

Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica¹

Maria Manuel Vieira²

Resumo:

Neste texto, pretendo debater a questão da orientação escolar enquanto dimensão actual do processo de individuação dos jovens. Após apresentar alguns argumentos teóricos concernentes à afirmação da escolarização universal alongada e suas implicações na produção social de indivíduos nas sociedades contemporâneas, irei, a partir de algumas das questões identificadas, realizar uma breve análise exploratória de dados resultantes de um inquérito por questionário dirigido a alunos do ensino secundário realizado em seis escolas públicas portuguesas.

Palavras-chave: Escolarização; Orientação escolar; Individuação.

1. Escolarização e individuação

A escolarização universal introduz alterações significativas na fabricação social de indivíduos. A “forma escolar” moderna tem vindo a impor-se, com carácter obrigatório, como quadro institucional específico de socialização dos mais novos e a sua influência faz-se sentir de forma vincada, à medida que a permanência na escola se estende significativamente, desde idades muito precoces até a etapas cada vez mais tardias. Sem retirar totalmente à família - e aos colectivos de pertença onde esta se incrusta – a sua acção socializadora, a escola interpõe-se a este espaço particularista propondo exercer outros domínios de actuação, segundo outro conjunto de princípios.

De facto, através de um verdadeiro “programa institucional”³ de socialização (Dubet, 2002), a escola pública que se vai afirmando decisivamente na primeira metade

¹ Esta comunicação insere-se num projecto mais vasto “O futuro em aberto? Incertezas e riscos nas escolhas escolares” (proj. n.º PTDC/CED/ 67590/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior).

² Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

³ O conceito de “programa institucional”, desenvolvido por François Dubet (2002) refere-se a um tipo específico de “trabalho sobre o outro”: existe “um programa institucional quando valores e princípios orientam directamente uma actividade específica e profissional de socialização concebida como uma vocação, e quando essa actividade profissional tem por objectivo produzir um indivíduo socializado e um sujeito autónomo” (Dubet, 2002:24).

do século XX, ambiciona produzir um indivíduo socializado – que incorpora, fazendo seus, os valores colectivos protagonizados pelo Estado. Espaço decisivo de integração social – agora à escala nacional - a escola propõe-se então promover a construção de uma moral cívica e, simultaneamente, ambiciona conferir aos jovens, através do exercício do seu ofício de aluno, os instrumentos racionais para se constituírem como sujeitos autónomos (Dubet e Martuccelli, 1996). Nessa medida, é inegável o contributo da escola para o processo de individualização⁴ associado à modernidade: ela assume explicitamente a missão (socializadora) de transformar o *indivíduo* em *sujeito*. Por outras palavras, o programa institucional escolar não se limita a resgatar o indivíduo da colectividade local onde se filia para o “socializar (...) para o mundo”, adequando-o às regras da vida social; visa também erigi-lo em “sujeito capaz de ser senhor de si mesmo e de construir a sua liberdade” (Dubet, 2002:35) por intermédio da Razão.

No entanto, em alguns contextos sociais (como o português) onde a escolarização universal se constitui desde há muito como *projecto* político, este programa afirma-se inicialmente de forma bastante mitigada e concretiza-se, num primeiro momento, a diferentes velocidades.

Por um lado, ele tem uma incidência rápida, mas marginal, junto de numerosos grupos sociais precocemente excluídos da escola, para quem os espaços e os processos de afirmação social continuam em boa medida a passar pelas comunidades de pertença.

Por outro, ele exerce um efeito demorado e decisivo junto de um número restrito de crianças e jovens cuja adesão às propostas escolares parece à partida conquistada. Contudo, não o faz de forma colectiva. Sobre estes, os que prosseguem os estudos, este programa funciona segundo um processo de separação por *mesmidade*, afectando subgrupos específicos de população escolar a espaços determinados – estabelecimentos de ensino masculino/feminino, ensino liceal/ensino técnico - com projectos educativos razoavelmente diferenciados. Esta partição mutuamente exclusiva dos estudantes limita a experiência colectiva de uma condição juvenil e reforça o poder tutelar normativo do programa socializador concebido e realizado em cada um destes sub-universos.

Nas últimas décadas, porém, a massificação escolar vem desestabilizar decisivamente os fundamentos deste programa institucional de socialização e atenuar as fronteiras entre a escola e o mundo exterior.

Desde logo porque o fechamento institucional, a exclusão e/ou separação precoce dos espaços e dos públicos escolares, é tido cada vez mais como inaceitável, no quadro de sociedades democráticas. Abrir duradouramente o espaço escolar a todo o tipo de alunos, diferir no tempo a separação explícita de populações, garantir a todos o mesmo modelo formativo básico constitui requisito de legitimidade da escola, em nome do princípio da igualdade que a deverá nortear. Por esse motivo, o programa institucional exerce-se agora junto de um público que, não só se multiplicou, como sobretudo

⁴ O processo de individualização refere-se à crescente emergência do indivíduo como sujeito, nas sociedades contemporâneas, e constitui há muito objecto da análise sociológica. Mais recentemente, porém – desde a década de 80 - esta temática tem assumido renovados contornos. Uma das propostas analíticas conhecidas é a de Ulrich Beck (1992, 2000), para quem “individualização (...) significa, primeiro, a descontextualização e, segundo, a recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial substituindo-os por outros novos, nos quais os indivíduos têm de produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias” (2000:13).

se diversificou. Nesse sentido, a heterogeneidade de experiências sociais que hoje coabitam na escola pública coloca em confronto uma multiplicidade de princípios que torna mais problemática a construção de uma ordem comum, universal (Derouet, 1992).

Depois, porque esse fechamento institucional, que outrora se traduzia também no monopólio escolar do acesso a um universo cultural mais amplo, tem vindo a fragilizar-se pelo facto de estar hoje sujeito aos efeitos do acesso generalizado dos públicos a um universo paralelo de meios e produtos culturais de massas que concorrem com a escola como poderosos instrumentos de socialização dos mais novos (Pasquier, 2005; Almeida et. al., 2008).

Finalmente, porque entretanto se observa uma alteração sensível na condição infantil e juvenil actual com repercussões claras, quer na relação estabelecida entre os actores escolares, quer na natureza do trabalho socializador empreendido. De facto, o aprofundamento democrático nas sociedades contemporâneas – ainda que com significativos cambiantes, é certo - tem conduzido à progressiva consagração de direitos aos mais novos enquanto pessoas⁵, independentemente da situação de dependência face aos adultos que efectivamente continuam a ter (Singly, 2004; Almeida, 2005). Esta mudança na representação da infância e juventude é decisiva: ela pressupõe o reconhecimento do *indivíduo* em cada ser humano, qualquer que seja a sua idade; e ela pressupõe, igualmente, a sua desejável participação no mundo social. Assim, a noção de autonomia adquire agora um sentido diverso daquele que o programa escolar moderno inicialmente se propõe realizar: já não representa o *epílogo* do processo socializador de base escolar; representa, sim, o exercício de um direito inalienável de expressão que cada indivíduo transporta consigo e que *antecede* a própria entrada na escola. No espaço escolar, estas mudanças traduzem-se pela afirmação de modelos pedagógicos e disciplinares mais atentos à pessoa do aluno (Barrère e Martuccelli, 2000; Queiroz, 2004; Nogueira, 2005) e à expressão da sua personalidade (Plaisance, 1986), com reflexos na própria organização do espaço físico (Derouet-Besson, 1998).

O reconhecimento do indivíduo no outro não deixa incólumes as relações entre adultos e jovens. Embora mais democráticas, as relações entre adultos e jovens – pais/filhos, professores/alunos – não deixam de evidenciar ambivalências e de colocar desafios: “não podendo excluir a criança do estatuto de “semelhante”, que é, por definição, o do indivíduo democrático, e estabelecendo com ela uma relação com base na igualdade, como construir uma “relação educativa” onde, por definição, prevalece uma forma de superioridade entre o educador e o educando?” (Almeida, 2005:589-590). Sendo a autonomia dos jovens pautada pela situação de dependência face aos adultos, é de prever que o seu exercício assente no princípio da negociação e possa variar de acordo com as circunstâncias e o momento, em resultado de acordos provisórios, por vezes tensos, entre uns e outros: o jovem “em certos momentos é “pequeno” e, noutros, é “grande” “(Singly, 2004:26-27).

Esta transformação, no sentido da consagração de individualidade aos mais novos, sai reforçada com a significativa ampliação dos contextos socializadores nas

⁵ A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, acordada em 1989, constitui o instrumento porventura mais paradigmático desta transformação.

sociedades contemporâneas. Para além da família e da escola, o jovem circula hoje por outros espaços sociais, dos quais retira recursos de afirmação adicionais. Tal é o caso do grupo de pares. Com o aumento da escolarização, e por força da “alunização da juventude”⁶ (Correia e Matos, 2001) a adolescência generaliza-se, como condição social. Se bem que originada na escola, esta condição partilhada não só ganha terreno dentro da instituição, conquistando nos interstícios da vida escolar novos espaços para afirmação de uma “vida não escolar adolescente” (Barrère e Martuccelli, 2000), como prolonga-se muito para além dela. Ela alicerça-se fortemente no grupo de amigos, com quem se convive quotidianamente, de forma mais ou menos intensa, dadas aliás as possibilidades abertas pelo recurso às novas tecnologias (telemóvel, *chats* na internet, entre outros) (Pasquier, 2005, Almeida et. al., 2008). A sua importância socializadora ganha novos contornos: o grupo de amigos – colectivo mais ou menos volátil, sujeito a frequente actualização no decorrer da infância e adolescência, e de geometria variável, de acordo com a ocasião e as circunstâncias – representa o espaço privilegiado de exploração e de reconhecimento do jovem fora da tutela dos adultos. Pela durabilidade no tempo que a condição estudantil hoje oferece e pelo envolvimento afectivo quotidiano que propicia, o grupo de amigos pode apresentar-se como uma verdadeira “comunidade-cabide” a que o jovem recorre em várias circunstâncias críticas, no sentido em que constitui “um seguro colectivo contra incertezas individualmente enfrentadas” (Bauman, 2003:21).

O enfraquecimento de fronteiras entre a escola e o mundo exterior coloca novos reptos à fabricação social de indivíduos. Como se vê, o processo de individualização – o processo de construção de uma singularidade biográfica (Beck, 1992) – continua a não dispensar a filiação institucional (Kaufmann, 2001). Mas essa filiação muda hoje de forma e feitio, acompanhando a democratização da vida social: diversifica-se significativamente, por um lado; alicerça-se no princípio da participação, por outro. Assim, o que se observa é que mesmo que estes contextos socializadores não deixem de constituir espaços delimitadores da acção, é agora no confronto com uma pluralidade de pertenças simultâneas e no imperativo de gerir a diversidade de experiências sociais múltiplas, heterogéneas e por vezes contraditórias (Lahire, 1998) em que sucessivamente participa, que o indivíduo (o jovem) se constrói.

Estas circunstâncias emprestam uma maior plasticidade à construção biográfica, ao introduzirem uma maior diversidade de pontos de ancoragem que favorecem algum descentramento face a modelos e experiências sociais mais circunscritas (a vivência familiar, por exemplo) que continuam a participar dessa construção. É essa pluralidade de mundos hoje abertos ao indivíduo, potenciadora de maiores margens de autonomia, que permite entender a ênfase com que o ideal normativo assente no elogio do indivíduo e da sua capacidade de auto-determinação se impõe cada vez mais,

⁶ Na aceção dos autores, esta noção refere-se à consolidação de “uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício do aluno” (Correia e Matos, 2001:95). Ela é relativamente próxima do conceito de «escolariado» proposto por Queiroz (2004), “o estado juvenil é hoje um estado escolar, podendo mesmo denominar-se um ‘escolariado’ tal como se fala de ‘assalariado’ ”(Queiroz, 2004:120).

nas sociedades contemporâneas⁷. Embora associado ao nascimento da modernidade, este ideal apresenta hoje renovados contornos: de horizonte normativo, que há muito o é, esta valorização da auto-determinação individual transmuta-se agora em autêntica obrigação – a “obrigação de ser livre” (Dubet, 2002).

Com efeito, as instituições dedicadas ao trabalho sobre o outro convergem hoje na ambição de produzir “uma individualidade susceptível de agir por si própria”. Transformam-se, nessa medida, em instituições de promoção da “autonomia subjectiva” (Kaufmann, 2001:236). A capacidade de o indivíduo se auto-produzir e, por isso, se projectar reflexivamente, dotando-se de um projecto (de vida, de futuro) que dê sentido à sua biografia revela-se, justamente, como desígnio institucional crucial: o *projecto*⁸ constitui prova dessa gestão autónoma de si e representa o culminar bem sucedido do trabalho socializador exercido sobre o outro.

Este ideal normativo não deixa de ter o seu reverso: a ênfase colocada na capacidade de auto-determinação individual transfere para o sujeito, em exclusivo, a responsabilidade pelas consequências da sua (in)acção. Dispondo hoje de maiores apoios (nomeadamente, de peritos) na tarefa de projectar a sua autonomia, a exibição da incapacidade de a exercer cola ao indivíduo um estigma social sem paralelo no passado – o de um fracasso pessoal.

Como se depreende, a afirmação deste ideal normativo escamoteia, quer as limitações sociais impostas à acção humana (o indivíduo é *sempre* um indivíduo social), quer os constrangimentos (nomeadamente, os que decorrem das desigualdades de recursos mobilizáveis) que diferenciam os indivíduos na sua possibilidade de agir.

No caso dos jovens, já o dissemos, é no espaço escolar que actualmente se ancora uma parte decisiva da sua construção biográfica.

A frequência duradoura da escola, como *norma única* de educação e de formação dos mais novos, consagra a própria institucionalização dos padrões biográficos. É por ser o único lugar hoje aberto às crianças e aos jovens⁹ que a sua identidade social decorre decisivamente da sua condição de aluno. Compulsivamente ligado a uma vida escolar, independentemente do sentido que atribui aos estudos, o jovem é instado a aí percorrer uma trajectória cada vez mais longa e aí construir “livremente” o seu futuro, pelos seus próprios meios, através das categorias da experiência escolar.

Daí que o veredicto escolar assuma hoje um peso inédito no processo de individuação.

⁷ Alguns autores têm vindo a propor variantes do conceito de “modernidade”, de acordo com o foco de análise privilegiado, para se referirem a processos relativamente distintos. A título de exemplo, e no que concerne as recentes transformações sociais iniciadas no último quartel do século XX, Beck (1992) desenvolve o conceito de “modernização reflexiva”, Wagner (1996) fala de “modernidade liberal alargada”, Giddens (2000) identifica a “sociedade pós-tradicional” com “modernidade avançada”, Bauman (2000, 2003) propõe o conceito de “modernidade líquida”, Castells (2005) refere-se à “sociedade em rede”. Não é propósito deste texto discutir aqui tais conceitos.

⁸ No sentido em que Gilberto Velho (1999) explora, inspirando-se em Schutz: “O projecto é a antecipação no futuro dessa trajectória e biografia (individual), na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos” (Velho, 1999:101).

⁹ Nas sociedades contemporâneas, como se sabe, o trabalho como actividade económica está vedado aos mais novos, bem como qualquer outra actividade formal ou informal exercida a tempo inteiro em alternativa à escolarização, pelos menos à definida como obrigatória. Para a discussão desta questão, cf. Vieira (2005).

Desde logo, porque ele representa uma avaliação – permanente, prolongada no tempo e submetida ao olhar dos outros (Barrère, s/d) – exercida sobre o indivíduo com base nas provas dadas quotidianamente enquanto aluno. O julgamento escolar (“brilhante”, “esforçado”, “inteligente”, “preguiçoso”, “pouco dotado”) vai construindo no aluno uma dada representação de si com repercussões mais ou menos marcantes na sua avaliação como pessoa.

Depois, porque ele circunscreve os futuros pessoais. No interior de uma escolaridade massificada, a selecção dos alunos não é eliminada: ela dá-se agora por via de (re)orientações sucessivas com base no desempenho, cujo desfecho pode, em alguns casos, assumir a forma de “escolhas por defeito” (Rayou, 2000). Com a generalização dos estudos é também a construção do futuro pessoal que se transfere para o interior da escola, uma vez que uma trajectória longa impõe a necessidade de o aluno se dotar de um *projecto* de estudos.

A orientação como *projecto* afigura-se, neste contexto, uma questão oportuna. E o seu estudo afigura-se particularmente pertinente na transição do ensino básico para o ensino secundário, altura em que todos os estudantes são instados a realizar uma primeira escolha vocacional.

2. O ensino secundário como espaço de construção de projectos de futuro?

O ensino secundário assume hoje uma importância crucial na construção das biografias juvenis. Em Portugal, e após uma escolaridade obrigatória de nove anos genericamente unificada¹⁰ - cerca de 97,5% dos alunos em 2006/07 frequenta-a segundo a modalidade de “ensino regular” – abre-se um horizonte de oferta de estudos relativamente complexo e em constante alteração.

Contudo, essa oferta não é nem academicamente similar, nem sequer uniformemente repartida pelo território nacional.

Por um lado, ela desdobra-se num sistema de fileiras academicamente hierarquizado, em termos dos requisitos implícitos de frequência: vias mais orientadas para a prossecução dos estudos (cursos científico-humanísticos), vias vocacionadas para a qualificação inicial, mantendo em aberto o prosseguimento dos estudos (cursos profissionais), e vias explicitamente destinadas à obtenção de uma qualificação profissional imediata (cursos de educação e formação). Enveredar por uma, e não outra, não significa o mesmo e tem consequências académicas e profissionais distintas.

Por outro lado, essa oferta diferencia-se, também, não só pela posição relativa detida por cada estabelecimento de ensino no espaço de formação (Dubet e Martuccelli, 1996), como pelos próprios constrangimentos da rede escolar disponível a nível local.

¹⁰ A trajectória padrão desejável neste nível de ensino é feita - como o próprio conceito de resto apela - no “ensino regular”, caracterizado por um currículo nacional de base disciplinar científico humanística, embora complementarmente pontuado por “áreas curriculares não disciplinares” (caso nomeadamente da “área de *projecto*”, “estudo acompanhado”, “formação cívica”/ ou “educação moral e religiosa”). Para aqueles que demonstram particulares dificuldades na frequência dessa trajectória padrão – ou seja, para “jovens com idade igual ou superior a 15 anos em risco de abandono escolar (...) e que, não possuindo uma qualificação profissional, pretendem adquiri-la para ingresso no mercado de trabalho” (GEPE, 2008:16) - são disponibilizados os “cursos de educação e formação”.

Sabe-se, de facto, como o contexto escolar exerce efeitos sobre a progressão dos alunos¹¹. Assim, se em certos contextos urbanos a observância de um quase mercado escolar torna hoje crucial o sentido da escolha realizada (de estabelecimento de ensino e/ou de turma no seu interior), dado ela poder fazer toda a diferença na relação do aluno com a escolaridade, noutras contextos espaciais esse mercado é inexistente¹², o que limita a oferta (de cursos, de turmas, de professores) e coloca muitos jovens perante um “projecto constringido” (Dubet e Martuccelli, 1996:245), ou seja, perante a obrigatoriedade de escolher, não o que se quer, mas o que é possível.

A entrada no ensino secundário representa pois, para cerca dos 60% de jovens portugueses que prosseguem os estudos, um momento dilemático, uma vez que apela a uma avaliação de si e induz a um compromisso com o futuro. É nesta altura, através do exercício da escolha vocacional, que o jovem é convidado a demonstrar saber agir por si próprio no espaço escolar, provando a sua autonomia: informando-se, primeiro; responsabilizando-se pela opção assumida, depois. Como afirmam Barrère e Martuccelli, neste ciclo de ensino, “a exigência de projectos impõe-se e, com ela, o problema do destino social preciso dos estudos” (2000:259), o que coloca o aluno do secundário perante “(...) a necessidade de se dotar de uma motivação escolar realmente autónoma” (ibidem:259) que dê sentido à sua permanência no sistema. Mas este apelo revela-se paradoxal. Desde logo, porque os alunos estão longe de se assemelhar entre si nas condições para a “escolha” – a experiência escolar anterior (marcada por sucesso ou insucessos), bem como a diferente disponibilidade de recursos (económicos, culturais, de informação, entre outros), faz com que muitos alunos não escolham senão o que, na realidade, podem escolher. Depois porque, num contexto de crise na relação com os estudos (Rayou, 2000, Pinto, 2007), nem sempre a motivação escolar se revela evidente. Assim se vislumbra o “paradoxo do projecto”: se, para os bons alunos, diferir o momento da escolha, manter-se à tona nas melhores fileiras escolares, confiar o futuro nos seus desempenhos académicos, constitui o seu “projecto”; para os alunos pior colocados no sistema, para quem sobram as restantes formações, as que impõem opções profissionais precoces, é-lhes exigido fazer suas essas escolhas – e responsabilizar-se pessoalmente por elas. Como sublinham Dubet e Martuccelli (1996:246) “a retórica institucional do projecto pede aos “vencidos” que se concebam como os autores do seu fracasso”.

Assim, num universo de orientação compulsiva, a incerteza instala-se junto de alguns jovens: quanto à validade da sua opção; quanto ao sentido dos estudos; quanto ao seu desempenho escolar; quanto à definição do seu futuro. Esta incerteza à entrada, atingindo particularmente os jovens alunos no primeiro ano deste ciclo (10º ano) pode reformular-se ao longo da experiência escolar no secundário. E recrudescer à saída (12º ano), quando o futuro é novamente equacionado. Neste caso, pelo facto de em Portugal vigorar um mecanismo de *numerus clausus* no acesso ao ensino superior, a experiência do secundário reveste-se de uma indeterminação adicional: para os candidatos a estudos longos, a incerteza quanto ao número anual de vagas e

¹¹ Para uma sistematização recente dos estudos sobre o “efeito escola”, consultar Brooke e Soares (2008) ou, ainda, Diogo (2008, cap. 3).

¹² No ano lectivo de 2002-2003, 64% dos concelhos do país dispunham de um único estabelecimento escolar com ensino secundário (Almeida e Vieira, 2006:142).

de candidatos ao superior confere elevada imprevisibilidade quanto ao desfecho desse processo, fazendo pairar o espectro da exclusão escolar, também, sobre os estudantes academicamente mais motivados (Almeida e Vieira, 2008).

3. Escolhas escolares e biografias juvenis: breve análise exploratória

Interrogar os mecanismos de orientação como dimensões de individualização requer uma aproximação mais fina aos processos e aos actores envolvidos. Tal é o objectivo de uma análise exploratória que nos propomos fazer, com base nos resultados de um inquérito por questionário abarcando 1793 alunos do ensino secundário. Mais especificamente, iremos concentrar-nos no próprio processo de escolha focando-nos, quer nos espaços/intervenientes mobilizados pelos alunos para obterem informação para a escolha – o que permite apurar a amplitude dos contextos socializadores – quer ainda no grau de importância atribuído a cada um na orientação vocacional – a densidade do suporte à individualização.

O questionário, lançado em Abril de 2008, contemplou o universo dos alunos do primeiro e último ano do ensino secundário – 10º e 12º ano de escolaridade – de seis escolas secundárias públicas¹³ situadas em contextos sociais e geográficos contrastantes. A **escola A**, antigo liceu, situa-se num bairro burguês da capital, está vocacionada para cursos de prosseguimento de estudos, e recruta uma população discente académica e socialmente favorecida. Igualmente situada na cidade de Lisboa, a **escola B**, antiga escola industrial, perpetua a sua vocação profissionalizante através da oferta exclusiva de cursos de qualificação para o mercado de trabalho, recrutando uma população escolar masculina oriunda da pequena burguesia e do operariado, marcada por insucessos anteriores. Ainda na região de Lisboa, mas localizada num concelho limítrofe, a **escola C** abarca uma população relativamente polarizada de alunos proveniente de meios sociais contrastantes, distribuídos, respectivamente, pelos cursos científico-humanísticos, e pelos cursos de pendor profissionalizante aí oferecidos. A **escola D** constituiu até recentemente a única oferta de ensino secundário num concelho em franca expansão na área metropolitana da capital. Apresenta um perfil de cursos diversificados, embora preponderantemente na área científico-humanísticos, recrutando uma maioria de estudantes de classe média-baixa com bom aproveitamento escolar. A **escola E**, única escola secundária de um vasto concelho rural do sul do país com baixa densidade populacional, disponibiliza um leque plural, mas limitado, de ofertas a um número reduzido de estudantes maioritariamente recrutados entre a pequena burguesia e operariado locais. Finalmente, a **escola F** representa igualmente a única oferta de ensino secundário num igualmente vasto, mas bem mais populoso, concelho litoral do extremo sul do país marcado pela actividade turística. Também neste caso a vertente científico-humanística prevalece, a par de cursos profissionais vocacionados para o terciário, num panorama pautado pela heterogeneidade – académica e social – da sua população estudantil.

¹³ Em Portugal, a esmagadora maioria dos alunos matriculados no ensino secundário frequenta o ensino público: 81%, no ano lectivo de 2006/07.

(cf. Estatísticas da Educação em http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/vistas.jsp?vm_id=247)

O quadro seguinte (Quadro 1) condensa os indicadores de caracterização mais marcantes nestas seis escolas públicas.

Quadro 1.

Indicadores de caracterização dos inquiridos nas seis escolas secundárias

ESCOLA	Total aluno (2006/07)	PERFIL DE OFERTA ESCOLAR		PERFIL DE ALUNOS			
		Nº cursos oferecidos 10ºano	Alunos por tipo de cursos*	Alunas Total	Categorias profissionais maioritárias (pai)	Estudos da mãe SEC+SUP	Com insucesso anterior
A	931	4	CH-96% CP- 4%	55%	CNP 2- 35% CNP1- 20%	76%	20%
B	467	6	CH - 0% CP-100%	15%	CNP 7-29% CNP5- 14%	29%	60%
C	820	6	CH- 50% CP- 50%	51%	CNP 7-18% CNP1/5- 12%	45%	45%
D	999	8	CH-79% CP-21%	53%	CNP 7-22% CNP1- 17%	48%	17%
E	234	5	CH-71% CP-29%	53%	CNP 7-31% CNP6- 15%	41%	25%
F	834	8	CH-74% CP-26%	55%	CNP 7-21% CNP5- 13%	46%	29%

Fonte: Inquérito estudantes ensino secundário, ano lectivo 2007/2008. Projecto PTDC/CED/67590/2006.

*CH- Cursos Científico-Humanísticos; CP- Cursos Profissionais ou afins

NOTA: Utilizámos para esta análise as categorias socioprofissionais constantes da Classificação Nacional de Profissões (CNP).

CNP 1- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

CNP 2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

CNP 3- Técnicos e Profissionais de nível intermédio

CNP 4- Pessoal Administrativo e similares

CNP 5- Pessoal dos Serviços e Vendedores

CNP 6- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas

CNP 7- Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

CNP 8- Operadores de Instalações e Máquinas e trabalhadores de montagem

CNP 9- Trabalhadores não qualificados

Como se observa, está-se perante populações juvenis marcadas por quadros de filiação e experiências biográficas fortemente diferenciados, quer em termos dos contextos familiares em que se inserem e dos quadros locais de referência em que se movem, quer ainda em termos da história escolar já trilhada e das escolhas escolares

protagonizadas. Neste sentido, o processo de individuação fabrica-se evidentemente balizado a partir das circunstâncias, “do *campo de possibilidades* em que está inserido o sujeito” (Velho, 1999:103) pelas limitações que estes contextos oferecem à acção – e que se desenham em algumas das experiências sociais dos inquiridos expressas neste quadro.

Mas estas populações não deixam também de partilhar em comum a condição estudantil – o que significa um alargamento significativo dos espaços socializadores de pertença e uma multiplicação das suas experiências sociais. Uma das consequências dessa filiação é o poder usufruir dos espaços e dos momentos para experimentar (e reclamar) uma vida adolescente sustentada no grupo de pares, na qual alicerçam a construção da sua autonomia face aos adultos. Tratando-se aqui de analisar a orientação enquanto projecto e como dimensão do processo de individuação, interessou-nos averiguar justamente essa pluralidade de mundos e entender o seu contributo para a promoção da “autonomia subjectiva” do jovem, traduzida, no caso, numa escolha vocacional.

Uma das perguntas constantes no inquérito refere-se às fontes de informação utilizadas para a escolha e o grau de importância atribuído a cada uma delas. Os resultados obtidos para o conjunto dos respondentes apresentam-se no quadro seguinte.

Quadro 2.

Fontes de informação utilizadas para a escolha de curso e grau de importância atribuído

FONTE DE INFORMAÇÃO PARA A ESCOLHA DE CURSO	FREQUÊNCIA DE RESPOSTA	GRAU DE IMPORTÂNCIA* (1 – 5)
<i>Mãe</i>	955	4,13
<i>Psicólogo/orientador escolar</i>	939	3,86
<i>Professores</i>	938	3,70
<i>Colegas/amigos</i>	931	3,60
<i>Internet</i>	800	3,58
<i>Pai</i>	799	4,12
<i>Outros familiares</i>	468	3,77
<i>Irmãos</i>	385	4,11
<i>Televisão</i>	274	3,04
<i>Revistas</i>	168	2,85
<i>Outros</i>	162	3,90
<i>Jornais</i>	160	3,01
<i>Outros funcionários escola</i>	38	3,26

Fonte: Inquérito estudantes ensino secundário, ano lectivo 2007/2008. Projecto PTDC/CED/ 67590/2006. Grau de importância: de 1 - Nada importante a 5 – Muito importante

Desde logo, verifica-se que a tarefa de construção de um projecto pessoal (de estudos, de futuro) condensa justamente as questões atrás debatidas. Obrigado a fazer uma escolha (escolar) tida como produto de uma auto-determinação individual (a “obrigação de ser livre”), o jovem revela não estar sozinho nessa tarefa nem sequer despegado das suas próprias circunstâncias. Na realidade, o projecto é “o instrumento básico de *negociação da realidade* com outros atores, indivíduos ou colectivos” e, por isso, constitui uma construção intersubjectiva (Velho, 1999:103). Ora, justamente pelo facto de aceder hoje a mundos sociais mais diversificados, o jovem dispõe de um leque virtualmente mais vasto de recursos (múltiplos actores e peritos) que o podem acompanhar neste desígnio. Como se constata, as fontes de informação utilizadas para a escolha de curso foram diversificadas e cumulativas (vários intervenientes sinalizados por cada aluno, o que explica o número das respostas ultrapassar em muito o nº de inquiridos). Registe-se aqui a forte interferência de actores externos à família - “professores”, “colegas/amigos”, os próprios *media* - bem como da particular relevância assumida por especialistas institucionais na gestão de si (Dionísio, 2006 e 2007) - “psicólogo/orientador escolar” - na definição de um projecto pessoal.

Para alguns autores, a vida adolescente e, sobretudo, a dos alunos do ensino secundário, seria hoje particularmente condicionada pela pressão do grupo de pares. Diariamente confrontado pelo olhar dos outros, conformado à norma do grupo como signo de integração, abafado pela “tirania” dos pares (Pasquier, 2005) no conjunto das suas práticas, o jovem adolescente dificilmente se autonomizaria, ao contrário do que as teorias da individualização apontam. A ser verdade, é legítimo estender este raciocínio à elaboração do próprio projecto de estudos: será que as redes de sociabilidade juvenis, pela proximidade e intensidade das interacções estabelecidas - dentro e fora da escola - exercem pressão decisiva nos processos de escolha de curso? Ou, estabelecendo-se como rede decisiva de troca de informações, configuram sobretudo um espaço para experiência e descoberta de si, funcionando como amortecedor colectivo para as angústias da escolha individual?

O quadro 2 permite-nos fazer uma primeira aproximação agregada ao lugar e o grau de importância que o grupo de pares, em especial, ocupa nos processos de orientação escolar. Ao analisarmos o quadro constatamos que os colegas/amigos não são percebidos, nem como a única, nem sequer a mais importante fonte de informação para a escolha do curso. Nesta busca, o jovem parece contar sobretudo com a ajuda de adultos - em particular os mais disponíveis ou habilitados para o fazer: a mãe, sem dúvida a figura mais próxima¹⁴, bem mais referida do que o pai; mas igualmente os interlocutores privilegiados do contexto escolar, psicólogos/orientadores escolares e professores. A alusão aos colegas/amigos é numericamente expressiva, mas situa-se em 4º lugar nesta lista de recursos mobilizados.

Esta ordem altera-se significativamente quando se passa da mera contabilização das fontes utilizadas para o apuramento da importância do seu contributo no processo de escolha. É agora claramente a família (mãe, mas também pai e irmãos) - e não tanto

¹⁴ A preponderância da mãe, comparativamente ao pai, no acompanhamento da vida escolar dos filhos é, aliás, evidenciada noutros estudos recentes sobre dinâmicas familiares (Aboim, 2005; Wall e Guerreiro, 2005).

os colegas/amigos¹⁵ - que se destaca enquanto espaço privilegiado de suporte à tomada de decisões escolares. Este resultado pode ter vários sentidos e denotar amplitudes diferenciadas de autonomia: esta ligação privilegiada à família não necessariamente significará que esta se apresente como espaço de imposição unilateral de destinos, mas poderá significar, ao invés, espaço de negociação e aconselhamento que a proximidade afectiva oferece. Nesta matéria, tal como em outros domínios importantes, a família parece representar o espaço de segurança ontológica privilegiado onde o jovem busca suporte para a sua autonomia.

Resta acrescentar que neste panorama os *media*, em geral, e a televisão, em particular, não parecem exercer junto dos jovens o grau de influência que geralmente se lhes atribui. Os valores registados, quer como recurso de informação, quer como importância no processo de decisão, apresentam-se relativamente mitigados. Apenas as novas tecnologias de informação (a internet) – que hoje detêm um lugar destacado nas práticas quotidianas dos mais novos¹⁶ - se apresentam como recurso informativo preponderante junto dos respondentes.

Analisando agora os inquiridos, já não de forma agregada, mas separadamente por escola (quadro 3), a situação apresenta novos contornos. Com efeito, se o panorama geral revela a diversidade de contextos de socialização em que o jovem se move, as experiências sociais múltiplas em que hoje participa e a pluralidade de recursos de que genericamente dispõe, a análise mais fina evidencia diferenças significativas na mobilização desses recursos por escola.

As circunstâncias que enquadram as possibilidades de auto-determinação e que balizam o processo de individualização – neste caso, traduzido na orientação escolar – parecem adivinhar-se aqui neste quadro.

Nas escolas A e D, onde a maior oferta de cursos de prosseguimento dos estudos atrai, homologamente, uma população estudantil com maior sucesso escolar, cujos pais atingiram maiores níveis de diplomação, o recurso à mãe como fonte de informação para a escolha surge justamente em destaque. Na escola B, onde se concentra uma população masculina com menores recursos habilitacionais a nível familiar, que acumula trajetórias de insucesso, indiciadoras de alguma desfiliação perante os estudos, e que frequenta cursos vocacionados para uma inserção profissional imediata, o recurso a fontes de informação alternativas, quer à família, quer ao universo escolar – a internet e o grupo de pares – predomina. Neste caso, a obrigatoriedade de se dotar de um projecto escolar apesar do insucesso reiteradamente confirmado pela instituição pode revelar-se tarefa penosa, apenas suavizada por se ancorar na partilha de uma condição comum - o grupo de iguais, os academicamente fracassados. Na escola C,

¹⁵ Fica por explorar, através de outra estratégia metodológica prevista neste projecto – a entrevista em profundidade – se a pressão do grupo de pares não terá sido decisiva nos processos escolares a montante das escolhas e, nessa medida, se terão revelado determinantes para o desfecho das mesmas. Referimo-nos, por exemplo, à adopção pelo jovem de uma dada relação com a escola - pressão para a adesão à escola, através de uma forte dinâmica de concorrência em torno dos resultados; ou, pelo contrário, pressão para a desfiliação escolar e o distanciamento face ao ofício de aluno, culminando em insucesso e reencaminhamentos para fileiras academicamente menos exigentes...

¹⁶ Segundo o ultimo Inquérito à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação pelas famílias, realizado em 2008 pelo Instituto Nacional de Estatística/UMIC, 90% dos membros das famílias portuguesas inquiridas situados no escalão etário dos 16 aos 24 anos declaravam-se utilizadores de computador.

uma escola dual na sua população e oferta de formação, a utilização de recursos de base escolar para a escolha – psicólogo/orientador escolar e professor – prevalece. A compensação da menor familiaridade parental com o sistema de ensino através do recurso a fontes de informação disponibilizadas no espaço escolar – professores, psicólogos/orientadores escolares, amigos e internet – é também patente nas escolas E e F, recurso este tanto mais crucial quanto se trata das únicas ofertas locais de ensino secundário, o que aconselha a uma análise criteriosa das opções disponíveis com vista ao aproveitamento máximo do campo de possíveis futuros.

Quadro 3. Fontes de informação utilizadas pelos estudantes para a escolha de curso, por escola

ESCOLA FONTE DE INFORMAÇÃO PARA A ESCOLHA	A	B	C	D	E	F
<i>Mãe</i>	285	52	93	310	69	172
<i>Psicólogo/orientador escolar</i>	264	71	114	283	87	143
<i>Professores</i>	229	69	99	291	77	204
<i>Colegas/amigos</i>	246	81	86	306	70	184
<i>Internet</i>	175	82	69	240	80	176
<i>Pai</i>	248	52	63	258	55	140
<i>Outros familiares</i>	161	38	35	141	32	96
<i>Irmãos</i>	113	23	27	136	31	65
<i>Televisão</i>	77	26	19	89	18	52
<i>Revistas</i>	47	13	8	54	12	37
<i>Outros</i>	51	17	11	57	7	29
<i>Jornais</i>	53	17	11	48	11	24
<i>Outros funcionários escola</i>	8	5	6	11	3	8
TOTAL INQUIRIDOS	447	171	190	538	133	314

Fonte: Inquérito estudantes ensino secundário, ano lectivo 2007/2008. Projecto PTDC/CED/67590/2006.

Em jeito de conclusão

Vimos como a massificação escolar generalizada alargou consideravelmente o espaço de socialização dos mais novos. Para além da família e comunidade local, o jovem conta hoje com a instituição escolar e os seus diferentes recursos (professores

e psicólogos, mas também, cada vez mais, colegas/amigos e recursos de informação e comunicação) para se fabricar como indivíduo.

Apesar da fronteira entre a escola e o seu exterior mostrar sinais de algum enfraquecimento, o processo de individualização continua a ancorar-se numa filiação institucional. A trajetória escolar, generalizada, confunde-se com a própria construção biográfica do jovem. Neste contexto, a orientação vocacional constitui um momento chave de avaliação pessoal e de definição de um projecto (de estudos, de futuro). Na passagem do ensino básico ao ensino secundário, a instituição escolar requer que o aluno faça prova da sua autonomia, ao exercer uma escolha – e ao assumir-se como responsável por ela.

Verificámos, no entanto, como os constrangimentos da rede escolar tornam desde logo desiguais as condições para o exercício dessa escolha. Constatámos, depois, como projectar-se no futuro é tarefa complexa e parece envolver incertezas e indeterminação – a significativa pluralidade de fontes de informação para a escolha a que os inquiridos recorrem assim o parece demonstrar. Por outro lado, pressentimos como a obrigação de prosseguir os estudos e de descobrir na escola uma “vocação” pessoal pode revelar-se um exercício penoso, sobretudo para aqueles cuja acumulação de insucesso académico os confronta com o fechamento das opções escolares, e os encerra nas únicas formações (profissionalizantes) possíveis, não forçosamente as desejadas. Finalmente, entrevimos como o reconhecimento do indivíduo em cada aluno que fundamenta o trabalho socializador sobre ele exercido – e que o próprio não deixa discursivamente de reivindicar para si – não exclui a situação de dependência (nomeadamente afectiva) que efectivamente mantém face aos adultos que o tutelam. A elevada importância conferida à família (mãe e pai) como interveniente decisivo no processo de escolha, suplantando em muito os colegas e amigos, parece demonstrar que a gestão de si, traduzida na orientação escolar, é bem mais assistida do que a retórica institucional do “projecto” parece indicar.

Bibliografia

ABOIM, Sofia (2005), “Dinâmicas de interação e tipos de conjugalidade”, in Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, Ana Nunes de (2005), “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”, *Análise Social*, vol.XL, 176, pp. 579-593.

ALMEIDA, Ana Nunes de (coord.); DELICADO, Ana; ALVES, Nuno (2008), *Crianças e internet: usos e representações, a família e a escola*, Relatório do Inquérito. Projecto “Crianças e Internet”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

— (2008), *Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior*, Comunicação apresentada ao Congresso da Associação Portuguesa de Demografia, Lisboa.

(<http://www.opest.ul.pt/pdf/CongAPDemogSet2008ANAMMV.pdf>)

BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo (2000), “La fabrication des individus à l'école”, in A.gnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

BAUMAN, Zygmunt (2000), *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

— (2003), *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BECK, Ulrich (1992), *Risk society. Towards a new modernity*, London, Sage Publications.

— (2000), “A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva”, in Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, *Modernização reflexiva*, Oeiras, Celta.

BROOKE, Nigel; SOARES, José F. (2008), *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

CASTELLS, Manuel (2005), “A sociedade em rede”, in Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa; Cristina Palma Conceição; Maria do Carmo Gomes (org.), *A sociedade em rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001), “Da crise da escola ao escolocentrismo”, in Stephen Stoer; Luísa Cortesão; José Alberto Correia, (org.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto, Edições Afrontamento.

DEROUE, Jean-Louis (1992), *École et justice – de l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié.

DEROUE-BESSON, Marie-Claude (1998), *Les murs de l'école – éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié.

DIOGO, Ana (2008), *Investimento das famílias na escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Lisboa, Celta Editora.

DIONÍSIO, Bruno (2006), “School socialisation and reflexive project – on the expert mediation of individual projects”, in José Resende; Maria Manuel Vieira (ed.), *The school at the frontiers of modernity*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.

— (2007), “O psicólogo na escola e a escola no psicólogo : interrogações preliminares de um tema de pesquisa”, in Maria Manuel Vieira (org.), *Escola, jovens e media*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Minuit.

GIDDENS, Anthony (2000), “Viver numa sociedade pós-industrial”, in Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, *Modernização reflexiva*, Oeiras, Celta.

KAUFMANN, Jean-Claude (2001), *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.

LAHIRE, Bernard (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.

NOGUEIRA, Maria Alice (2005), “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas”, *Análise Social*, vol. XL, 176, 563-578.

PASQUIER, Dominique (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement.

PLAISANCE, Eric (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

PINTO, José Madureira (2007), *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*, Porto, Edições Afrontamento.

QUEIROZ, Jean-Manuel de (2004), “L’enfant ‘au centre’ ?”, in François de Singly (dir.), *Enfants – adultes. Vers une égalité de status ?*, Paris, Universalis.

RAYOU, Patrick (2000), “La citoyenneté lycéenne et étudiante”, in Agnès Van Zanten (dir.), *L’école, l’état des savoirs*, Paris, La Découverte.

SINGLY, François de (2004), “Le statut de l’enfant dans la famille contemporaine”, in François de Singly (dir.), *Enfants – adultes. Vers une égalité de status*, Paris, Universalis.

VELHO, Gilberto (1999), *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.

VIEIRA, Maria Manuel (2005), “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?”, *Análise Social*, vol. XL, 176, 519-545.

WAGNER, Peter (1996), *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Métailié.

WALL, Karin, GUERREIRO; Maria das Dores (2005), “A divisão familiar do trabalho”, In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Documentos:

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), *Estatísticas da Educação 2006/07*, Lisboa, Ministério da Educação.

Abstract:

In this text, I intend to debate the process of choosing a vocational pathway as a dimension of young people’s individuation. After presenting some theoretical arguments concerning compulsory long-term schooling and its influence on social production of individuals, I’ll present a brief exploratory analysis of data provided by a survey applied to students from six contrasting Portuguese public secondary schools.

Keywords:

Schooling; Vocational guidance; Individuation.

Résumé:

Ce texte vise débattre la question de l’orientation scolaire en tant que dimension actuelle du processus d’individuation des jeunes. Après la présentation de quelques questions théoriques concernant l’affirmation d’une scolarisation universelle allongée et ses conséquences au niveau de la production sociale d’individus, j’irai, à partir des questions préalablement identifiées, présenter une brève analyse de données obtenus à partir d’une enquête par questionnaire administrée à des élèves de six établissements de l’enseignement secondaire publique portugais.

Mots-clés:

Scolarité; Orientation scolaire; Individuation.