e gratuito aos 4 anos
Ensino Superior	Três graus de Ensino Superior: licenciatura (mínimo quatro anos); mestrado (conferido por universidades e politécnicos); doutoramento (reservados às universidades). O grau de bacharel é suprimido	Dois ciclos de Ensino Superior: pré-graduado (licenciaturas – mínimo três anos) e pós-graduado (graus de mestre e doutor conferidos por universidades e politécnicos)	Convergência progressiva do sistema binário do Ensino Superior (universidades e politécnicos) para um sistema único com três ciclos: licenciatura (mínimo quatro anos); mestrado e doutoramento	Três graus no ensino superior: diplomado em estudos superiores (mínimo quatro anos); mestrado; doutoramento. Qualquer dos graus pode ser conferido por universidades e politécnicos	Três graus de ensino superior: licenciatura (quatro anos); mestrado (conferido por universidades e politécnicos); doutoramento (universidades)
Acesso ao Ensino Superior	O Governo pode estabelecer <i>numerus clausus</i> no Ensino Superior público ou privado por motivos de interesse público, qualidade do ensino ou normas comunitárias	O Estado deve assegurar progressivamente a eliminação do <i>numerus clausus</i>	O Estado deve assegurar progressivamente a eliminação do <i>numerus clausus</i>	O Estado deve assegurar progressivamente a eliminação do <i>numerus clausus</i>	O Estado deve assegurar a eliminação do <i>numerus clausus</i>
Gestão das escolas	Profissionalização da gestão das escolas, em que os dirigentes podem ser escolhidos através de processo público	Direcção das escolas assegurada por órgãos de gestão e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados	Gestão das escolas com carácter colegial, baseada na eleição dos órgãos. Formação dos docentes em gestão escolar	Gestão das escolas com limitação de mandatos e primado dos valores pedagógicos sobre os administrativos	Defesa do actual sistema de gestão eleito democraticamente. Formação dos docentes em gestão escolar
Financiamento	Educação considerada, no Orçamento de Estado, como uma prioridade nacional	Verbas distribuídas em função das prioridades estratégicas de desenvolvimento do sistema educativo	Gratuidade do ensino garantida até ao final da licenciatura (fim das propinas)	Favorecimento de escolas em meios desfavorecidos; Ensino Superior público tendencialmente gratuito	Educação considerada, no Orçamento de Estado, como uma prioridade nacional
Outras novidades	Introduzido o ensino a indivíduos privados de liberdade	Ação social escolar alargada ao Ensino Superior privado e cooperativo	Regime excepcional de aposentação para professores	Criação do Conselho Local de Educação, com competência para adequar os programas escolares às realidades locais	Plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares