

## O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE DECISÃO DOS JOVENS À SAÍDA DO 9º ANO

**Susana Faria**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria  
sfaria@esel.ipleiria.pt

### Resumo

A influência familiar nos projectos escolares e profissionais dos jovens 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.

O presente artigo incide sobre um dos momentos que considero mais problemáticos na vida escolar dos alunos e respectivas famílias – o momento em que é necessário escolher uma área de estudos que dará (ou não) acesso a um curso superior e/ou uma profissão.

Com o trabalho de campo que desenvolvi, procurei aceder às diferentes racionalidades presentes nas decisões relativas à continuidade do percurso escolar e/ou profissional, a partir do 10º ano, 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 surge, nesta perspectiva, como um produto social, fruto de constrangimentos vários: representações, vocações e expectativas, por um lado, mas também da pressão familiar, do “seguir os amigos”, da “proximidade de uma escola” ou simplesmente da “fuga a uma disciplina.”

Mais do que explicar o processo de decisão dos alunos, procurei compreender a forma como este se desenvolve em cada caso, compreender o modo como os jovens e as famílias lidam com a tarefa identitária, que sentido lhe atribuem e, neste sentido, quais as representações que fazem do meio que os rodeia.

Nesta perspectiva, realizei entrevistas em profundidade aos alunos e respectivas famílias, mas recorri também à realização de dois questionários a um conjunto de turmas do 9º ano de três escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB) da região de Leiria. O primeiro, administrado durante o mês de Fevereiro de 2002, permitiu-me um



primeiro diagnóstico da situação em que se encontravam os alunos relativamente às suas decisões e, neste sentido, funcionou como uma forma de aproximação ao terreno. O objectivo foi confrontá-lo com um segundo questionário, 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.

Foi junto deste grupo que procurei uma abordagem fenomenológica, onde as entrevistas com os alunos e respectivas famílias assumiram especial relevo. O texto que se segue recai essencialmente sobre esta dimensão qualitativa da investigação, pelo que a par de uma fundamentação teórica invocarei os testemunhos dos actores envolvidos, em especial, aqueles que reflectem a influência familiar no processo de decisão vocacional.

**Palavras-chave:** Processo de tomada de decisão; Envolvimento familiar; Projecto vocacional; Construção de identidade.

### **Abstract**

Family influence on school and career youngsters' aspirations can be regarded in many ways: as communicating values and information about different occupations; as acting as an example; or as imposing a career. In any case, family involvement plays an unquestionable role. That is why one has to keep it in mind when tries to analyse decision making processes regarding vocational careers.

The current paper is about one of the most delicate moments in students and their family's school life: the moment when students have to choose a branch of school knowledge which can lead them (or not) to a higher education program or to a vocational one. These considerations result from a broader research.

Through the empirical study I tried to grasp the different rationalities present in the decision making about school and career projects at the end of compulsory education (9<sup>th</sup> grade), focusing in the unit of decision, that is to say, in the participation (more than influence) of other social actors: teachers, counsellors, peers and family. The decision making process arises, from this point of view, as a social product resulting from different constraints. On the one hand, there are representations, personal vocation, and expectations, and, on the other hand, family pressure, the



proximity of a school and the available reports, “following the friends” or just avoid a discipline.

More than explaining the decision making process of students, I tried to understand the way it develops in each case, the way students and their families cope with identity building process, which meaning they attribute to it and, thus, the representation they make of the world that surrounds them. According to this perspective, I conducted in-depth interviews to students and their families, but I also conducted two surveys with several 9<sup>th</sup> grade classes from three public schools in the area of Leiria (Portugal). The first one, carried out in February 2002, worked as a first diagnosis about the students’ decision making processes at that moment and allowed me to get in the research field. The purpose was to make a comparison with the second survey, conducted at the end of the school year in order to understand the evolution of the decision making process. From here it resulted the selection of a set of cases to be studied in depth, making a group where endogenous (socio-cultural) diversity was present.

**Key Words:** Decision making process; Family involvement; Vocational project; Identity building.

### Contornos de um estudo

No âmbito da problemática que fui desenhando, as diferentes formas de condução do processo de decisão 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 dois conceitos fundamentais: *construção identitária* e *projecto vocacional*.

Relativamente à *construção de identidade*, partimos do grau de envolvimento do aluno, tal como James Marcia (1996) a operacionaliza. Para este autor a *exploração* e o *investimento* constituem duas dimensões 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: *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; *identidade outorgada*, quando os indivíduos, não tendo passado por um período de exploração, apresentam investimentos que são o reflexo de escolhas e



projectos de outras figuras significativas ou de autoridade; *identidade em moratória*, quando os indivíduos estão a passar por um período de exploração tendo em vista a tomada de decisão; *identidade em construção*, quando os indivíduos, tendo passado por um período de exploração, realizam investimentos relativamente firmes, mas conscientes das dificuldades de implantação dos elementos de identidade escolhidos.

O conceito de *projecto vocacional* é aqui entendido como o resultado histórico da interacção do aluno com o meio familiar e escolar, integrando uma dimensão *social* e uma dimensão *individual*. Ainda que sujeitos a uma série de constrangimentos que resultam essencialmente da sua origem social (como há muito a sociologia da educação vem demonstrando) os alunos 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 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.

Mas 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 constroem, 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.

Por isso, 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 conseqüente 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.

### Dois casos – Duas histórias

Ao rever os 65 casos seleccionados após a análise dos questionários descobri que os podia agrupar em oito categorias de alunos, às quais apliquei a designação weberiana de *tipos-ideais*. As categorias, que aqui não cabe desenvolver, apresentam uma orientação dominante<sup>1</sup>, não sendo por isso exclusivas, isto é, em diversos casos os alunos seleccionados como exemplares para uma categoria podiam sê-lo para outra. 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.

Foi com estes alunos e suas famílias que realizei entrevistas semi-estruturadas, a fim de cruzar os discursos produzidos. Estas entrevistas decorreram 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 sua última fase, isto é, avaliar as decisões tomadas.

O caso do António e da Irene, por serem aqueles em que o envolvimento familiar é mais notório, pareceu-nos merecer uma atenção especial. Por esta razão, procederemos ao enquadramento do caso destes dois alunos, ainda que o nome de outros seja pontualmente invocado.

A razão que me levou a 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 de informática numa Escola Profissional. A razão invocada para que o Ensino Superior não fizesse parte dos seus planos foi a falta de gosto pelos estudos. A frequentar uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos (EB2,3) da cidade nunca reprovava, mas as limitações ao nível da Língua Portuguesa anunciavam algumas dificuldades a curto prazo.

A conversa com o António decorreu depois de uma explicação e pouco mais adiantou ao que eu sabia através dos questionários. Percebi apenas tratar-se de um jovem extremamente tímido, cujo único interesse era a informática, razão pela qual a

---

<sup>1</sup>A "obstinação", a ascensão social, a manutenção social, a despromoção social, a sucessão, a sociabilidade, a desinformação e a subvalorização



sua decisão tinha sido quase imediata. Entretanto, não conseguira entrar na Escola Profissional, tendo-se matriculado numa escola secundária de um concelho vizinho – a única da região em que funcionava o Curso Tecnológico de Informática – implicando a deslocação diária 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 estava totalmente fora dos seus planos.

A conversa com a mãe do António 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 problemas de saúde desde pequeno o António sempre fora muito protegido. Ao contrário da irmã mais velha, muito decidida e a frequentar 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 estabelecia 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 lhe dei a conhecer as minhas intenções, foi peremptório – “isso é com a minha mulher!”.

A “falta de vocação para os estudos” foi então algo a que a família do António, sobretudo a mãe, se foi habituando lentamente. Atendendo a que a informática parecia 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 frequentava servia apenas para evitar que ele ficasse parado. No ano seguinte, voltariam a tentar a escola profissional, já que o curso tecnológico tinha ainda uma vertente teórica que considerava 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 seus planos.

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. Neta, filha e sobrinha de médicos, a Irene não tinha qualquer dúvida sobre a sua vocação para a medicina, da qual muito se orgulhava por ser a única neta a querer seguir os passos da família. Neste sentido, desde o primeiro questionário que o seu projecto vocacional era claro, tendo sido escolhida para ilustrar a categoria dos *seguidores dos pais*.

Habituada a acompanhar o pai, já tinha assistido a uma cirurgia e nas urgências hospitalares encontrara a essência da profissão que desde pequena a encantava.



Algures no seu trajecto de vida pensara em ser bailarina, mas valorizava a estabilidade, o que dificilmente encontraria no mundo do espectáculo. Por isso, estava empenhada em entrar em medicina, uma tarefa que reconhecia difícil, mas que estava disposta a enfrentar.

A admiração da Irene pelo pai era evidente, mas habituou-se a compensar a sua ausência com telefonemas. Talvez por isso, valorizasse muito a família e estivesse decidida a ter uma agenda menos sobrecarregada do que a do pai. Com a mãe, professora do 1º Ciclo a especializar-se em Ensino Especial, as coisas já não corriam tão bem, ficando no ar um conflito manifesto. A mãe acusava-a de ser egoísta e de só pensar nos seus objectivos, uma crítica que a Irene acabou por acolher. No irmão mais velho, encontrara o seu grande amigo e confidente, na altura a frequentar o curso de Economia em Lisboa. Por isso, os amigos da Irene tendiam a ser mais velhos, o que talvez ajude a explicar a perplexidade que sentia relativamente aos seus pares. Extremamente exigente consigo própria, a Irene tinha dificuldade em compreender os colegas, revelando-se pouco tolerante com a 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 justificar a sua pouca disponibilidade. Especialmente interessada em conhecer o contexto familiar da Irene, mesmo que a origem social e o nível de escolaridade dos pais constituíssem indicadores relevantes, interessava-me averiguar o que distinguia o caso da Irene do caso do Artur, filho de uma professora e de um engenheiro e que acusava 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. Percebi que a mãe considerava 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 como em todos os outros casos invocada, mas tive esperança de conseguir falar com a mãe, uma esperança gorada por inúmeros telefonemas sem resposta.

### **O envolvimento familiar no processo de decisão**

É compreensível que os pais se preocupem com o futuro profissional dos filhos, uma preocupação que segundo Suzanne Bresard (1974) aumenta 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.

Segundo a mesma autora, 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 poder 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.

Embora seja 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, 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, embora vários autores defendam 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, não deixa de ser preocupante que os jovens tomem as suas decisões única e exclusivamente com base nas possíveis saídas profissionais, sobretudo quando sabemos que o mercado das profissões é por natureza instável, sobretudo quando sujeito ao “efeito moda”. Corre-se neste caso o risco de irmos a ter jovens desempregados, desnecessariamente alienados do seu projecto vocacional.

Por outro lado, convém recordar que, no caso português, a escolha da 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 profissional, revestindo-se este momento de um carácter simbólico. Não desvalorizando a influência que as famílias, de forma mais ou menos directa, exercem no processo, o que passa, como veremos adiante, pelo tipo de família em questão, o acto de decisão – a última palavra – parece caber neste caso ao aluno. Tal levou-me a perspectivar uma espécie de *ritual de passagem*, durante o qual o encarregado de educação (quando acompanha o jovem



no acto de matrícula no 10º ano) 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. Nesta perspectiva, chegados ao final do ensino básico passam a ser os alunos quem, embora ainda menores de idade e salvo algumas excepções, começa a dirigir o processo de decisão. Mas é esta tomada de responsabilidade (talvez a primeira para muitos jovens) e a necessidade de construção de um projecto vocacional individual a curto prazo, que parecem tornar este momento tão dramático.

Parece ser com este mesmo sentido que, no domínio da Psicologia Social, vários autores 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. 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.

Atendendo a que nas sociedades ocidentais o *período de moratória* se torna cada vez mais longo, pelo alargamento do tempo de aprendizagem e pelo desemprego de massa que afecta as sociedades ditas industrializadas, 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 alienada.

O carácter, mais ou menos, emancipatório do processo de decisão vocacional parece, no entanto, depender do contexto familiar e social em que não só o jovem mas a própria escola que frequenta se integram. Na 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, parece pertinente invocar a distinção que Basil Bernstein (Domingos, Barradas, Rainha e Neves, 1996) estabelece 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), das *famílias posicionais*, em que a interacção é marcada pela posição



que cada um ocupa no seio familiar, em função da idade ou do género. As *famílias pessoais*, que segundo o autor predominam entre a nova classe média e por isso estão mais familiarizadas com a cultura escolar, ao valorizarem a individualidade do adolescente estariam mais aptas a incentivar o desenvolvimento da sua identidade, pois seriam capazes de apoiar e promover a experimentação de papéis, fundamental ao desempenho desta tarefa, ao mesmo tempo que proporcionariam um ambiente securizante, sem o qual qualquer insucesso pode ser encarado como um fracasso inultrapassável.

Na mesma linha, Luís Imaginário (1990) afirma que os pais de níveis sócio-económicos e culturais mais elevados valorizam 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 as atitudes de obediência na educação dos seus filhos, reduzindo as oportunidades de exploração vocacional e as expectativas de formação e sucesso profissional. Gewirtz, Bowe e Ball (1995), referindo-se à forma como os pais escolhem a escola a frequentar pela descendência, constroem três tipos ideais de famílias, demonstrando como a informação que possuem sobre o mundo da educação, bem com a interpretação que fazem dos vários sinais emitidos por aquelas, varia consoante o capital cultural e o habitus de cada família:

- *Privileged/skilled chooser* – ao reconhecer a decisão como particularmente confusa, complexa e difícil registam 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*.
- *Semi-skilled chooser* – consideram 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.



- *Disconnected chooser* – tendem a considerar as escolas como equivalentes, entendendo o (in)sucesso escolar dos 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.

Porém, como Pedro Silva (2003) adverte com o sugestivo título – *Família, classe social e género, uma tríade (ainda) pouco ortodoxa* – a relação entre os três conceitos não é tão linear quanto pode parecer à primeira vista. Embora as famílias das diferentes classes sociais registem processos de socialização diferentes, parece ser a qualidade da interacção em casa e não tanto a estrutura familiar ou o seu estatuto social que se revela responsável pelo (in)sucesso das crianças e jovens.

No campo da Psicologia, Carlos Manuel Gonçalves (1995) cita Imaginário (1990), Guidano (1991) e Young & Friesen (1994) como alguns dos autores que teorizam a importância das figuras significativas e de um ambiente familiar desafiante, mas também apoiante e securizante como factores que poderão potenciar os comportamentos exploratórios. 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, enumeram um conjunto de características que consideram configuradoras de contextos familiares mais ou menos facilitadores do desenvolvimento e construção de projectos vocacionais. Nas *famílias facilitadoras do desenvolvimento vocacional*, ambos os pais se envolvem de igual forma como fonte de suporte afectivo seguro dos filhos; proporcionam-lhes um espaço de autonomia; falam abertamente e sem artifícios 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, não abdicando desse papel e assumindo-o intencionalmente. Por tudo isto, o apoio dos pais na construção de um projecto de vida é percebido pelos filhos como o mais importante e o mais seguro sendo, intencionalmente solicitado. Nas *famílias não facilitadoras do desenvolvimento vocacional* tendem a registar-se: fortes conflitos; ausência de um suporte emocional seguro; baixos níveis de comunicação; ausência de uma figura significativa nas tarefas de educação dos filhos. Por isso, o apoio dos pais é percebido pelos filhos como irrelevante.



Das várias tipologias, 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 (1991), 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, 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, p. 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 forma de pressão, com todas as consequências que advêm de um projecto pessoal e social alienado (porque outorgado), acrescidas por um eventual sentimento de fragilidade ou de inferioridade quando o jovem não se sente verdadeiramente “vacionado” 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 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, Silva P. 2003) 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 CEB tende a estender-se aos restantes níveis de escolaridade. Segundo o autor há, no entanto, 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. Significa isto que na sociedade portuguesa a figura paterna parece preservar o estatuto de chefe de família, enquanto figura de autoridade e de referência, mesmo nos casos em que no dia-a-dia é a mãe quem está mais presente. As pequenas decisões do dia a dia parecem ficar a cargo da mãe, enquanto as decisões mais importantes são assumidas de forma mais ou menos explícita pelo pai. 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, aquando da definição de um projecto de vida.

### **Estratégias de mobilidade e percepção diferenciada do sucesso escolar**

Uma sociedade democrática legitima as expectativas de ascensão social por parte dos indivíduos e suas famílias, sendo a escolarização encarada como a principal via de acesso às posições económica e socialmente mais favorecidas. No caso específico das gerações em análise (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. Não é por isso de estranhar que 88% dos alunos inquiridos quisesse 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 questões que me despertaram a atenção quando comecei a contactar pessoalmente com os alunos, e sobretudo com os pais, foi a forma 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 empenho por parte dos filhos, estando implícita a ideia de que com maior



investimento eles 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... 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 Artur, 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 (1997) 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. 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 por 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.

Finalmente, como sublinha Isabel Barreno (1988), 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 Rui 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.

*“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 Rui, operário, 11º ano, 43 anos)

É preciso dizer que o Rui nunca reprovou, não apresentando por isso uma trajetória 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 (Grácio, 2002).

A prová-lo as palavras da mãe do Rui, 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 Rui, 4ª classe, motorista, 38 anos)

O caso do Júlio parece uma exceção 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, depositavam por isso elevadas expectativas num curso superior de informática.

Olhando mais de perto para este caso encontramos algumas particularidades que ajudam a compreender as vantagens 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 6º 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 á 4ª 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 (Cortesão, 1995).



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 depositavam elevadas expectativas na irmã, uma “excelente aluna” a frequentar o curso de Biologia Marítima. Talvez por isso, a despromoção social eminente não fosse 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! (...)*

*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 Ensino Secundário, 44 anos)*

No extremo oposto, entre os alunos mais favorecidos, temos a Irene e o Artur, 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 Artur. 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 a preocupação em manter a posição social dos pais é mais visível. Com um aproveitamento mediano até ao 9º ano, o Artur 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 Rui. Embora a mãe do Artur 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 Artur 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 que 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 Artur, professora do 2º CEB, 52 anos)

Exemplos como os que acabámos de relatar permitem-nos romper com uma visão *culturalista-estruturalista*<sup>2</sup>, 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, 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, antecipar e sobrepesar alternativas de acção. Neste sentido, o modelo *accionalista-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.

Contudo, parece evidente que a 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.

---

<sup>2</sup> Numa das obras que aqui vem sendo citada Sérgio Grácio reflecte sobre a pertinência do modelo *culturalista-estruturalista* e do modelo *accionalista-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 exclusivas, mas complementares, a primeira colocando a



O que António Maria Martins (1993) 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 acrílicos em relação a esses mesmos valores. Neste sentido, tornam-se os principais defensores de uma cultura meritocrática que vê na 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)

### Os seguidores 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<sup>3</sup>. Temos como exemplo o caso da Irene que desde pequena acompanhou o pai nas urgências hospitalares e muito se orgulha de já 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.

---

ênfase na socialização diferencial, a segunda sublinhando a liberdade relativa dos actores sociais (Grácio, 1997, p. 57).

<sup>3</sup> O acompanhamento dos pais no trabalho da terra por parte do Júlio fá-lo aspirar a uma vida melhor, mas também o Artur se recusa a ser professor como a mãe.

*“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 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 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 para 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 queriam seguir a mãe), seguindo a mesma profissão ou optando por outra que com mais ou menos habilitações se situa no mesmo ramo<sup>4</sup>, 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, parecem ficar na sombra, acabando por ter menor visibilidade e reconhecimento social. Por isso parecem 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.

---

<sup>4</sup> 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, p. 137)



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 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, 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, 4<sup>a</sup> classe, horticulora, 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).

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 e manifestada ao longo 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 exceção do caso da Irene, para quem os conselhos do pai são sagrados, apesar de um estilo de vida urbano, e do Júlio, para quem a experiência dos pais é totalmente irrelevante, apesar de viver em meio rural, 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.

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, sobretudo as que apresentam baixos níveis de instrução e 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)

### **Exploração e investimento – (Re)Interpretando experiências**

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 superproteção pouco favoráveis à construção de projectos vocacionais autónomos.

Entre os 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 acabou por reprovar.

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*, já que a Liliana confessa que gostaria de estudar geologia, mas considera não ter capacidades para frequentar o agrupamento científico-natural. Por isso, mesmo que 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 Orientação Escolar e Profissional na escola que frequentara no 9º ano, permitindo a reformulação de um projecto *disperso*, que se torna assim mais *realista*<sup>5</sup>.

No caso do 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. 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 Ensino Secundário, 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 trajectória escolar. Durante a entrevista, percebemos como intercedeu para que o António mudasse de turma, por entender tratar-se de um contexto de sociabilização que lhe era desfavorável, mas 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.

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.

---

<sup>5</sup> Segundo a tipologia proposta por Sandra Mateus (2002), por influência de François Dubet, para designar as 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.



*“A minha mãe sabia! Pronto, a minha mãe é que disse para onde é que eu podia ir! (...) Sim na Barca e no Monte... Mas não tem bom ambiente! (...) Só tinha má impressão da escola do Monte. 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 do seu 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 e 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, nomeadamente ao nível do 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 com dificuldades de integração, a incapacidade para construir projectos de existência parece ser a resposta mais frequente, reflectindo-se numa *identidade difusa* e em *projectos escolares dispersos*:

*“Não, não costumo planear nada porque depois ainda sai furado! (...) [Trabalhar] Quanto mais tarde melhor! (...) Também não sei o que quero, não estou preparada! 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)

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 parece 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 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.

### **Conclusão**

Por tudo o que atrás foi, a *reflexividade* surge como elemento fundamental na construção de um projecto identitário potencialmente emancipatório, acredito porém 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.

A construção do projecto vocacional que aqui se inicia deverá 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 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 e das respectivas famílias, 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 alienenado 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.

O que aqui se defende é que esta escolha deverá ser fundada sobre práticas de *exploração* e *investimento*. Neste sentido, a Escola surge 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 consequentemente favorável a uma tomada de decisão mais consciente e ponderada.

### Referências bibliográficas

- Barreno, M. I. (1988), *O direito ao presente: Um estudo sobre a juventude portuguesa*. Lisboa: IED.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (s.d.). *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bresard, S. (1974). *A profissão dos nossos filhos*. Publicações Europa-América.
- Cortês, L. (1995). *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M. E. (1991). Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar. In B. P. Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (pp. 143-173). Porto: Edições Afrontamento.
- Domingos, A. M., Barradas, H. Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian



- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gonçalves, C. M. (1995). Orientação vocacional e família. In Dossier Temático: *Orientação escolar e profissional*. *Noesis*, Julho/Setembro.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Edições Educa.
- Grácio, S. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação Sociedade & Culturas*, 18.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2.
- Martins, A. M. (1993). *A problemática da juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mateus, S. (2002). Futuros prováveis: Um olhar sociológico sobre projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39.
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.