

Habitar a escola e as suas margens: Geografias plúrais em confronto

acolher,
orientar,
dialogar,
estar,
ser,
regressar

Organizadores:

Maria Manuel Vieira (UL)

José Resende (UNL)

Maria Alice Nogueira (UFMG)

Juarez Dayrell (UFMG)

Alexandre Martins (IPP)

António Calha (IPP)

HABITAR A ESCOLA E AS SUAS MARGENS

Geografias Plurais em Confronto

Organizadores:

Maria Manuel Vieira
José Resende
Maria Alice Nogueira
Juarez Dayrell
Alexandre Martins
António Calha

Portalegre 2013



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE**

HABITAR A ESCOLA E AS SUAS MARGENS
Geografias Plurais em Confronto

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:

© 2013, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Organizadores:

Maria Manuel Vieira, José Resende, Maria Alice Nogueira, Juarez Dayrell,
Alexandre Martins, António Calha

Composição Lopo Pizarro

Abril de 2013

ISBN: 978-989-96701-8-1

Com o apoio de:



HABITAR A ESCOLA E AS SUAS MARGENS

Geografias Plurais em Confronto

APRESENTAÇÃO		11
1		
ACOLHER A ESCOLA PARA TODOS: MITO OU REALIDADE?	<i>Desigualdades plurais no ensino superior</i> João Teixeira Lopes e António Firmino da Costa	19
	<i>Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo factor de desigualdade escolar?</i> Maria Alice Nogueira	27
	<i>Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro</i> Marcio Costa, Mariane C. Koslinski, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Fátima Alves	37
2		
ORIENTAR ORIENTAR-SE: PERCURSOS E ENCRUZILHADAS	<i>Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza</i> Maria Manuel Vieira	51
	<i>A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola</i> Juarez Dayrell	65
	<i>O processo de escolha do curso superior: desafios para a análise sociológica</i> Cláudio Marques Nogueira	73
3		
DIALOGAR AS CORES DA ESCOLA: MOBILIDADES, ETNICIDADE E MULTICULTURALISMO	<i>As novas tecnologias de informação e comunicação entre a escola e a família: representações de pais e professores sobre os usos e efeitos do computador</i> <i>Magalhães</i> Ana Diogo	87
	<i>Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência</i> Paulo Carrano	99
	<i>Rosa, azul ou arco-íris: as relações de género na escola</i> Marília Carvalho	109

4		
ESTAR HABITAR A ESCOLA? CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA ORDEM ESCOLAR	<i>(Re)pensar os modos de habitar a escola- contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência</i> Mariana Gaio Alves	123
	<i>Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar?</i> José Resende e Pedro Caetano	133
	<i>Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina</i> Luciano Campos da Silva	145
5		
SER SER JOVEM, SER ESTUDANTE: TENSÕES E COMPROMISSOS	<i>(Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária</i> Benedita Portugal e Melo	157
	<i>Teorias da socialização – notas introdutórias sobre as relações indivíduo e sociedade</i> Maria da Graça Setton	169
	<i>Zoação e sociabilidade juvenil no espaço escolar</i> Paulo Henrique Nogueira	179
6		
REGRESSAR RETORNO À ESCOLA: (I)LITERACIAS, COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA	<i>A medida Novas Oportunidades no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário: uma análise a partir do conceito de reconhecimento</i> Alexandre Cotovio Martins	193
	<i>Projetos de educação em tempo integral no Brasil: entre as propostas de “mais escola” e a busca de novos modelos de formação</i> Tânia de Freitas Resende	201
NOTA BIOGRÁFICA DOS AUTORES		211

PAIS DESORIENTADOS? O APOIO À ESCOLHA VOCACIONAL DOS FILHOS EM CONTEXTOS DE INCERTEZA

Maria Manuel Vieira

Introdução

Como convencer os filhos a estudar quando as promessas da escolarização são incertas? Questão complexa com que hoje muitos pais se debatem, ela assume particular relevância a partir do momento em que, massificado, o diploma escolar torna-se verdadeiramente imprescindível – embora ameaçado no seu valor material e simbólico. A esta situação acresce o contexto de crise financeira e de elevado desemprego juvenil que o espaço europeu (e Portugal, especificamente) atualmente enfrenta, o que contribui para questionar as virtudes de um investimento escolar esforçado. Este capítulo pretende ser uma abordagem exploratória à reflexão sobre o tema.

O exercício que se irá desenvolver inscreve-se num estudo mais vasto, já concluído, que incidiu sobre processos de escolha escolar dos alunos à entrada do ensino secundário, em Portugal¹. Embora esse estudo tenha acentuado primordialmente o ponto de vista dos alunos-adolescentes sobre as dinâmicas e processos associados às escolhas

escolares e vocacionais que o sistema de ensino os obriga a fazer num dado momento da sua trajetória escolar, ele não descurou a inquirição junto de outros adultos (pais, professores e orientadores escolares) decisivos nesse processo. Tendo produzido reflexões sobre os alunos, importava também conhecer a perspetiva dos adultos que os tutelam.

No que respeita especificamente aos pais, pretendeu-se apurar as modalidades de envolvimento parental nos estudos dos filhos e, em especial, aprofundar uma dimensão particular desse envolvimento: a do apoio à orientação e escolha vocacional dos filhos no ensino secundário. Para tal foram realizadas oito entrevistas a pais com pelo menos um filho a frequentar o ensino secundário².

Neste capítulo propomo-nos debater alguns resultados da análise de dados provenientes da

1 Projeto “*O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares*” financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado pela autora e que decorreu entre 2008 e 2010 (Projeto n.º PTDC/CED/67590/2006). Desse estudo resultaram já várias publicações e comunicações (Vieira, Melo e Pappámikail, 2009; Vieira, 2010; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012; Ponte, 2012; Vieira, Resende e Pappámikail, 2013, no prelo; Vieira, Pappámikail e Resende, 2013, no prelo), estando em preparação a edição de um livro com os resultados finais.

2 As oito entrevistas realizadas - individuais e semi-diretivas - incidiram sobre um dos progenitores (2 pais e 6 mães) de alunos a frequentar três escolas secundárias públicas contrastantes do ponto de vista social e geográfico: duas na cidade de Lisboa, a terceira situada numa pequena cidade-sede de um município rural do sul do país. As suas habilitações literárias distribuíam-se pelo 9.º ano de escolaridade (2 casos, cujo diploma já foi obtido em regime de formação de adultos), o 10.º ano (1 caso), o 12.º ano (2 casos), a licenciatura (1 em Direito, 1 em Engenharia Agrónoma) e uma pós-graduação (mestrado em Educação). Por sua vez, a sua inserção socioprofissional era também variada, contando com uma técnica superior da Administração Pública, um pequeno empresário da construção civil, um dono de empresa de serviços técnicos à agricultura, uma cozinheira de restaurante, uma proprietária de restaurante, uma docente do ensino secundário, uma proprietária de café/pastelaria e uma doméstica não ativa.

pesquisa empírica realizada. A argumentação centrar-se-á em dois grandes pilares: por um lado, concebe-se a escolarização enquanto novo laço de filiação que vincula pais e filhos e realça-se o facto de, nessa relação de interdependência, o valor social da família hoje depender em muito do valor escolar dos filhos; por outro lado, sublinha-se a importância de uma verdadeira “competência” que os pais de alunos devem exibir - o envolvimento ativo na escolaridade dos filhos, nomeadamente o apoio à construção de um projeto (de futuro) por via da orientação escolar e vocacional – para o êxito do investimento escolar dos descendentes.

Escolarização como novo laço de filiação

Transformações nas relações inter-geracionais

Meu Deus, por que é que uma mãe não estagia antes de ser mãe a sério?

As relações entre gerações têm vindo a conhecer profundas mudanças. Em contextos onde a individualização prevalece enquanto norma, como é o caso nas sociedades democráticas contemporâneas, o reconhecimento do outro enquanto ser merecedor de respeito e sujeito de direitos é reivindicado como princípio básico de cidadania, qualquer que seja a idade ou estatuto social.

O aprofundamento deste princípio, em particular ao longo do século XX³, acompanha uma viragem significativa registada, concomitantemente, no universo das famílias. Sentimentalização, privatização e individualização constituem os traços mais marcantes dessa viragem. Por um lado, a lógica afetiva na relação entre os cônjuges afirma-se cada vez mais como o fundamento exclusivo da união, suplantando as considerações sociais, morais e patrimoniais outrora fatores determinantes no laço conjugal. Por sua vez, a família constrói-se de forma mais privada, fechada sobre os seus membros, liberta das interferências exteriores que a vigiavam permanentemente no passado. Finalmente, a autonomia individual representa um desígnio coletivo do grupo familiar, que se constitui como suporte duradouro da auto-realização de cada um dos seus membros.

Desta transformação decorre um novo lugar conferido aos mais novos. Fruto do sentimento que une os cônjuges e produto de uma escolha assente na privatização da sexualidade do casal, os filhos

assumem uma centralidade acrescida na família e são objeto de um elevado investimento afetivo e instrumental, por parte dos pais. As preocupações parentais com a proteção e bem-estar de cada filho inscrevem-se numa nova representação da infância (Ariès, 1973), que consagra à criança uma condição dupla e potencialmente ambígua: simultaneamente pequeno, por ser *frágil*, e grande, por ser *respeitável* como todo o ser humano (Singly, 2004:24).

Com efeito, independentemente da sua condição de menor, é-lhe atribuída idêntica dignidade à do adulto, no que representa um notável reposicionamento – tendencialmente mais igualitário – no conjunto das relações sociais. Ora, este reconhecimento altera os fundamentos da educação familiar e o exercício prático da autoridade parental. A um modelo educativo que visa transformar a criança através da imposição da moral (Singly, 2000a), exercido autoritariamente pelos mais velhos sobre os mais novos, sucede-se como quadro de referência normativa tendencial um modelo educativo que tem como objetivo o desenvolvimento autónomo da criança, assente no diálogo, na negociação e no estabelecimento do contrato como vínculo primordial entre adultos e menores⁴.

No entanto, adivinha-se, semelhante quadro relacional, tendencialmente mais democrático, baseado na “similitude”, propiciador de um notório “envolvimento de proximidade” (Resende, 2008), não deixa de suscitar algumas questões. Desde logo, a que se prende com o lugar de cada interveniente na relação educativa. Isto por que “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).

Mais próximos dos filhos do que no passado e, por isso, mais conhecedores das especificidades de cada um; dotados de alguns saberes periciais em circulação, muitas vezes contraditórios, sobre a melhor forma de apoiar o desenvolvimento dos mais novos; confrontados com o questionamento dos próprios filhos e vulneráveis à crítica de ou-

3 A sua consagração num conjunto de cartas de direitos com ambição universal – de que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, são exemplo paradigmático – visa justamente fazer verter esses direitos para a legislação nacional dos países signatários.

4 Embora dominante nas sociedades contemporâneas, este quadro normativo não está necessariamente presente junto de todas as famílias, nem sequer assume os mesmos contornos em todas aquelas que o reivindicam. Como a investigação tem vindo a comprovar, ele encontra-se mais próximo de certos grupos sociais e de certas proveniências étnico-culturais do que de outros. Por sua vez, no interior de cada núcleo familiar, divergências relativamente aos valores educativos mais adequados para os filhos e aos meios de os transmitir não raro emergem, estando na base de disputas entre o casal.

tros atores sociais exteriores à família (professores, médicos, psicólogos, pais de outros alunos), muitos pais manifestam sentimentos de incerteza quanto ao sentido da sua ação educativa e angústia perante momentos de maior impasse na relação parental. Estes sentimentos estendem-se à escolaridade e ao desempenho escolar dos filhos, dimensões que, nos últimos anos, adquiriram uma nova centralidade na vida familiar.

Escolarização como laço

vai de uma conversa regular..quotidiana que temos sempre na perspetiva..não de o proteger, mas de o “fazer à vida” ..

Na verdade, a escolarização é indissociável da emergência do “sentimento da infância” (Ariés, 1973) que marca o novo olhar sobre os mais novos no mundo contemporâneo: ela corresponde ao desígnio de proteção da criança, ser frágil que requer cuidados acrescidos, proporcionando-lhe um tempo de moratória educativo antes de aceder à vida adulta. Ora, a intrusão forçada da escola pública na vida das crianças, primeiro, e nos jovens, depois, vem alterar profundamente as rotinas familiares, introduzir novas prioridades educativas e interferir nos laços entre pais e filhos. Por sua vez, à medida que se generalizam, os diplomas escolares transformam-se em autêntico passaporte de inserção profissional (Charlot, 1997), o que suscita a elevação das aspirações escolares e reforça o carácter incontornável da frequência escolar. Pode-se pois afirmar, como bem sugere Cicchelli (2001), que a escolarização se institui como novo laço de filiação. Se a ambição genérica de estudos longos para os descendentes reflete uma crescente mobilização⁵ das famílias em torno da escolaridade dos filhos, o acompanhamento da sua vida escolar tendo em vista o sucesso académico representa um envolvimento efetivo que ativa todos ou alguns elementos do grupo doméstico num trabalho pedagógico inédito. Na verdade, a capacidade de intervir, de se imiscuir diretamente nos assuntos escolares torna-se cada vez mais um fator decisivo de sucesso escolar (Dubet, 1997:29).

Acompanhando a “naturalização do ato de

5 Como bem nota Ana Diogo (2008), é importante distinguir *mobilização* educativa – que se refere ao “efeito de uma dinâmica existente na família (dizendo ou não respeito à totalidade da configuração familiar), globalmente favorável ao investimento escolar do jovem” – de *envolvimento* educativo, que traduz uma ação mais dirigida, correspondendo “às intenções explícitas da família, cujas implicações na escolaridade podem ser positivas ou negativas” (p.150). A esta diferenciação importa ainda acrescentar uma outra: a *participação*, que remete para um envolvimento mais institucional como a “integração de órgãos da escola, de associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2003:83)

matrícula” (Resende, 2008: 19) das crianças e dos jovens em idade escolar nas últimas décadas observa-se também, na sociedade portuguesa, a difusão de uma progressiva “pedagogização” do quotidiano familiar (Vieira, 2011) – ou uma “escolarização da existência”, nos termos de François Dubet (1997). Como comprovam pesquisas recentes sobre famílias e dinâmicas familiares em Portugal, “ajudar os filhos nos trabalhos escolares”, “levar os filhos à escola”, “conversar sobre a escola e os estudos” (Aboim, 2005: 246) nomeadamente sobre “datas dos testes”, “classificações”, “professores”, “colegas da escola”, “trabalhos escolares a realizar”, “aulas”, “matérias dadas na escola” (Diogo, 2008:151-152) passam a ser práticas comuns (Duarte et al. 2008), congregando todos ou alguns elementos da família, com destaque para as mães (Wall e Guerreiro, 2005: 330; Diogo, 2008: 171 e 183) que deste modo passam a estabelecer um novo tipo de laços com os seus filhos. Um laço que aproxima e conecta as gerações no seio da família de forma persistente, continuada e duradoura no tempo. Ser “pai/mãe de aluno” assume-se como uma nova dimensão de parentalidade, tão importante quanto o é, agora, a escolaridade na determinação do futuro dos descendentes.

O sucesso escolar representa, compreensivelmente, elemento central neste laço de filiação. Obter sucesso é garantia para a concretização das ambições escolares sonhadas pelos pais e para o acesso às “vocações” almejadas, pelos filhos.

Valor escolar dos filhos e valor social da família

O diretor de turma (...) disse-me: “Você tem de perceber o que é que o António quer, ele não está vocacionado para isto, muito menos para a Universidade “e eu custa-me tanto ouvir isto como qualquer pai, julgo eu...”

A difusão da escolaridade desloca para fora da família a tarefa de validação de cada um dos seus membros (Singly, 1997). É na escola que se realiza agora o trabalho de qualificação (académica e, simultaneamente, identitária) dos indivíduos. Esta viragem vem colocar no próprio aluno e no seu desempenho individual a responsabilidade pela sua validação, através da obtenção dos títulos escolares. Nesse sentido, como bem resume Singly (1997), cada filho passa a ser o sujeito inalienável do seu “entesouramento”, aceitando ou não jogar o jogo escolar.

Ora, a generalização dos diplomas e a sua desvalorização relativa torna, não só a posse dos mesmos cada vez mais indispensável como, também, coloca o desempenho escolar no centro de tal

entesouramento. Da qualidade desse desempenho depende em larga medida o valor presente e futuro que cada um pode vir a alcançar, o que não deixa de ter repercussões no coletivo familiar: o valor social da família passa a medir-se (também) pelo valor escolar de cada um dos seus membros (Singly, 2000b). Contudo, para além da mera acumulação coletiva de recursos, o desempenho de cada filho põe igualmente à prova o valor educativo dos próprios pais e, nessa medida, produz e qualifica a sua identidade parental. Uma trajetória escolar com êxito representa um motivo de orgulho para os pais e parece fazer prova da sua competência educativa. Pelo contrário, os insucessos dos descendentes constituem uma penosa provação e colam-se aos progenitores como um anátema sobre o seu desempenho enquanto educadores.

É a consolidação desta norma que permite entender, em certa medida, o crescente envolvimento parental nos estudos dos filhos. Pese embora os limites decorrentes do carácter inalienável do desempenho individual, o estímulo e acompanhamento dado pelos pais à escolaridade de cada filho pode revelar-se um suporte⁶ importante para este ultrapassar com êxito as provas que tem de enfrentar no seu percurso escolar.

O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos desenrola-se atualmente num contexto de maior proximidade relacional entre as gerações, como vimos. Quando os filhos crescem, se tornam adolescentes e a sua autonomia dilata-se, expressando um estatuto de alteridade face aos pais que os distancia do mundo proximal da infância (Breviglieri, 2007) a autoridade educativa parental exerce-se, em muitas famílias, através da intensificação do diálogo e da negociação com vista à obtenção de acordos. Mas enquanto tais, os acordos, baseados no pressuposto do respeito pelo outro, podem ser a todo o momento denunciáveis por uma das partes. O que não deixa de colocar sérios desafios educativos. Despojados dos instrumentos tradicionais de imposição da autoridade parental e de obtenção da obediência dos filhos – o deserdar discricionariamente como ameaça, a utilização da violência física – resta aos pais o faseamento (Almeida, 2009) como forma controlo parental (nomeadamente sobre a liberdade de ação e circulação outorgada – as “saídas”, bem como a

gestão das trocas financeiras – as “mesadas”) e a responsabilização como meio de convencimento para a ação. Daí a importância conferida a uma “educação para a responsabilidade” no leque de prioridades educativas de muitos pais. Atributo associado à adultez, a responsabilidade pressupõe que o indivíduo seja capaz de responder pelos seus atos e que, por isso, as suas ações lhe sejam imputáveis (Cicchelli, 2001). No que concerne a escolarização, ser responsável significa assumir as suas obrigações de estudante – ou seja, cumprir com êxito o seu compromisso com os estudos (Cicchelli, 2001).

O esforço colocado pelos pais no investimento escolar por parte dos filhos como requisito para uma inserção profissional promissora pode, no entanto, esbarrar na ameaça do seu potencial logro. Num contexto económico (europeu e nacional) globalmente desfavorável, a difusão de sentimentos de incerteza quanto ao mercado de trabalho e ao emprego de jovens diplomados gera dúvidas e preocupações entre os pais. Se os diplomas são hoje indispensáveis, a sua colocação no mercado de trabalho não está garantida como no passado, o que suscita nestes – porventura mais do que nos próprios filhos – o “medo da desclassificação” (Maurin, 2009)⁷. Particularmente presente entre as famílias que beneficiam de melhores estatutos sociais, este “medo” afeta sem dúvida o questionamento dos caminhos a trilhar e as opções, nomeadamente escolares, a tomar.

O apoio à escolha e orientação vocacional dos filhos torna-se tanto mais crucial quanto o sistema de ensino mais se diversifica e transfere, para o seu próprio interior, o processo de seleção através das diferentes vias escolares que oferece. O suporte familiar, mais ou menos ativo, ao processo de escolha dos filhos, pode contribuir decisivamente para evitar fileiras desvalorizadas e adiar, assim, o fechamento de opções. Neste sentido, a qualidade do envolvimento educativo parental pode constituir-se como ingrediente fulcral de capacitação – requisito que permite entender, partindo da mesma posição estrutural, as diferentes formas como os indivíduos moldam os seus constrangimentos (Martuccelli, 2006).

O apoio à orientação dos filhos revela-se, pois, um domínio particularmente interessante no estudo do envolvimento parental na escolaridade, por nele se condensarem muitas das questões acima levantadas – enquanto laço de filiação, enquanto

6 Na aceção que lhe é dada por Martuccelli (2006) de apoios existenciais (a família e restantes suportes afetivos), enquanto elemento integrante – a par com a “infra-estrutura coletiva do indivíduo” (direitos sociais e políticos), os diferentes tipos de “recursos ou capitais” (diferentes meios de ação) e as “ajudas” (disponibilizadas por via assistencialista ou de solidariedade) – dos “amortecedores” de que dispõem diferencialmente os indivíduos para a sua capacitação.

7 O “medo da desclassificação” distingue-se do próprio fenómeno da “desclassificação” social por se situar ao nível da perceção individual, subliminal e angustiante, de um risco potencial de perda do emprego, do salário, das prerrogativas e do estatuto (Maurin, 2009: 9).

processo de negociação, enquanto prova de parentalidade e enquanto ingrediente de capacitação. Através da análise da empiria, vejamos com maior detalhe como esse apoio se constrói e de que processos se sustenta.

Apoiar a construção do futuro – o processo de orientação vocacional

O futuro...começa na escola

O futuro constrói-se cada vez mais a partir da escola, como se confirma também nestas entrevistas e, para todos os pais entrevistados, qualquer que seja a sua posição social, uma escolarização longa representa o meio de o atingir com sucesso. A “naturalização” dos estudos apoia-se em dois grandes grupos de argumentos. Por um lado, sobretudo para alguns pais (ent. 1, 3, 5, 8) que aspiram à mobilidade ascendente dos seus filhos, a escolarização é um passaporte para um “futuro melhor” do que o seu. Por outro lado, e sobretudo para pais com estudos superiores (ent. 2, 4, 7), estudar adquire o estatuto de evidência partilhada, invocando-se o crescimento cognitivo e a preparação profissional que os estudos longos oferecem como justificação suficiente.

Como vimos, o prolongamento dos estudos⁸ representa também o prolongamento da escolaridade como laço de filiação. Nas narrativas de todos os pais entrevistados sobressai o facto de uma parte importante do quotidiano familiar girar em torno da escola, alimentando conversas e suscitando ações, o que parece contradizer as teses da demissão parental relativamente à escolaridade dos filhos, tão presentes no discurso de alguns docentes e de alguns produtores de opinião legitimados pelos média (Melo, 2009).

Tal laço de filiação assume novos contornos à entrada do ensino secundário. No sistema de ensino português, este momento do trajeto escolar revela-se para muitos um “momento crítico” (Giddens, 1994) uma vez que a sua frequência obriga a uma escolha com implicações na definição do futuro. Desde logo, prosseguir uma via mais académica, direcionada para o ensino superior ou enveredar por uma via mais especializada, que permita uma inserção profissional mais precoce; depois,

qualquer que seja a via, por que área/curso concreto optar.

Tal não se advinha tarefa fácil. Massificado, o sistema de ensino português encontra-se hoje mais diversificado, oferecendo uma pluralidade acrescida de cursos e vias distintas no interior do mesmo estabelecimento escolar. Estruturado numa rede densa de opções conectadas de difícil decifração (Resende e Vieira: 1999) - conferindo espaços de escolhas (disciplinares, por exemplo) aparentemente similares, mas afinal com consequências diferenciadas no prosseguimento dos estudos; prometendo flexibilidade a toda a prova (equivalências e transferências entre vias), mas afinal pressupondo requisitos desiguais para a sua efetivação – o sistema de ensino está hoje também mais opaco, o que exige informação redobrada.

A “obrigação de escolher” (Beck, 1992; Dubet, 2002) com que o jovem é confrontado pelo sistema de ensino apela à exibição da “razão instrumental”⁹ (Taylor, 2009), ou seja, à ponderação dos meios e à identificação dos fins a atingir. O reconhecimento de que o jovem pode não estar à altura de o conseguir fazer sozinho, nomeadamente por ausência de informação, tem feito proliferar nos últimos anos especialistas no apoio à orientação escolar no interior do próprio sistema de ensino (Dionísio, 2009). Fazendo parte do conjunto de peritos do “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002), ou seja, do apoio à individualização bem sucedida¹⁰ que emergem na modernidade, os psicólogos e professores orientadores desenvolvem um trabalho de orientação assistida que envolve, não apenas informação acerca do sistema escolar, mas também “revelação dos (potenciais) talentos” individuais e, nalguns casos, injunção à construção de um projeto de vida. Este trabalho, ao oferecer um ingrediente adicional para o apoio à orientação, parece ser genericamente valorizado pelos entrevistados: à exceção de um caso, os restantes pais revelam ter os seus filhos usufruído de um diagnóstico vocacional à saída do ensino básico. Embora dessa intervenção (pontual, nuns casos; mais alongada no tempo, noutros) aparentemente resultar, quase sempre, a confirmação de áreas de interesse já previamente equacionadas, o contacto com o orientador escolar pode no entanto também espoletar novas dúvidas, aumentar a desorientação (Dionísio, 2007) e provocar dissensões entre pais e filhos em torno dos caminhos a seguir. Tal é o caso do entrevistado 4, engenheiro agrónomo, pai de um adolescente que investe pouco nos estudos. Face ao insucesso de uma primeira opção em ciências no ensino secundário, a orientação profes-

8 Em Portugal, o prolongamento dos estudos para além da escolaridade obrigatória (à época em que as entrevistas foram realizadas, 9 anos de ensino básico, atualmente aumentada para 12 anos) tem vindo a ser prática cada vez mais frequente, embora ainda não abranja a totalidade dos jovens em idade escolar: em 2010, frequentavam o ensino secundário cerca de 71,4% dos jovens em idade de frequência normal desse ciclo, contrastando com os 58,8% registados em 2000 (A.A.V.V., 2011). O horizonte de escolaridade “mínima” adequada para os filhos é hoje representado, por muitas famílias, como sendo os 12 anos de escolaridade necessários à conclusão do ensino secundário.

sional revelou-se solução. Mas o diagnóstico não coincidiu com as aspirações parentais:

“(..) foi para Ciências e depois como aquilo resultou tudo mal foi fazer a orientação, e então veio de lá completamente feliz. Uma coisa...! e eu imediatamente refreei os ânimos: “Tiveste apenas uma conversa com a senhora, um teste, não é isso que só... tens de pensar...” porque ela orientou-o para os cursos profissionais e nós achámos que ele tem capacidade para chegar um bocadinho mais à frente...(..) que ele tirasse um curso. E portanto, pode ir para Turismo, mas para a Universidade na mesma, porque há várias coisas na área turismo... há muitas áreas e portanto se gosta disto, pode ser que...mas claro, nós opusemo-nos que ele fosse para o curso profissional.” (*Ent 4, ensino superior, 3 filhos*)

Entre o adequado e o ambicionado, quer pelos pais, quer pelos próprios filhos, pode existir uma distância considerável, o que não deixa de gerar ambivalências. Indispensável é, no entanto, elaborar projetos.

56 Construção de projetos e escolhas como prova

(..) porque os pais também não sabem o que é que não-de seguir os filhos, não é?

A generalidade dos entrevistados revela alguma ambivalência perante o facto de a instituição escolar obrigar a uma escolha vocacional à entrada do ensino secundário.

Por um lado, estes pais consideram que esse momento é muito precoce e que hoje os jovens têm de fazer opções “demasiado cedo”⁹ colando-se, de forma próxima, aos argumentos dos filhos e legitimando, assim, as dificuldades por estes sentidas. Ora esta desresponsabilização, esta forma de “indulgência perante o próximo”, como lhe apelida Breviglieri (1997: 34), ao poupar o filho adolescente do confronto com as provas que o permitem afirmar-se, mantêm-no refém da sua imaturidade. O prolongamento da idade da adolescência parece afigurar-se como uma evidência para os pais, que desta forma veem eles próprios prolongada a sua função parental de provimento e cuidado dos

9 Curiosamente, apesar de os adultos de hoje considerarem que o momento da escolha é demasiado precoce, a verdade é que este nunca foi como hoje tão tardio... Para os pais que realizaram uma escolaridade longa (até meados dos anos 70), eles próprios se viram obrigados a optar entre o então ensino liceal e o ensino técnico disponível no sistema de ensino português logo ao fim de 6 anos de escola – o que por sua vez já representou um adiamento do momento da escolha relativamente aos seus próprios pais, então situada logo no final dos primeiros 4 anos de escolaridade...

filhos, de onde retiram inequívocas compensações afetivas. A imaturidade dos filhos seria, assim, o reverso da medalha da indulgência dos pais.

Por outro lado, estes pais ambicionam simultaneamente que os filhos demonstrem maturidade, de forma a poderem estabelecer com eles uma comunicação mais adulta e consagrar-lhes o estatuto de parceiros no trabalho educativo que com eles realizam (Rayou, 2007). No que concerne especificamente a orientação vocacional, para poder escolher uma área de estudos é necessário identificar um centro de interesse – o que requer uma definição de si – e um projeto – o que significa uma antecipação intencional do futuro (Velho, 1999; Gonçalves, 2008). A manifestação destes requisitos por parte do jovem aluno é fulcral na “negociação da realidade” (Velho, 1999:103) com os outros atores – no caso, com a família. Ora, a eventual ausência de tais requisitos coloca um verdadeiro problema aos pais. O seu envolvimento e o apoio à escolha vocacional dos filhos exigem, como contrapartida, a prova de que estes são capazes de encontrar a sua singularidade (prova de autenticidade) e a prova de que (já) não são imaturos (prova de maturidade).

À saída da infância os adultos (pais e agentes escolares) apelam à inscrição dos jovens num plano futuro (projetar-se no tempo segundo um objetivo e submeter-se a ele) e esperam que estes adiram voluntariamente a essa injunção, provando maturidade. À entrada do ensino secundário, alguns jovens (maioritariamente do sexo feminino) parecem estar na disposição de o fazer, trocando definitivamente o mundo da infância pela exploração do seu futuro, abandonando uma “escolaridade despreocupada” (onde habita a brincadeira e os desafios à ordem escolar) e investindo numa “escolaridade assumida” (responsável e bem sucedida) (Cicchelli, 2001:51). Tal opção tranquiliza e é motivo de orgulho para os pais

(..) fiquei satisfeita e ela começou a progredir cada vez mais ..Não é a melhor da turma mas está entre as melhores... portanto por isso é que eu digo o percurso dela não foi regular nem irregular mas foi crescendo em termos de resultados porque ela é muito responsável e até madura para a idade, mas naqueles primeiros anos as coisas não resultaram.(Ent 7, curso de mestrado, 2 filhas)

Contudo, muitos jovens encontram dificuldades em acertar o passo com o calendário dos adultos, mostrando apenas ser capazes (ou apenas estar disponíveis) para definir o futuro em função daqui-

lo que estão em condições de fazer no presente (Rayou, 2007:20). Não abdicando do “agora”, onde se inscreve a experiência intensa e efervescente da adolescência, a projeção no futuro a que são obrigados – como é o caso da escolha de uma via de ensino à entrada do secundário - tarda em fazer-se. A indeterminação, a aleatoriedade e não raro o insucesso parecem reinar, como forma de resposta, o que deixa os pais à beira de um ataque de nervos. O continuado apelo parental à responsabilização e à adulez pode não surtir efeitos imediatos, o que provoca naqueles um penoso sentimento de impotência e frustração

R: Não, a vida deles hoje é diferente, não têm...”a coisa há-de se resolver”, acho que eles não têm preocupações demasiadas, vão vivendo...alguma coisa há-de acontecer, mas efetivamente um é diferente do outro...a Madalena sabe o que quer, quer ir para Arquitetura, já sabe as médias, e ele... quer lá saber! É muito mais imaturo...quer é skate, computador e não sei quê.

P:Mas correu melhor este ano?

R: Ele melhorou, mas ele tem...não tem interesse nenhum, basicamente ele não tem interesse nenhum! E eu continuo a dizer: “Antônio, tu se estudares...” não tenho maneira de explicar (...)

(Ent 4, ensino superior, 3 filhos)

Os efeitos pretendidos podem apenas surgir após o inesperado confronto com a experiência do insucesso escolar, fronteira extrema da “escolaridade despreocupada” que para alguns adolescentes não deverá/deveria nunca ser ultrapassada sob pena de se “perder a face” - pela invalidação de si que tal representa

Ele no 9º ano reprovou no Colégio...repetiu o 9º ano no Colégio mas nunca mais foi o mesmo miúdo, ficou bastante estigmatizado com aquilo...Ficou ali um bocado ferido ... aquela reprovação poderia não ter existido...havia possibilidade de fazer um esforço...fui chamada ao Colégio mas consideravam que o José Maria era muito infantil e fizeram um enorme elogio à personalidade dele e ao comportamento dele pensavam que ele tinha tudo a ganhar com esse impacto...eu na altura fiquei muito perturbada com isso, mas o que é facto é que tenho de reconhecer hoje que o que foi doloroso para ele repetir esse ano teve um benefício imenso... (...) a partir daí já foi responsabilizado e tem sido um miúdo excelente.
(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)

A demonstração de maturidade não é, porém, a única prova que o filho tem de prestar. A prova de autenticidade deverá acompanhá-la. A escolha de um curso ou área de estudo deverá estar associada à capacidade de identificação de uma singularidade, que permitirá o acerto entre qualidades pessoais e intransmissíveis e a sua tradução escolar. A prova de que se é autêntico significa que se é fiel à sua própria originalidade (Taylor, 2009), algo que na contemporaneidade tende a tornar-se um verdadeiro imperativo de existência. A autenticidade representa, pois, “o ideal moral” que subjaz ao “individualismo de auto-realização” (Taylor, 2009: 30) que inspira, também, as narrativas parentais a propósito das opções escolares realizadas pelos filhos. Transversal a todos os pais entrevistados, independentemente da sua posição social, está o desejo de que os filhos sejam felizes – pela auto-realização. Para tanto, é-lhes conferida autonomia quanto baste para que eles próprios sejam os autores das suas escolhas

(...)eu gostava que ela tivesse uma ideia e que fosse à ideia dela, ela é que sabe aquilo que quer.

(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)

Eu não decido nada...quem decide é ela...não é? (Ent 6, 10º ano de escolaridade, 2 filhas)

57

de acordo com as preferências reveladas, mais académicas umas...

R: Ela gostava mais da Biologia sem dúvida.

P: Vocês apoiaram sempre a escolha dela?

R: Sempre, se ela gostava...”

(Ent 1, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)

...ou menos académicas, noutros casos

Ele sempre escolheu (curso tecnológico de) desporto porque sempre jogou à bola, ele adora jogar à bola

(Ent 8, 12ºano de escolaridade, 2 filhos)

Contudo, a narrativa da autonomia e autenticidade concedida aos filhos esbarra por vezes com as ambições parentais, quando as pretensões dos mais novos não se enquadram no “horizonte de possíveis” acalentado pelos seus progenitores. Com efeito, como se viu acima, a adoção de semelhante narrativa não significa a ausência de uma intervenção nas escolhas e/ou das vias equacionadas pelos descendentes, sempre mais subtil do que imposta, caso estas se manifestem dema-

siado contrastantes com as pretensões parentais de acesso a um patamar mínimo de escolarização “apropriada”.

Por sua vez, os critérios que sustentam os projetos acalentados pelos progenitores envolvem combinatórias tensionais, nem sempre fáceis de alcançar. De um lado, os pais manifestam uma ambição expressiva - a auto-realização dos filhos através de escolhas “autênticas”; do outro, revelam uma ambição instrumental – o desafio económico que tais escolhas deverão garantir, como está patente no seguinte excerto

O condicionamento é uma escolha de alguma coisa que eles de facto possam fazer...possam fazer bem, que decorra das competências deles... e que os faça felizes, porque o que mais existe são pessoas que vão trabalhar de manhã e regressam ao fim do dia (...) e a vida acaba por ser uma angústia...Claro, também há a preocupação de uma certa qualidade de vida, é evidente que há ..portanto é bom.. há que ponderar esses dois fatores, fazer qualquer que os faça felizes e que lhes possa garantir um nível de vida com alguma qualidade...”

(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)

Neste caso, projetos incompatíveis conjugam-se numa equação cujo desfecho é incerto dependendo, entre outros fatores, da capacidade negociadora de ambas as partes. A “dissuasão dialogante”, tarefa que pode ser desgastante e que requer um investimento ativo dos pais, parece ser então o modo de orientação mais utilizado, na tentativa de que os filhos abdicuem de sonhos irrealistas e os convertam em objetivos razoáveis. Irrealistas por estarem aquém do ambicionado

(...)a minha filha quer ser cabeleireira... é evidente que tentarei que não seja, que seja outra coisa que a realize mais, mas não vou condicionar de forma nenhuma para qualquer coisa em função daquilo que eu acho que seja melhor...

(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)

Irrealistas, também, por estarem além do ambicionado

(...) Ficamos assustados...agora no final do 2º período, durante o 2º período...ficamos um bocado assustados. Tem outros interesses e agora está mais sociável porque também já conhece...foi convidado para um grupo que há lá da Escola...Animarte...ou o que é...fazem lá

umas coisitas (de Teatro). Este ano chegou lá com a conversa que o que gostava muito era de relações públicas...”Mas, eh pá, qual é a razão? Estás numa área (informática) que não tem nada a ver com relações públicas à partida...tu nem penses nisso!..não vais andar para trás...não é?...acabas este (curso) e depois pensamos no resto”... e foi assim.(...)ainda não consegui perceber.. cada vez mais ele diz que é multifacetado. “Tens consciência disso... onde é que apanhaste essa?”

(Ent 3, 9º ano de escolaridade, 4 filhos)

Não obstante, as importantes provas que os jovens têm de prestar no ensino secundário através das escolhas – a da maturidade e a da autenticidade – implicam a assunção da escolaridade, ou seja, o investimento numa escolaridade com êxito. Assim, ter sucesso é condição-chave para o alargamento de opções¹⁰ de escolha, podendo-se afirmar que o sucesso escolar é (também) orientação. Mas o evoluir do desempenho ao longo do ensino secundário pode também ditar reformulações de opções iniciais. O que significa que a orientação, longe de ser um momento, é verdadeiramente um processo.

Projetos e processos – o decurso da escolaridade e a reavaliação de percursos

“Isabel, tu tens de ver aquilo que queres”

O decorrer da escolaridade ao longo dos três anos do ensino secundário constitui um tempo de reinterpretção, balanço e maturação das escolhas provisoriamente realizadas. A pluralidade de provas (não só académicas) que o jovem aluno experiencia vai permitindo descobrir facetas e testar oportunidades inicialmente não entre-vistas, que podem conduzir a (novas) reformulações das decisões tomadas: como bem assinala Gonçalves (2008), “os projetos vocacionais não se descobrem, mas se constroem nos contornos das oportunidades que os contextos histórico-sociais viabilizam ou impossibilitam” (p.55). Agindo num contexto institucional que promete alguma flexibilidade de transição entre vias escolares, os alunos podem equacionar a reversibilidade das opções tomadas, sempre que as circunstâncias o venham a aconselhar. Mas raramente o fazem de forma solitária.

¹⁰ Casos há em que a excelência académica pode significar, também ela, constrangimento e fechamento de opções. Tal sucede frequentemente com os melhores alunos, fortemente compelidos (pelos pais, pelos professores) a enveredar pelas áreas/cursos de acesso mais exigente escolarmente (atualmente a Medicina, em Portugal) simplesmente por esta opção se revelar a “única” possível, enquanto desfecho naturalizado de uma escolaridade exemplar.

Como constatámos em anteriores etapas desta pesquisa, a família - e não tanto os colegas/amigos - destaca-se enquanto interlocutor privilegiado no processo de escolha escolar (Vieira: 2010) e assume-se enquanto “comunidade-cabide”, porto seguro coletivo contra “incertezas individualmente enfrentadas” (Bauman, 2003:21).

Ora, a transição para o ensino secundário inaugura um período particularmente rico e intenso em experiências: frequentemente, o primeiro ano deste novo ciclo coincide com a passagem para uma nova escola, o contacto com novos colegas e professores, o confronto com novas exigências académicas. A forma como essas provas vão sendo superadas pelo aluno é decisiva no seu percurso ulterior. E apesar de cada filho ser, como dissemos, o sujeito inalienável do seu “entesouramento” por via do seu desempenho escolar, a verdade é que os pais não ficam alheios a este processo. Todos os testemunhos, sem exceção, desvendam modalidades de apoio parental de retaguarda que se podem revelar decisivos ao bom desempenho, quer como motivadores /incentivadores ao trabalho escolar, quer como amortecedores (pontuais e/ou permanentes) das incertezas e vicissitudes que os filhos experimentam.

Nos casos em que a transição decorre sem problemas, o envolvimento parental desenvolve-se de forma minimal (frequentemente reduzido a incentivos e elogios pelas boas notas obtidas), nos bastidores do quotidiano familiar, uma vez que o descendente demonstra ter assumido, como sua, a sua obrigação enquanto aluno - provando a sua maturidade

R: Sempre foi boa aluna

P: E qual é a chave...? Ela gosta da escola, gosta de estudar? Os pais tiveram...sempre um acompanhamento...?

R: Sempre foi muito acompanhada na escola, muito, muito...

P: Isso traduz-se em quê? “Vai estudar...”

R: Não, nunca foi preciso! Foi sempre muito responsável, muito responsável, desde pequenina.

(Ent 1, 12ª ano de escolaridade, 2 filhas)

Mas nem sempre tal sucede, o que obriga alguns pais a exercer uma intervenção mais atuante. A responsabilidade, exigida aos filhos, da assunção do seu dever de aluno parece assumir aqui plena reciprocidade quando o progenitor prova, através da sua ação, assumir o seu dever enquanto educador. E a ação exercida pode envolver a interferência ativa em dois grandes domínios escolares: o que

se prende com a socialização escolar (problemas de ordem relacional) e o que se prende com o conhecimento e a aprendizagem (problemas de ordem cognitiva).

A transição para um novo nível de ensino (e, eventualmente, um novo estabelecimento escolar) pode trazer consigo problemas que nada têm a ver com qualidades académicas comprovadas pelos filhos, mas com consequências no desempenho escolar - decisivo, neste nível de ensino, para a possibilidade de concretização de projetos. São eles problemas de ordem relacional que emergem de episódios deflagrados no contexto escolar vividos, pelos próprios, como situações de injustiça exercidas sobre a sua pessoa. Neste caso, o envolvimento de proximidade que hoje pauta as relações familiares intergeracionais de forma mais duradoura propicia uma atenção parental redobrada aos sinais de instabilidade emocional (explícitos ou ocultos) emitidos pelos filhos. A atuação dos pais (ou um dos progenitores, em particular) espoletada pelo apuramento da situação em causa pode expressar-se na interferência direta no espaço escolar através do exercício da crítica, mais ou menos intensa, denunciando os episódios de injustiça cometidos, identificando e interpelando os alegados agressores (morais) do educando, colocando-se ao lado da defesa do descendente no reconhecimento da sua condição de vítima (Erner, 2006), a quem é devido reparação

(..) ao professor de matemática aponto-lhe algumas falhas. Se a pessoa tem problemas, acho que devia ser ajudada, e não posta de lado. E acho que ele a pôs de lado, e agora na última reunião que foi a semana... não, foi esta semana, foi na segunda-feira, fui à reunião e eu disse-lhe... ele marcou-lhe três faltas:- “A Soraia não mora em (localidade da escola), ela tem que apanhar transportes públicos e os transportes não vêm aqui à escola ela tem que ficar longe, longe, isto é, não é mesmo à porta da escola, ela tem que vir a pé, e tem que apanhar o transporte, o transporte pode-se atrasar”, e ele o que fazia? (os alunos) chegavam atrasados, batiam à porta e ele não abria a porta, não os deixava entrar e acabou por me dizer que era o castigo que dava, -“Se ela morasse aqui em (localidade da escola) você até lhe podia dar esse castigo, mas ela não mora aqui em (localidade da escola), ela tem transportes para apanhar e os transportes também se atrasam”...-“Ah, mas para isso tem que me trazer uma declaração”. Quem é que me ia passar uma declaração que o transporte

chegou cinco minutos atrasado? Ninguém vai passar, não é?
(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)

Falharam...é assim, eu acho que tem a ver com a Direção...é assim, eu disse-lhes ao telefone: “Nunca fui tantas vezes à escola como este ano!”. Primeiro começou logo desde o início a Inês acabou por ser eleita Delegada de Turma e tinha todo o perfil para isso!...(..) foi precisamente o principio do problema ...que ela no final do período acabou por ter uma anorexia ..Não foi bem, não foi crónica, não foi nervosa, mas foi ...teve um mês e tal sem comer e andei com ela de um lado para o outro e teve a ver com uma coisa que se passou logo no início..a psicóloga falou comigo ..foi o facto ..era a única coisa da escola que ela gostava ..portanto ela disse-me: “Tu tiraste-me a única coisa que eu mais gostava, que era ser Delegada de Turma!”. Mas eu é que quis que ela saísse...Foi eleita, e entretanto fizeram uma inspeção à escola... o Ministério fez uma inspeção. Como era Delegada de Turma, foi chamada - ela e outras, de outra turma. Eu não conhecia as pessoas do Conselho Executivo, sou sincera. (...) Essa senhora chamou a Inês e as outras meninas que foram...”O que é que foram dizer à Inspeção?” e então (...) numa das reuniões que a Inês foi, como era Delegada de Turma ia às reuniões de professores...essa senhora do Conselho Executivo estava presente na qual (...) começou aos gritos com a minha filha, aos gritos mesmo! E maltratou-a e disse-lhe que ela não era exemplo nenhum para ninguém, que “Ela disse isto e disse aquilo na Inspeção” ..é assim, não tinha nada a ver com o contexto ..Era opinião sobre um assunto e houve alguns professores que interferiram ”Calma aí...”, ela estava a ir longe demais ...e a representante dos pais... Eu nesse dia fui buscar a minha filha à escola porque as reuniões eram fora do horário e ela já não tem camioneta e ela sai da reunião a chorar, mas a chorar mesmo!...”Oh Inês, mas o que é que se passa? O que é que se passou?...”Não foi nada, mãe”. –“Não, vais-me contar o que se passou!” E ela acabou por contar: “ela foi mal educada, arrogante” ...É uma situação...(..) Entretanto eu fui falar com a Diretora de Turma e ela disse: “Eu acho bem que a Inês saia de Delegada de Turma porque isto está a tomar umas proporções já muito grandes porque ela...é preferível, porque isso vai prejudicá-la, ela é boa aluna”

(Ent 6, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)

Ao decidir não abdicar do estatuto de adulto tutelar do educando (menor) que a escolarização reforça e promove¹¹, o progenitor acaba frequentemente por balancear, de forma ambivalente, entre a representação do filho como ser frágil, que precisa de proteção perante a ameaça de terceiros (o que justifica a interferência em sua defesa no espaço escolar), e a consideração do filho como sujeito autónomo, que deve ser responsabilizado pelas suas ações (o que justifica a crítica que lhe é dirigida em situações de desinvestimento escolar).

Efetivamente, no caso em que as vicissitudes experimentadas no decurso do primeiro ano do secundário são de ordem cognitiva, resultantes de um manifesto desacerto entre o investimento escolar do descendente e a (nova) exigência académica requerida nesta etapa escolar, emerge com nitidez o indivíduo para lá do filho, sublinhando a alteridade que o destaca do Outro – do progenitor e do ideal de filho ambicionado. Convencer o filho a estudar esbarra com a vontade soberana que este exerce por si próprio no espaço escolar. Deste modo, a autoridade educativa parental revela-se claramente limitada na sua ação e o recurso à intensificação do diálogo - o aconselhamento, a admoestação ou mesmo a ajuda na procura de soluções alternativas viáveis (a mudança de curso, por exemplo) – representa o único instrumento mobilizável, ainda que com os resultados incertos

R: Em Humanísticas. Mudou, começou em Ciências e teve resultados péssimos e depois seguiu uma via que é aquela da facilidade, julga ele que indo para Humanísticas é mais fácil e portanto...

P: Não tem matemática, não é?

R: Não tem matemática e eu acho que...sou contra, mas eu achei que não havia grandes saídas, porque ele não é muito trabalhador... achei que a vontade que eles prossigam os estudos é muito nossa, dos pais...(..) dou-lhe sermões desde há 4 ou 5 anos, desde que ele começou a ter más notas, depois corre-lhe uma lágrima no fim da conversa “Vou melhorar, tens razão, pai”. Mas dura ali muito pouco tempo

(Ent 4, ensino superior, 3 filhos)

P: Portanto optou pelo curso de ciências, inscreveu-se no curso de ciências e tecnolo-

11 O sistema de ensino apela permanentemente aos pais para que desempenhem adequadamente esta nova dimensão de parentalidade que é o ser “pai/mãe de aluno” até este alcançar a maioridade.

gias, e então e depois? Arrependeu-se?

R: Ela entrou no 10º ano e para ela foi muito complicado, a matemática, a físico-química, a educação física...

P: Mas acha que ela estava mal preparada do terceiro ciclo?

R: Talvez viesse um bocado mal preparada e chegou ali, e ali é que é.... Dão a matéria e quem percebeu, percebeu, quem não percebeu não percebeu e ela... a cabecinha dela, eu acho que ela queria mais atenção e....e ali e eu avisei-a logo: “Olha que ali tens de estar com muita atenção, porque ali quem percebe, percebe, quem não percebe passa adiante, ali não estão a voltar atrás a explicar” penso que ela levou aquilo na brincadeira durante os primeiros tempos e depois já não conseguiu.

P: E então agora o que é que ela resolveu fazer, mudar de curso?

R: Mudar de curso, ela agora escolheu Humanidades, escolheu matemática na mesma, mas depois acho que dá na mesma para o curso

P: Mas ela não teve nem explicações nem....

R: Teve, teve, teve mas foi já no terceiro período e já não adiantou de nada (...)

P: E ela está entusiasmada por mudar de curso, acha que estas disciplinas têm mais a ver com ela?

R: Pelo menos mudou e viu-se que mudou... sei lá! Com alívio de ter mudado, acho que sim. Mas eu já a avisei que ela tem de estudar, não é? Porque ela também não é de estudar muito...

(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)

Com o avanço progressivo da escolaridade e a aproximação do final do secundário emergem novas questões que apelam à (re)ativação do envolvimento parental. É o tempo de apurar orientações, de afinar projetos e de tomar decisões mais concretas, sobretudo para aqueles que pretendem prosseguir estudos. Perante um mecanismo de acesso ao ensino superior baseado em numerus clausus, como aquele que vigora em Portugal, existe sempre uma margem mais ou menos grande de indeterminação no desfecho da candidatura em função de fatores variáveis anualmente: o número de candidatos em jogo, o número de lugares (limitados) que cada instituição disponibiliza. Nesse sentido, os alunos são obrigados a escolher¹² (cur-

sos) dentro do naipe de possibilidades conferido pelas suas notas.

A dúvida quanto ao que se pretende especificamente seguir no futuro instala-se então em alguns jovens. As entrevistas revelam que o apoio parental pode ser crucial neste momento, ao oferecer confiança para uma navegação mais segura e favorecer, assim, a domesticação/controlar sobre a sucessão de provas a enfrentar. Este apoio expressa-se de várias maneiras e com várias intensidades, mas parte sempre de um conhecimento próximo da singularidade de cada filho - que em alguns casos se traduz num verdadeiro diagnóstico de personalidade.

A escuta constante e atenta das dúvidas e das opções tomadas pelos filhos pode revelar-se suficiente para lhes conferir mais segurança no momento crítico da escolha

R: Acaba o 12º e depois tem esse nível (Curso de especialização tecnológica) que lhe dá acesso direto (ao superior) e acho que é uma boa alternativa para ele (...) Mas isto a propósito do Multimédia..a perspectiva mais dele ...o futuro é dele ..a perspectiva era neste ano ele ter o Multimédia ...ainda vou falar com a Diretora de Turma para ver qual a disponibilidade/possibilidade.

P: Mas foi imposto pelos pais ou foi também ele...?

R: Não...não, vai de uma conversa regular, quotidiana, que temos sempre na perspectiva... não de o proteger, mas de o “fazer à vida”... numa perspectiva, de facto...felizmente temos um ambiente familiar..tentamos almoçar e jantar...almoçar é difícil, mas jantar à mesma hora ...(...)

(Ent 3, 9º ano de escolaridade, 4 filhos)

Alguns pais levam mais longe essa tarefa de clarificação de caminhos de futuro promovendo, em parceria com o próprio, um acompanhamento ativo na identificação de vias adequadas ao perfil de cada um - dentro dos limites do aceitável

(...)também já tivemos de ter um papel mais ativo, quando a desorientação é total. A minha filha mais velha também andou no mesmo colégio, andou lá até ao 12º ano. Aí a orientação vocacional que fizeram no colégio, os testes, foram um bocadinho complicados porque ela era fraca a Ciências mas no entanto atividades ao ar livre como a Agricultura e coisas assim apareciam com grandes percentagens. Ela

12 Em Portugal, o concurso de acesso ao ensino superior decorre a nível nacional e os alunos candidatam-se ao máximo de seis hipóteses de par curso/estabelecimento de ensino. A seriação dos selecionados assenta na sua nota de candidatura (composição da média de notas do ensino secundário com os

resultados obtidos no exame nacional).

acabou por ir para Economia e Gestão e no 11º ano teve uma crise absoluta porque os amigos, os colegas falavam nas empresas e ela não tinha nada a ver com aquilo... ela até me tinha dito que gostaria de ir para Gestão Equina para uma escola em Alter do Chão! E eu disse: “Espero que não estejas a confundir duas coisas, que é o prazer de montar a cavalo como hobby, e transformar isso numa escolha profissional”. Então aí procurei, sabendo que ela de facto tinha algumas competências em termos de Gestão, de organização, de comunicação de marketing, procurei muito os cursos que estão nessa área e encontrei um que é um curso de Comunicação Empresarial que tem de facto algumas cadeiras de Gestão porque Comunicação Empresarial, parte da empresa tem competências naquela área...tinha tudo o que ela gosta: comunicação, criatividade, um bocadinho de relações públicas... e enfim! Ela acabou por fazer essa opção, está no último ano e está muito satisfeita. Aqui confesso que tive um papel...

P: Mais diretivo?

R: ...”Olha, filha, vi aquele... vai ao site, vê se gostas”...porque ela estava um bocadinho perdida e eu tive de suprir...conhecendo-a bem e portanto tentando alcançar aquilo que...

(Ent 2, licenciatura, 4 filhos)

Quando se instala a dúvida entre vários caminhos, propiciar recursos de informação adicionais poderá ser uma ajuda decisiva na tarefa de exploração e investimento dos filhos, dando segurança às suas opções. Um desses recursos prende-se com a antevisão do desempenho profissional na área desejada, cujo cenário pode ser entrevisto graças à mobilização das redes sociais de que se dispõe (os amigos, os colegas de trabalho), permitindo aos descendentes confirmar (ou infirmar) a sua opção

Se ela for feliz a viver num hospital...por exemplo, ela até chegou a experimentar, como temos uns amigos que são médicos...”Eu não conseguia fazer medicina porque nem conseguia fazer o curso desmaiava logo e tu, tens a certeza que tens coragem?”...Falou com um amigo nosso e foi assistir a operações. Portanto ela assistiu a operações, uma até nem era muito... segundo o médico, o cirurgião, era complicado tinha uma infeção, cheirava mal e ele estava à espera que ela desmaiasse a todo o momento e ela aguentou-se firmemente. Ela procurou pôr-se por dentro de

todas as profissões, para escolher.
(Ent 7, curso de mestrado, 2 filhas)

Já às portas da candidatura, o trabalho de orientação parental pode estender-se à exploração conjunta de cenários de entrada no Superior, ao aconselhamento de estratégias para garantir o êxito desse objetivo e à própria desdramatização do processo, indicando o carácter aberto – sempre reversível – das escolhas

P:Como tem boas notas, está tranquila.

R:Está tranquila. Acho que sim. Ela também sabe, isto já foi falado, que eu vou matriculá-la na (universidade) privada. (...) O que eu lhe disse foi para pôr uma opção que tenha quase certeza que entra no (ensino superior do) Estado, para depois resolver durante aqueles dias e saber onde vai entrar. Em princípio, dá para pôr Enfermagem, em Évora, Beja, e que em princípio são médias que ela consegue. Ou Setúbal, um sítio que ela...uma segurança. E depois já tem uma oportunidade de escolher e decidir...depois, se não gostar...agora o pessoal muda todo de curso. É o que está a dar!
(Ent 1, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)

Embora atuante, a ação parental não deixa de ter os seus limites. Já o sublinhamos: por um lado, ele decorre do enfraquecimento das promessas de um futuro melhor que no passado conferia sentido ao investimento escolar; por outro, ele esbarra no desinvestimento reiterado do descendente. Nestes caso-limites, os pais confessam a sua própria desorientação e desalento perante a chegada ao fim da linha, após esgotarem as tentativas de solução para a ausência de compromisso escolar dos filhos

(...)e ele chegou-se ao fim de Janeiro...”Ele vai andar lá (na escola secundária) um ano inteiro desmotivado, vai ter que levantar cedo todos os dias, vai fazer gastos e não vai ter aproveitamento nenhum. Tem que optar por outra coisa qualquer para ver se ele recupera e tem aproveitamento este ano.” Eu pensava assim: “Agora tirá-lo dali e pô-lo em casa, ele também não aprende nada.” Então falei com ele, falei com a (escola profissional) perguntei se havia vagas, se ainda aceitavam. Disseram que sim, depois falei com ele. Tive uma conversa séria com ele:” Tens de ver o que queres, se não estás a acabar o ano e em casa não vais ficar. Com 16 anos, em casa, não pode ser!” E foi assim. Ele depois decidiu mudar (para a escola profissional)... Fiquei assim, desiludida (...) Não é exigido a uma

escola profissional o mesmo do ensino superior, mas acho que o básico, deviam de saber e não sabem... há pouca exigência. E talvez o facilitismo...para ele até é bom. O que é que eu posso dizer? Tenho mesmo de me mentalizar. Vai para ali, vai acabar...o meu receio é quando ele acabar, o que é que vai fazer? Eu preocupo-me é quando acabar, o que é que ele vai fazer?(...) Quanto ao futuro, não sei.

P: É o que a preocupa mais?

R: Muito! Além da idade, que é difícil, eu já não sei como lidar com ele. Já esgotei as opções. Como hei-de explicar? (...) Sei e tenho a certeza que o curso não tem nada a ver com ele. (Ent 8, 12º ano de escolaridade, 2 filhos)

A concluir...

Face a estes impasses, torna-se claro que o apoio parental à orientação vocacional dos filhos e à elaboração de um projeto é um processo difícil e incerto.

Esse apoio dá-se hoje segundo princípios que se podem revelar contraditórios. Por um lado, ele ocorre no quadro de uma relação educativa mais próxima e tendencialmente mais igualitária entre pais e filhos, mas esbarra com o facto de que nem todos os filhos terem (ainda) acedido à maturidade necessária para fazer escolhas e responsabilizar-se por elas. Por outro lado, a elaboração de um projeto constitui um processo, não um momento e, enquanto tal, é aberto à reversibilidade – o que permite escapar à condenação perpétua de um veredicto ou escolha mas que, por isso mesmo, envolve dimensões de instabilidade. Finalmente, por muito que a competência parental de orientação seja exercida de forma atuante, é na escola que a validação do descendente se realiza, dependendo o seu valor do grau de compromisso com os estudos que o próprio está na disposição de demonstrar o que, em casos extremos de desinteresse reiterado, revela os limites da ação parental – e põe em causa a sua competência educativa.

Não obstante, mesmo em situações-limite e apesar das dificuldades enfrentadas, nenhum pai/mãe, qualquer que seja a sua pertença social, parece estar hoje disposto a abdicar deste trabalho de apoio à promoção de horizontes de futuro mais promissores para os seus filhos.

Referências Bibliográficas

A.A.V.V. (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualidade dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

ABOIM, Sofia (2005). Dinâmicas de interação e

tipos de conjugalidade. In K. Wall (org.) *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

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

ALMEIDA, Lia (2009). *Juventude, família e autonomia. Entre a norma social e os processos de individualização*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.

ARIÈS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

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

BECK, Ulrich (1992). *Risk society - towards a new modernity* (1ª edição alemã, 1986 ed.). London: Sage Publications.

BREVIGLIERI, Marc (2007). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In M. Breviglieri and V. Cicchelli (Ed.), *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (pp. 19-59). Paris: L' Harmattan.

CHARLOT, Bernard (1997). Pour le savoir, contre la stratégie. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le matentendu*. Paris: Textuel.

CICCHELLI, Vincenzo (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris: PUF.

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

DIONÍSIO, Bruno (2007). O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa. In M.M.Vieira (Ed.), *Escola, jovens e media* (pp. 95-108). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

DIONÍSIO, Bruno (2009). *A orientação no plural - promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

DUARTE, M. Isabel (coord.), ROLDÃO, Cristina, NÓVOAS, David, FERNANDES, Susana, DUARTE, Teresa (2008). *Estudantes à entrada do Secundário*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.

DUBET, François (1997). École, familles, le matentendu. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le matentendu*. Paris: Textuel.

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

ERNER, Guillaume (2006). *La société des victimes*. Paris: La Découverte.

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e identi-*

dade pessoal. Oeiras: Celta Editora.

GONÇALVES, Carlos Manuel (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MARTUCCELLI, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.

MAURIN, Éric (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris : Seuil.

MELO, M. Benedita (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

PONTE, Cristina (2012), *Jovens e escolhas vocacionais em magazines informativos portugueses (2000-2008)*, Observatorio (OBS*) Journal, vol.6 - nº4 (2012), 077-107.

<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/624/539>

RAYOU, Philippe (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et sociétés*, 19(1), 15-32.

RESENDE, José M., VIEIRA, Maria Manuel, (1999). As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI. *Colóquio – Educação e Sociedade*, nº5, Nova Série, 187-218.

RESENDE, José M. (2008). *A sociedade contra a escola ? a socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

SINGLY, François de (1997), La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le malentendu*. Paris: Textuel.

SINGLY, François de (2000a). *O eu, o casal e a família*, Lisboa: Publicações D.Quixote.

SINGLY, François de (2000b). L'école et la famille. In A.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 F. d. SINGLY (Ed.), *Enfants - adultes. Vers une égalité de status ?* (pp. 17-32). Paris: Universalis.

SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

TAYLOR, Charles (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.

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

VIEIRA, M^a Manuel (2010). Incerteza e individualização: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia*, vol. XX, p.265-280.

VIEIRA, M^a Manuel (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. In A.N.Almeida (coord). *História da Vida Privada em Portugal. Os nossos dias.*, vol 4. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates.

VIEIRA, M^a Manuel, PAPPAMIKAIL, Lia RESENDE, José M. (2013, no prelo). Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *The Sociological Review*.

VIEIRA, M^a Manuel, RESENDE, José M., PAPPAMIKAIL, Lia (2013, no prelo) *In the search of Self: uncertainty and risks behind students' vocational choices*, Actas da 2nd International Conference of the Hellenic Sociological Society, Novembro 2009, Atenas.

VIEIRA, M^a Manuel, PAPPAMIKAIL, Lia NUNES, Cátia (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia – problemas e práticas*. Nº70, 45-70.

VIEIRA, M^a Manuel, MELO, M^a Benedita, PAPPAMIKAIL, Lia (2009), Authenticity under influence: parents, peers and media behind students' vocational choices, Comunicação apresentada na 9th Conference of the European Sociological Association. Lisboa, Setembro 2009

WALL, Karin, GUERREIRO, M^a das Dores (2005). A divisão familiar do trabalho. In K. Wall (org.) *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.