

EM BUSCA DE SI: A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLHAS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO

IN SEARCH OF THE SELF: THE PROCESS OF BUILDING VOCATIONAL CHOICES IN PORTUGUESE SCHOOL SYSTEM

Maria Manuel VIEIRA¹

Lia PAPPÁMIKAIL²

José Manuel RESENDE³

RESUMO: Dado facto de a obrigatoriedade escolar estender-se por um período de tempo cada vez mais longo, a escolaridade é hoje elemento central e constitutivo das biografias juvenis. De facto, atualmente a individuação adolescente (Breviglieri, 2007) assenta largamente no sistema de ensino e manifesta-se através da pluralidade das opções escolares disponíveis. No caso do sistema de ensino português, essa dimensão acentua-se fortemente à entrada do ensino secundário, dada a obrigação de o aluno ter de escolher uma área de estudos que integre já um projeto pessoal (de vida, de futuro). Neste artigo pretendemos debater questões que se prendem com a construção de escolhas escolares, os ingredientes de que esse processo se compõe, os sentimentos de dúvida e incerteza que levanta, a perceção de riscos que provoca, bem como as soluções adotadas pelos alunos do ensino secundário para lidar com tais dilemas. Iremos suportar a nossa análise num estudo empírico baseado em 24 entrevistas aprofundadas realizadas em 2009 a alunos do 10º e 12º ano de escolaridade em três escolas secundárias socialmente contrastantes do país.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino secundário. Escolhas escolares. Individuação adolescente.

INTRODUÇÃO

Apesar de o termo “biografia” evocar a noção de agenciamento individual e singular, a construção biográfica não se realiza sem suporte social. Na modernidade, aliás, a institucionalização acrescida dos percursos biográficos coloca o indivíduo perante uma maior pluralidade de contextos e atores e, nessa medida, perante múltiplos desafios e provas.

Pelo facto de a sua frequência ser obrigatória, e por períodos de tempo cada vez mais longos, a escolaridade assume atualmente uma dimensão crucial nas biografias juvenis. Com efeito, a individuação adolescente (BREVIGLIERI, 2007) tem como

¹ Socióloga, Investigadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, coordenadora do Observatório Permanente da Juventude do ICS-UL: mmvieira@ics.ul.pt

² Socióloga, Investigadora associada do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, membro do Observatório Permanente da Juventude e docente na Escola Superior de Educação de Santarém e na Escola Superior de Educação de Lisboa: lia.pappamikail@gmail.com

³ Sociólogo, Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Investigador e Membro Integrado do Cesnova da FCSH da UNL, Investigador do Observatório Permanente da Juventude do ICS da UL. josemenator@gmail.com

palco privilegiado o sistema educativo e expressa-se através das várias opções escolares. Tal é particularmente verdade quando os jovens alunos acedem ao ensino secundário⁴, uma vez que essa transição implica, no contexto de ensino português, a definição de um projeto individual. Neste caso, uma identidade provisória (adolescente) é desafiada pela “obrigação” de escolher – através de uma escolha vocacional compulsiva. Assim, um dos maiores desafios que os alunos do ensino secundário enfrentam é, justamente, a obrigação de definirem um projeto pessoal que dê sentido aos estudos e que permita a realização de si no futuro.

Este artigo visa debater algumas destas questões. Pretendemos, em particular, confrontar a obrigação estudantil de exibir autonomia através de uma escolha escolar com a consciência dos riscos que podem emergir dessa mesma escolha.

Num primeiro momento iremos debater sucintamente alguns dos conceitos-chave associados ao processo de individuação por via escolar, tendo em vista que semelhante processo ocorre em um período particular – a adolescência – habitualmente caracterizado por uma *ética de exploração* e por um *eu dubitativo*.

Estes instrumentos teóricos serão intensivamente mobilizados na segunda parte deste artigo, aquando da exploração dos dados empíricos coligidos⁵. A análise aqui apresentada desdobra-se em dois eixos principais. O primeiro explora as relações entre os processos de construção de um percurso vocacional e a relevância da autenticidade enquanto norma estruturadora das narrativas dos alunos. O segundo examina as modalidades práticas desenvolvidas pelos alunos para lidarem com a experiência da incerteza e com a perceção dos riscos relativamente ao presente e ao futuro. Nas conclusões sublinhamos os principais resultados obtidos.

O DESEJO DO PRESENTE, A OBRIGAÇÃO DO FUTURO: DILEMAS ADOLESCENTES CONSTRUIR-SE NA ESCOLHA

Na contemporaneidade - marcada pela diferenciação acrescida, pela pluralidade de esferas de vida e pelo enfraquecimento das prescrições sociais – a individuação, definida como processo de construção de uma singularidade biográfica (BECK,

⁴ Em Portugal, a passagem para o ensino médio (apelidado de “ensino secundário”), que ocorre à entrada do 10º ano de escolaridade, implica já uma escolha de tipo de curso (visando o prosseguimento de estudos no superior ou, em alternativa, uma área de especialização profissional) e de área de estudos concreta.

⁵ Os dados empíricos utilizados foram recolhidos no âmbito do projeto “O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares” (PTDC/CED/67590/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e desenvolvido entre 2008 e 2010. Neste texto serão analisados os conteúdos de 24 entrevistas aprofundadas a estudantes dos 10º e 12º ano de escolaridade. A diversidade da amostra assenta em três variáveis principais: género, ano de escolaridade (ano inicial e ano terminal do ensino secundário) e localização do estabelecimento de ensino (com vista a captar perfis sociais diversificados e diferentes leques de opções escolares oferecidos). Na época em que a pesquisa empírica foi concluída, a escolaridade obrigatória em Portugal fixava-se ainda nos 9 anos de estudo /15 anos. Significa portanto que após o ensino básico a possibilidade de abandonar o sistema de ensino constituía igualmente uma opção disponível. Contudo, a nossa pesquisa incidiu exclusivamente sobre percursos de permanência no sistema – e não sobre percursos de abandono precoce.

1992), constitui uma experiência tão fundamental quanto problemática. Para autores como Martuccelli (2006) e Breviglieri (2007), a individuação ocorre através de uma sucessão de *provas* cujos resultados têm implicações nas escolhas que se podem fazer e nas decisões que se podem tomar, embora num contexto de liberdade amplificado. De facto, apesar de em todas as sociedades os indivíduos terem sempre de enfrentar algum tipo de provas, nas sociedades contemporâneas as provas integram-se na percepção que os indivíduos têm das suas próprias vidas (MARTUCCELLI, 2006, p. 22). Tal sucede, pelo menos em parte, devido ao carácter crescentemente institucionalizado dos cursos de vida: com efeito, hoje os percursos biográficos são moldados por instituições (sistemas escolares, organizações laborais, sistemas de proteção social) que confrontam o indivíduo com a prestação pública de provas (das suas competências, desempenhos, qualidades) (HEINZ; KRUGER, 2001).

Por sua vez, a individuação requer o exercício da *autonomia*. À medida que os valores individualistas se disseminam nas sociedades contemporâneas, a autonomia, entendida como auto-regulação, transforma-se não apenas num desígnio normativo – e uma autêntica norma educativa (DUBET, 2002; SINGLY, 2000, 2004) – como também num processo que os indivíduos são convidados/compelidos a experimentar (BAUMAN, 2003; PAPPÁMIKAIL, 2009). Na paisagem ética da modernidade, as margens fortemente amplificadas de circulação e de ação justificam a importância de provar, exercitando-as, competências de auto-determinação. Mas este processo não está isento de ambiguidades.

Na verdade, o exercício individual da autonomia consubstanciado na escolha entre diferentes opções (estilos de vida, identidades, laços sociais) pode trazer consigo a percepção de riscos e/ou a experiência de incertezas. Como alguns autores assinalam, a modernidade desenvolve uma particular consciência dos riscos (reais ou virtuais) dada a difusão em larga escala – ainda que desigualmente distribuída – do conhecimento e do saber pericial (BECK, 1992; GIDDENS, 1994; BECK; GIDDENS; LASH, 2000). Ora, a *percepção do risco* pode inspirar formas de “colonização do futuro”, ou seja, nas palavras de Giddens (1994, p. 207), “[...] a criação de territórios de possibilidades futuras, por via da simulação.” Neste caso, a capacidade de identificar, antecipar e lidar biograficamente com riscos virtuais através da mobilização de informação e/ou de especialistas, transforma-se ela própria num recurso vital (BECK, 1992) – e, em última instância, em fonte de desigualdade – uma vez que permite prevenir situações de difícil controle.

Mesmo assim, o exercício da autonomia coloca frequentemente o indivíduo perante a *experiência da incerteza* e da ansiedade. Esta é, afinal, uma consequência de se viver num mundo feito de escolhas. Ora, tal experiência revela-se tanto mais crítica quanto o indivíduo se encontra perante “momentos decisivos”, ou seja, “[...] aqueles momentos em que os indivíduos são chamados a tomar decisões que têm fortes consequências para as suas ambições ou, em geral, para as suas vidas futuras”. (GIDDENS, 1994, p. 100) Sendo “momentos de passagem” irreversíveis, com

impacto determinante no futuro, eles provocam frequentemente no indivíduo o sentimento de estar preso numa encruzilhada e o de incerteza quanto à decisão a tomar.

Estes momentos particularmente intensos, pelos desafios que colocam ao sujeito, sublinham a importância dos apoios (família e outras redes sociais, recursos disponíveis) - e a forma como são (ou não) mobilizados (LAHIRE, 1998, 2008) - para lidar com sentimentos de incerteza.

SER(ES) ADOLESCENTE(S)

O período que sucede à infância é um tempo de intensas mudanças físicas e psicológicas. Com efeito, a entrada na adolescência inaugura um processo de grande abertura ao mundo e de forte alargamento dos perímetros de existência; através da *experimentação* e da *exploração*, espaldados agora nos grupos de pares, os adolescentes ensaiam novos jogos de pertenças e (des)filiações, bem como novos comportamentos, que os desvinculam, simbolicamente, do universo da infância (BREVIGLIERI, 2007).

Nesse sentido pode dizer-se que, por um lado, os adolescentes apresentam um corpo em transformação e a imagem que dão de si aos outros vai-se alterando ao ritmo desse crescimento. Por outro lado, os adolescentes expõem-se e são expostos diariamente a novos desafios no espaço público. Tal resulta da conquista de crescentes margens de liberdade de circulação, o que lhes permite aceder a novos territórios de interação social (BREVIGLIERI, 2007, p. 19). Por ser um processo que envolve justamente novidade e experimentação, não é de estranhar que ele venha acompanhado de sentimentos de incerteza, uma vez que os adolescentes têm de lidar agora com a complexa tarefa de construção a si próprios e do seu futuro (nomeadamente, através dos estudos). Com efeito, como sublinha Breviglieri (2007, p. 19-27), nesse processo de relação intensa e complexa com o mundo que molda a construção de si, o adolescente pode manifestar hesitação e dúvida; e o sucesso deste empreendimento depende do tipo de respostas que ele conseguir dar aos desafios surgidos (previsíveis ou imprevisíveis, institucionais ou relacionais) e às modalidades de apresentação de si com que se expõe aos olhos dos outros.

Por este motivo, a prova escolar e a construção de um percurso vocacional constituem uma excelente ilustração dos paradoxos da experiência adolescente. De facto, a escolaridade é constitutiva do próprio processo de individuação (MARTUCCELLI, 2006), uma vez que depende, simultaneamente, dos desempenhos passados e presentes (que informam os indivíduos das suas “capacidades”), de constrangimentos locais e institucionais, e de projectos (mesmo que imprecisos e provisórios) de futuro.

A multiplicação dos territórios de interação e de construção identitária, bem como de caminhos e possibilidades vocacionais, fazem com que a identidade assumida

a forma de um compromisso provisório que implica a articulação e coordenação de diferentes dimensões e características individuais. Uma tarefa que requer ao indivíduo um trabalho subjetivo de composição, ou seja, um processo que articula a necessidade e/ou o desejo de *arriscar* (projetos e trajetões de vida) e a mais ou menos consciente assunção de *riscos* (de falhanço e/ou de desapontamento) (RABOT, 2011). Em certos momentos, os alunos estão assim obrigados a tomar decisões e a ser responsáveis pelas suas consequências, independentemente do seu desejo ou do grau de (in)certeza manifestado.

Tendo em conta a experiência da incerteza e a percepção dos riscos, este é um processo que requer uma certa dose de reflexividade individual (ARCHER, 2003; DUBET, 2005; THÉVENOT, 2006)⁶. E se a reflexividade assenta num repertório de saberes que são desenvolvidos justamente pela participação do indivíduo no mundo social, então é possível antever os desafios e as dificuldades que podem resultar com o processo de escolha vocacional. Por um lado, desafios que se prendem com a experiência de conceber e trilhar uma trajetória de vida (da qual eventuais objetivos de mobilidade social podem não estar ausentes); por outro, desafios que decorrem do facto de os adolescentes que são obrigados a escolher encontrarem-se ainda numa fase embrionária de consolidação de competências requeridas pelo processo de individuação.

Este artigo irá, pois, dar especial enfoque à dimensão não-linear e processual da construção de uma trajetória escolar (e de vida) por parte dos alunos do ensino secundário: uma trajetória que, sendo trilhada de forma exploratória, pode incorporar hesitação e incerteza que traduzem, afinal, um “eu dubitativo” (BREVIGLERI, 2007).

ARRISCAR...APESAR DOS RISCOS: OS CAMINHOS DA FABRICAÇÃO DE UMA ESCOLHA ESCOLAR

Não há dúvida de que se revela complexa a tarefa de construção de uma trajetória escolar que faça parte de um projeto de vida. Desde logo, por que essa tarefa obedece aos estritos calendários impostos pelos sistemas educativos – no caso português, o aluno é obrigado a fazer uma escolha vocacional à entrada do ensino secundário. Depois, por que ela implica lidar com certos requisitos. Um deles refere-se à mobilização de recursos cognitivos, informativos, relacionais e de planificação que dêem suporte à reflexividade implicada naquela tarefa. O outro tem a ver com o envolvimento de uma pluralidade de atores (família, professores, amigos, orientadores vocacionais...) e instituições (escola, media) presentes – e interferentes – nessas escolhas. Por último, as escolhas escolares são representadas como o meio de aceder

⁶ O termo “reflexividade” há muito que é objeto de intensos debates na literatura sociológica, ocupando um lugar especial nas teses da individualização (BECK, 1992; BECK; BECK-GERNSHEIM, 2002; BECK; GIDDENS; LASH, 2000; GIDDENS, 1994). Neste artigo, o termo é utilizado com o sentido de “conversação interior” tal como definida por Archer (2003), que se expressa numa competência crítica subjetiva exercitada pelos indivíduos em diferentes graus nas suas interações quotidianas (DUBET, 2005; THÉVENOT, 2006)

à realização pessoal e, nesse sentido, são supostas ser a imagem do eu “autêntico”, o que implica a capacidade de expressar autonomia em contextos marcados por uma desigualdade de oportunidades.

REALIZAR-SE, UM DESÍGNIO NORMATIVO

A realização pessoal constitui um objetivo (presente e futuro) perseguido por todos os alunos entrevistados. No entanto, este desígnio é composto por vários atributos, mutáveis em função das circunstâncias. A *autenticidade* é um deles, e corresponde à interpretação porventura mais expressiva da autonomia como valor no contexto do individualismo moderno (PAPPÁMIKAIL, 2009). Na verdade, um dos resultados significativos da nossa análise é o facto de que a autenticidade emerge do discurso dos alunos como o principal referente normativo utilizado para construir as suas narrativas sobre a escola, para justificar as suas opções e trajetórias. De uma forma global, os indivíduos procuram ser fiéis consigo próprios, quer relativamente à pessoa que sempre foram, quer relativamente à pessoa que querem ser no futuro. Tal é bem ilustrado nas duas narrativas que se seguem. Para a entrevistada 13, que optou pela área das Artes no Ensino Secundário, tal preferência foi-lhe “revelada” muito cedo

“Ao longo de vários anos já estava inclinada para as Artes, não tinha nenhum curso definido mas já estava inclinada para esta área [...].Mesmo estando eu ao princípio preocupada porque seria um problema estar nesta área futuramente, em termos de emprego e de oportunidades, mas os meus pais sempre me disseram se era isto que eu gostava era isto que eu devia fazer, é mais fácil uma pessoa ser boa numa coisa que goste, do que naquilo que não gosta.”

(Ent 13, aluna 12ºano Curso Geral de Artes, sem fracasso escolar, mãe Ens Sup⁷)

Por outro lado, para a entrevistada 2 a sua escolha não teve tanto a ver com uma “revelação” mas sim com um projeto de vida. Bem precocemente, ela decidiu que desejava prosseguir estudos universitários e tornar-se engenheira. Talvez por que à época da realização da entrevista o seu desempenho escolar era apenas médio, esta aluna confessou-nos que alguns professores tinham tentado demovê-la desse projeto:

“Isso é difícil, não vás para isso, e eu sempre disse que “vou, porque gosto, é aquilo que eu quero, é aquilo que eu vou seguir”. “Vai para Humanidades, ou tira um curso profissional, é difícil.” era só isto que eles me diziam, e eu dizia que não porque era aquilo que eu queria seguir e não ia desistir, não é? [...] (para mudar para uma área) onde não fique satisfeita, onde fique frustrada no que estou a fazer, não...prefiro ficar cá mais um ano, fazer melhoria de notas e depois entrar mesmo naquilo que eu quero.”

(Ent 2, aluna 10ºano Curso Geral de Ciências e Tecnologias, 1 fracasso escolar, mãe 4 anos de escolaridade)

⁷ Nível escolar mais elevado possuído (pai ou mãe)

Como sublinha Bernstein (1983, p. 10), não basta que as decisões sejam tomadas pelo indivíduo, elas têm de ser do próprio indivíduo, querendo com isto dizer que as escolhas não devem apenas refletir as ideias de uma dada pessoa, mas também as suas conseqüências, o que implica algum grau de domínio sobre elas (PAPPAMIKAIL, 2009, p. 27). Nesse sentido, a *autonomia* (se definida enquanto capacidade de tomar decisões) e a responsabilidade individual não deixam de ocupar um lugar de destaque no discurso dos alunos. Como nos refere o entrevistado 18

“A orientação que eu tive dos meus pais era que queriam que eu fosse para a universidade [...] deram a sua opinião, mas não foi conclusiva. Da minha parte, fui eu que tomei a decisão (de seguir o presente curso), tinha de ser eu.”

(Ent 18, aluno 10ºano Curso Profissional de Desporto, 1 fracasso escolar pai 4 anos de escolaridade)

E, como já foi sugerido, tal tipo de controlo pode ser difícil de atingir na adolescência, dado o carácter dubitativo e complexo do processo de construção identitária que os alunos experimentam ao mesmo tempo que são obrigados a escolher uma via escolar. Os entrevistados 12 e 21, fortemente contrastantes em termos de origens sociais, nomeadamente, ilustram justamente semelhante processo de conversão de interesses gerais ou específicos em possíveis alternativas. Em alguns casos, o objetivo é uma profissão precisa; em outros, há uma vaga menção de um campo científico ou uma área profissional

“As disciplinas que eu gostava mais era a História, a Geografia e o Português. Depois comecei a interessar-me por leitura, comecei a ler mais e a Matemática não era muito a minha área. [...]a área de Humanidades que é onde eu estou, tem exactamente Português e História como específicas, sabia que era a certa, não sabia o que ia seguir mas sabia que era a área em que me enquadrava.”

(Ent 12, aluno 12º Curso Geral de Humanidades, 1 fracasso escolar, pai Ens Sup)

“[...] eu sempre gostei muito de carros e tudo o que tivesse a ver com carros e depois fui ver se havia algum curso[...] fui à Internet andei a pesquisar para ver se havia algum curso e foi esse curso que eu escolhi, Mecatrónica[...]fui ver as várias escolas que tinham este curso, inscrevi-me em várias e depois vim para a esta.”

(Ent 21, aluno 10º Curso Profissional de Mecatrónica, 1 fracasso escolar, pai 4 anos de escolaridade)

Em todos os casos, e ainda que sujeitos a alguns constrangimentos, os alunos envolvem-se, em momentos cruciais que implicam algum tipo de decisão, num exercício mais ou menos apoiado de *reflexividade* em que procuram obter alguma forma de balanço provisório entre as inclinações individuais, vocações, capacidades e/ou sonhos e as opções que o sistema de ensino lhes oferece atualmente. Ora, tal pode revelar-se particularmente difícil. Por um lado, o grau de certeza relativamente à escolha pode variar substancialmente entre os diferentes alunos. Nem todos os entrevistados, como aqueles acima citados, identificam uma vocação precisa baseada em sonhos

precocemente acalentados ao longo dos anos (como no caso do entrevistado 12, por exemplo). Por outro lado, o próprio sistema escolar apresenta-se, para muitos - nomeadamente para os menos favorecidos em termos de recursos económicos e culturais - como uma rede complexa e opaca formada por múltiplas opções, na qual os alunos são obrigados a navegar com instrumentos, suportes e ferramentas muito desiguais. Como bem alerta Martuccelli (2010, p. 18), mesmo em sociedades pautadas por um algum individualismo existem certos limites justamente dado o facto de a distribuição material e simbólica dos recursos indispensável ao exercício da autonomia serem desiguais. Consequentemente, em muitos casos o equilíbrio pode resvalar rapidamente em desequilíbrio, fonte de ansiedade e de sentimentos de incerteza.

Assim, é mais correto falar em objectivos de auto-realização e desejos de autenticidade desde que enquadrados por um dado campo de possibilidades. Com efeito, as opções escolares parecem ser, em grande medida, dependentes de variáveis individuais e contextuais, apesar de o seu acesso ser garantido por princípio a todos os alunos. Em termos individuais, os desempenhos académicos anteriores detêm a este nível um lugar central uma vez que informam o aluno e os adultos que contam (familiares e professores) acerca do seu valor e das suas capacidades, independentemente do que são os seus sonhos ou ambições. A entrevistada 11 atesta esta questão de forma clara, quando afirma

“Eu já mudei umas 10 vezes, queria ser jornalista...o que é uma tristeza não tenho jeito nenhum [...]. Sim, [é uma frustração] gostar de uma área que não sou mesmo voc(Ent 11, aluna 12º Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, mãe Ens Sup)

Em termos de variáveis contextuais, as limitações locais da oferta de cursos constitui um dos maiores constrangimentos à escolha, particularmente evidente em pequenas cidades afastadas dos grandes centros urbanos, onde existem poucas escolas secundárias. É frequente obter justificações tais como aquela dada pela entrevistada 3 que enveredou por um curso profissional de turismo porque “[...] *era a única opção disponível[...]*”. Mais tarde, haveria de confessar que parte da sua desmotivação escolar (abandonou por duas vezes a escola, apesar de a conclusão do ensino secundário constituir um objetivo importante no momento da entrevista) dever-se ao facto de que *“As áreas que havia aqui na escola... não havia nenhuma que me cativasse.”* (Ent 5, aluna 10º Curso Profissional de Turismo, 2 abandonos, avó 4 anos de escolaridade).

Não obstante, é importante notar que quanto mais seguro estiver o aluno das suas opções vocacionais no momento crítico da tomada de decisão, mais preparado estará para ultrapassar os obstáculos e as dificuldades que possam surgir

“Eu não sei muito bem como é que se formou a minha ideia [...] mas eu depois descobri que queria seguir Economia, e foi uma coisa que foi sempre muito vincada [...] disseram que talvez Economia não abrisse nesta escola, por falta de alunos e eu nessa altura eu pensei se não abrir ali vou ter de mudar de escola porque eu não vou seguir outra coisa.”

(Ent 7, aluna 12º Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, pai 4 anos de escolaridade)

Apesar de as decisões se referirem a um momento preciso no tempo, as escolhas são processos que se desenvolvem num período mais longo de tempo, apesar de estarem ligadas à experiência do quotidiano. Tal significa que as expectativas são confrontadas com a experiência (quotidiana) do ensino secundário. Se em alguns casos essa experiência confirma as expectativas criadas, validando e legitimando assim as escolhas previamente realizadas (dando aos jovens alunos a ideia de que elas correspondem ao que sempre sonharam), em outros casos a experiência conduz ao desapontamento, dando azo a narrativas em que os alunos são forçados a (re)compor vocações e escolhas. Noutros ainda, é mesmo possível falar de trajetórias dissonantes, especialmente em situações em que as decisões iniciais foram largamente influenciadas por pressões da família ou da instituição escolar; posteriormente, os alunos acabam por perceber que foram enganados por informação incorreta sobre as opções escolares, com consequências mais ou menos dramáticas para os seus projetos e vida futura. Vejamos o que diz a entrevistada 19 a este propósito

“Eu acho que fui um bocado mal informada ao princípio, porque eu quando fui fazer a minha inscrição eu expliquei o que queria e havia dois cursos e então, depois eu expliquei, e a senhora disse-me, e eu depois vi que não era bem aquilo que eu queria e então acho que também fui um bocado mal informada. [...] Eu achei o curso mais para rapaz do que para rapariga e então não me identificava[...]”

(Ent 19, aluna 10º Curso Profissional de Multimédia, 1 fracasso escolar, mãe 6 anos de escolaridade)

A prioridade atribuída pelos alunos entrevistados à realização pessoal tanto no presente quanto no futuro pode ser vista como prova da ampla disseminação de elementos expressivos no individualismo contemporâneo, o que não deverá ser interpretado, no entanto, como desprezo por dimensões materiais relacionadas com a *mobilidade social*, bem como com o *sucesso profissional e económico*. Apesar da importância maior conferida às vocações “autênticas”, os alunos tendem a expressar o desejo de seguirem vias que lhes permitam aliar com sucesso ambas as dimensões. O entrevistado 15 desvenda esta dupla preocupação de forma exemplar

“[...] sempre quis ser veterinário, e sempre tive esse sonho...e foi basicamente isso, tentar alcançar um curso superior, não tanto pelos meus pais porque...também pelos meus pais, mas mais por êxito pessoal e tentar ser mais alguém na vida.”

(Ent 15, aluno, 12º Curso Geral de Ciências e Tecnologias, sem fracasso escolar, mãe Ens Sup)

Não obstante, pode existir um dilema sempre que os jovens encontram-se numa situação em que acreditam que têm de escolher entre uma via que eles desejam

e gostam, mas com risco de serem mal sucedidos, e uma via que possa ser melhor e/ou mais segura. A entrevistada 20 ilustra bem uma destas situações. Quando chega ao ensino secundário já se encontra inclinada para a área das Artes, mas por que se sentia insegura, preferiu dar ouvidos aos seus pais, que pensavam que seria uma pura perda de tempo (Arquitectura, o seu objetivo inicial, é vista como um mercado profissional altamente competitivo). Acabou por concluir o curso secundário na área das Humanidades com o objetivo de prosseguir estudos superiores em Direito. Opção que não era do seu agrado. Aos 18 anos, decidiu recomeçar tudo de novo e enveredou por um curso profissional na sua área de interesse, indo contra a vontade dos pais. Na sua perspetiva:

“Tentei mostrar à minha mãe que era o que eu queria, porque nem sempre o que queremos é o mais certo mas era o que eu queria e decidi apostar, porque em toda a nossa vida temos que fazer apostas e temos que decidir algo. [...] eu preferia fazer uma coisa que eu gostasse e arriscar, do que fazer uma coisa que eu não gostasse e estar a... aí sim, eu achava que era uma perda de tempo.”

(Ent 20, aluna 12º ano Curso Profissional de Design, sem fracasso escolar, pai 6 anos de escolaridade)

Em resumo, apesar dos múltiplos sentidos normativos passíveis de serem atribuídos ao termo autorrealização, é importante sublinhar que a autenticidade, entendida como a obrigação de ser fiel a si próprio, tende a ser mobilizado como figura central da gramática normativa dos alunos do ensino secundário, especialmente nos casos em que existe algum tipo de dilema vocacional. A norma da autenticidade está, pois, no fulcro da gramática de justificação utilizada pelos alunos, e parece suportar o ato de *arriscar* uma via escolar, apesar de todos os *riscos*.

AMORTECER INCERTEZAS, ENFRENTAR RISCOS

Tal como dissemos anteriormente, a obrigação de escolher revela-se um constrangimento para os alunos, dadas as temporalidades impostas à tomada de decisão. De facto, a possibilidade de que tais momentos possam gerar sentimentos de ansiedade e incerteza foi tomada justamente em consideração uma vez que, pelo menos em parte, cada escolha (escolar) comporta riscos virtuais de fracasso no futuro. É importante notar, contudo, que apesar de a análise revelar que a confiança com que estes sentimentos são enfrentados varia consideravelmente em função dos desempenhos passados e presentes de cada aluno (os bons alunos sabem que é muito provável conseguirem entrar no curso universitário pretendido); em função do nível de informação disponível e do conhecimento que têm das alternativas institucionais a que podem recorrer; e em função do nível de recursos económicos e culturais (que podem amortecer os custos de eventuais mudanças de curso, e garantir assim conforto psicológico aos seus protagonistas). Além do mais, estes três elementos combinam-se

frequentemente para reforçar as assimetrias da estrutura de oportunidades com que os alunos contam para construir o seu projeto escolar (e de vida).

Apesar da enorme diversidade presente nos discursos dos alunos, a análise permitiu identificar em comum algumas fontes de incerteza.

A primeira tem a ver com uma *incerteza institucional*. Sobretudo à entrada do ensino secundário (no 10º ano), emergem frequentemente dúvidas nos alunos sobre se a escola escolhida (ou ficaram colocados) será realmente a melhor escola para estudarem (em casos onde há um “mercado escolar”); ou se aquela que escolheram (ou ficaram colocados) oferece naquele ano a opção de curso que pretendem frequentar⁸. A entrevistada 11 ilustra a primeira situação, ao passo que o entrevistado 24 deparou-se com a segunda situação

“[...] estava com duas ou três amigas e estava indecisa ..ficar.. aqui fica a mais ou menos 15 mn da minha casa de carro de manha ...10 mn quando não há trânsito nenhum ...e a (escola secundária) D. Filipa fica ao pé de casa dos meus avós ..pronto e estávamos muito indecisas e elas também gostavam das duas (escolas secundárias)e estávamos muito indecisas entre as duas....entretanto a mãe veio cá gostou muito!”

(Ent 11, aluna 12º ano do Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, pai Ens Sup)

“[...] quando eu vim para esta escola o curso era o primeiro ano que ia abrir cá. Só abria se houvesse alunos suficientes, eu inscrevi-me para o curso, mas inscrevi-me noutras escolas também, para o caso do curso não abrir, como abriu cá fiquei cá.”

(Ent 24, aluno 10º ano Curso Profissional de Multimédia, sem fracasso escolar, n/r à escolaridade pais)

A segunda dimensão de incerteza é originada pela mudança que pode ocorrer, com a passagem para o ensino secundário (um nível de ensino mais exigente e mais competitivo), na *imagem dos adolescentes enquanto alunos*. Neste nível de ensino, o trabalho escolar exigido apresenta-se menos enquadrado e dirigido do que aquele a que o aluno estava habituado no ensino básico, e pressupõe implicitamente certos requisitos que o aluno terá de saber descodificar (BARRÈRE, 1997). Assim, sentimentos de incerteza podem instalar-se quando um aluno academicamente bem-sucedido descobre que já não o é mais, ou já não o é tanto como no passado, e que o nível de desempenho agora demonstrado revela-se insuficiente para atingir os seus objetivos iniciais⁹, particularmente no caso de vias escolares altamente exigentes. Tal é o caso do entrevistado 1, aluno do Curso Geral de Ciências e Tecnologias,

⁸ Em Portugal, a abertura de turmas no ensino secundário obedece à inscrição de um número mínimo de alunos

⁹ O acesso ao ensino superior, no sistema educativo português, segue um sistema de *numerus clausus* à escala nacional, sendo a entrada no curso e na instituição desejada dependente da média de notas apresentada pelo aluno na altura da candidatura (nacional) e do número de vagas disponibilizadas nesse ano pela instituição para o referido curso.

que pretende vir a ser Engenheiro ou mesmo cientista, mas que esbarrou perante dificuldades imprevistas à entrada do ensino secundário

“É assim... há uma pressão, mas ao mesmo tempo há uma motivação. Neste momento é mais ao nível de motivação, porque nunca tive hábitos de estudo...sempre tive boas notas e até notas muito boas. Mas por exemplo agora Biologia, é uma disciplina que é mais para marrar, muitos nomes, e tenho que estudar, tenho que arranjar hábitos de estudo É uma diferença muito grande (em comparação com o 9º ano).”

(Ent 1, aluno do 10ºano Curso Geral de Ciências e Tecnologias, sem fracasso escolar, pai Ens Sup)

Do mesmo modo, o contraste entre a imagem de si como aluno, no passado e no presente, suscita perplexidade junto do entrevistado 16, que elaborou projetos de futuro assentes nos (bons) desempenhos académicos do passado. A experiência de resultados decepcionantes, pouco compatíveis com o sonho de entrar num curso de Medicina, levanta um novo conjunto de dúvidas acerca das suas verdadeiras capacidades

“Era mais fácil, agora é mais difícil ter boas notas, e pronto, era motivado por querer tirar boas notas e não me preocupava muito.(...) Eu tinha o objetivo de entrar para medicina no início, mas depois as coisas começaram a correr pior, agora não sei bem onde é que me vou virar então tenho que ver se melhoro para... é esse o meu objetivo, é melhorar quanto melhor média tirar melhor, é sempre....”

(Ent 16, aluno 10º ano Curso Geral de Ciências e Tecnologias, sem fracasso escolar, pai 12 anos escolaridade)

A terceira fonte de incerteza reside no facto de as *expetativas* criadas no passado *esbarrarem com a experiência* (das matérias, das aulas) vivida no presente. É preciso não esquecer que os adolescentes passam por um processo de amadurecimento que conduz a competências reflexivas mais elaboradas e a um maior auto-conhecimento. A combinação entre os dois processos pode provocar a emergência de dúvidas face àquilo que eram outrora certezas, o que leva à reformulação de interesses e de preferências. O entrevistado 23 protagoniza de forma exemplar esta situação: escolheu um curso de multimédia, mas o decorrer da experiência escolar fê-lo repensar as suas opções iniciais

“Físico-química acho um bocadinho chato, não me dou bem com a matéria, sistemas digitais e arquitetura de computadores que é virado à programação e arquitetura, que este ano já não me estou a adaptar bem porque é uma matéria que eu já não estava à espera de encontrar. [...] Por isso é que se calhar este ano já estou com menos vontade de acabar o curso[...].”

(Ent 23, aluno do 12º ano Curso Profissional de Multimédia, sem fracasso escolar, pai 9 anos de escolaridade)

Finalmente, a incerteza pode advir da percepção acerca das *possibilidades de realização dos planos futuros*. De facto, a maioria dos estudantes tem consciência do carácter largamente imprevisível quer do sistema educativo – assente em um sistema de *numerus clausus* – quer das dinâmicas do mercado de trabalho – pautadas pela concorrência e pela precariedade. A nota de candidatura que permite, num dado ano, aceder a um dado curso universitário pode não ser suficiente para o acesso, no ano seguinte, como explica a entrevistada 7

“Tenho algum receio por causa do exame, o exame de matemática, vai ditar tudo porque é a única específica (matéria obrigatória para a entrada no curso pretendido), mas estou a trabalhar para tentar conseguir um bom exame [...]”

(Ent 7, aluna do 12º ano Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, pai 4 anos de escolaridade)

Sentir incertezas, embora tenda a ser uma experiência desigualmente distribuída, obriga os alunos a criar soluções que permitam mitigar ou ultrapassar este sentimento. Tais soluções, ainda que muito diversas, podem revelar-se na altura da entrevista mais como hipóteses do que como estratégias definidas e testadas.

A possibilidade da *reversibilidade*, de recomeçar tudo outra vez, é uma das soluções mencionadas por alguns dos entrevistados. Ora, apesar de a reversibilidade ser um traço comum às trajetórias juvenis na contemporaneidade (PAIS, 1996, 2001), a verdade é que muitos alunos manifestam alguma ambiguidade a este propósito, uma vez que um tipo de decisão como esta (que implica recuar no sistema de ensino) é sinónimo de atraso/perda de tempo. Assim, embora a reversibilidade não deixe de ser um recurso – pelo menos a nível discursivo – ela é vista como último recurso a mobilizar. Esta ambiguidade aparece bem ilustrada pelo entrevistado 10, cuja opção por um curso superior de Gestão não deixou de envolver alguma incerteza face ao futuro

“E depois, independentemente de qualquer uma que e escolher das três, posso sempre voltar atrás (...) não é nada do outro mundo... [...] Claro que, quando tomo decisões na minha vida não tomo a pensar que vou voltar atrás, claro que não, porque mais vale pensar e decidir do que estar sempre a voltar atrás, agora se eu de facto for para um curso que não gostar, que não estiver a gostar de absolutamente nada, não vou ficar 5 anos da minha vida num curso que não gosto.”

(Ent 10, aluno 10º ano Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, mãe 12 anos de escolaridade)

A fim de evitar esta situação, há alunos que referem ter optado pelo adiamento, tanto quanto possível, de uma escolha que assuma a forma de um *compromisso definitivo*. Neste caso, são alunos que escolheram vias/áreas de estudo que lhes garantem um leque mais ampliado de possibilidades futuras em termos de acesso a cursos universitários; ou, no caso dos alunos que prosseguiram um curso profissional no ensino secundário, que lhes permite manter no sistema educativo e adiar a entrada

no mercado de trabalho. Paradoxalmente, como explicam Dubet e Martuccelli (1996), são os melhores alunos que têm a possibilidade de adiar mais longamente a definição precisa de um “projeto” ao passo que, ao invés, são precisamente os alunos com maiores dificuldades acadêmicas que mais precocemente se veem obrigados a escolher uma de entre as mais restritas opções escolares que (ainda) restam. As passagens que se seguem ilustram claramente estas duas situações

“[...] não sei... estou indecisa... entre Gestão (...)... agora quero Gestão, mas ainda pensei em Economia... mas Economia dá-me a sensação de mais chato... ser um curso mais chato. (...) eu vejo a Gestão como um curso mais alargado... eu quero fazer o Mestrado... está mais do que decidido.. (depois) posso tirar naquilo que eu quiser... o Mestrado em Hotelaria .. (...) e depois decido .. [...]”

(Ent 11, aluna 12º ano do Curso Geral de Economia, sem fracasso escolar, pai Ens Sup)

“Bem, eu prossegui os estudos depois do 9º ano por... era o caminho de certa forma pré-definido pelos meus pais e também porque eu no 9º ano não estava preparado para sair do mundo do ensino para ir para o mercado de trabalho, não tinha escolhido uma profissão e porque também de certa forma não me sentia preparado para isso... e o conhecimento que tinha não era o mais adequado... [...]”

(Ent 22, aluno 12º ano Curso Profissional de Mecânica, 1 fracasso escolar, pai 12 anos de escolaridade)

Há ainda alunos que referem uma outra tática para lidar com as angústias da incerteza: procedem por *pequenos passos*. Dizem preferir resolver os problemas e ultrapassar obstáculos à medida que eles vão surgindo, concentrando-se nos desafios de curto prazo (passar de ano, melhorar as notas no trimestre seguinte, etc.) e evitando realizar planos de longo prazo ou preocupar-se por antecipação. A entrevistada 9 protagoniza esta tática, acreditando que assim consegue limitar substancialmente a ansiedade, bem como os riscos de potencial fracasso.

“[...] na vida é assim eu acho eu tenho etapas... no 5º ano eu disse, eu quero acabar o 12º eu quero ir para a Universidade, mas para já eu quero acabar este ano, a seguir quero acabar o outro... e eu tenho de ir por etapas, porque se eu hoje estou aqui no 10º e já estou a pensar que não vou entrar em nenhuma Universidade ou eu não vou ter emprego, eu nem sequer posso me aplicar no agora! Tudo bem que o futuro é importante mas temos de pensar imenso nisso mas quando chegar a altura [...] nós vamos ter exames, é claro que vamos, mas se eu pensar agora nos exames como é que eu me vou concentrar no meu “agora”, não vou conseguir fazer isso, eu estou sempre a dizer... [...]”

(Ent 9, aluna do 10º ano Curso Geral de Humanidades, sem fracasso escolar, pai 12 anos de escolaridade)

Independentemente das soluções adotadas para lidar com dúvidas e incertezas, a maioria, no entanto, desenvolve *planos alternativos em caso de fracasso* de algum dos seus objetivos. E estes revelam-se distintos, de acordo com a etapa da trajetória

escolar em que se encontram ou com as opções realizadas: se uns deparam-se com a possibilidade de não conseguirem entrar na universidade, no seu curso preferido, outros antecipam possíveis dificuldades no acesso ao mercado de trabalho na área da sua formação profissional

“[...] (a nota de candidatura exigida à entrada do curso pretendido) Não sei muito bem, 14/15, por aí. 16, acho eu, não sei. Quero, se calhar, Desporto, Engenharia Civil e vou concorrer para Criminologia, que não devo entrar, mas pronto...[...]”

(Ent 4, aluna 12º ano Curso Geral de Ciências e Tecnologias, sem fracasso escolar, pai 6 anos de escolaridade)

“Ainda não pensei bem nisso mas um dos meus objectivos é terminar este curso se tiver saída profissional óptimo porque hoje em dia isto está mau.. está mau para toda a gente (...) e ...porque sempre sonhei ter as minhas coisas ser independente ..isso tudo..senão.. (...)..esta é a minha primeira hipótese... a segunda hipótese se não conseguir entrar para o mercado de trabalho.. inscrevo-me para o exercito (...)com terceira hipótese prossigo para a Universidade.”

(Ent 21, aluno 10ºano Curso Profissional de Mecânica, 1 fracasso escolar, pai 4 anos de escolaridade)

Em resumo, estar focado no presente, recusar assumir um compromisso definitivo e ter várias hipóteses alternativas, mantendo o futuro aberto o mais prolongadamente possível parece ser a resposta que muitos adolescentes encontram para as dúvidas e os riscos que enfrentam dada a obrigação institucional de construir um projeto – para alguns deles, pelo menos, antes do tempo.

OS ADOLESCENTES E AS SUAS ESCOLHAS ESCOLA

Neste artigo pretendemos explorar as justificações dadas por alunos do ensino secundário para as suas escolhas escolares, e identificar os seus projetos, ambições, receios e (in)certezas. Com base no discurso de alunos do ensino secundário acerca das suas trajetórias escolares, debatemos o processo de individualização adolescente tendo como pano de fundo teórico as teorias da individualização e utilizando, em particular, os conceitos de *risco*, *momentos decisivos* e *reflexividade*.

Foi dada particular atenção à forma como os jovens compõem os seus trajetos e respondem ao imperativo normativo de se tornarem indivíduos autónomos (livres, autênticos, independentes), não deixando de tomar em consideração a diversidade de condições de vida – em termos de recursos - e de ciclo de vida escolar, que cada um experimenta.

Uma das conclusões mais importantes da nossa análise é a de que, embora a escolha de uma via escolar seja uma experiência compulsória, tal constrangimento não parece afetar a importância que os adolescentes continuam a atribuir à realização

de si. Com efeito, o principal compromisso que os jovens alunos exprimem é para consigo próprios, ou seja, o compromisso de serem fiéis às suas preferências, gostos, sonhos e/ou talentos, o que revela a presença transversal da *autenticidade* na gramática de justificação dos alunos, sobretudo quando estão perante o dilema de uma escolha vocacional. Quando convidados a escolher, pelo sistema de ensino, a maioria dos alunos arrisca seguir o caminho que, *no momento da escolha*, melhor se adequa ao que são e/ou ao que querem ser nesse momento.

Contudo, a análise mostra também que realizar uma escolha escolar, mais ou menos apoiada pela família e/ou especialistas da orientação, implica quase sempre a mobilização de competências de reflexividade: os adolescentes têm de projetar o seu *eu* provisório no futuro, tomando em consideração os seus desempenhos académicos, as alternativas de cursos oferecidas (localmente) pelo sistema de ensino e o grau de auto-conhecimento de que dispõem. De facto, mais do que traduzirem a percepção de riscos (na aceção dada por Beck), os discursos dos entrevistados acerca das suas opções escolares exprimem sobretudo sentimentos de incerteza, dúvida e hesitação biográfica. Pode-se por isso afirmar que a escolha escolar é um *processo em curso* que se prolonga muito para lá do mero momento da decisão, já que ao longo do percurso escolar uma dada escolha vai sendo confrontada com a experiência e com a eventual reformulação dos gostos e preferências do indivíduo.

Em conclusão, defendemos que, na contemporaneidade, a individuação adolescente apresenta traços de especificidade que decorrem, quer da etapa do ciclo de vida considerado (relacionadas com a idade), quer das mudanças de fundo ocorridas na paisagem ética e cultural, fortemente enfatizadoras da expressão de si (e que assumem uma dimensão geracional). Assim, e no que se refere à fabricação de uma trajetória escolar, a necessidade e o desejo de auto-exploração e de auto-descoberta por parte do adolescente pode estar na origem de disposição genérica para *arriscar*, apesar dos *riscos*, ainda que dentro de certos limites. E ainda que os recursos em informação possam variar de acordo com as posições sociais – o que sublinha a persistência de desigualdades associadas ao funcionamento do sistema escolar - o certo é que os alunos do ensino secundário parecem estar conscientes da possibilidade de terem de lidar com cenários de insucesso, no futuro. O facto de não só exprimirem tais receios, como também procurarem soluções para os ultrapassar, é prova cabal dessa consciência.

E é precisamente por que os adolescentes são forçados a encontrar uma forma de acomodar um futuro incerto (tal como é transmitido pela família, professores ou media) no seu presente, sem que transfiram para esse futuro o núcleo central da sua existência enquanto jovens, que se pode defender que o conceito de “risco” apresenta-se como uma noção adultocêntrica, não necessariamente associada à experiência dos alunos, cuja prioridade continua a ser a ancoragem ao presente e o desejo de descoberta de si e de realização de si.

VIEIRA, Maria Manuel; PAPPÁMIKAIL, Lia; RESENDE, José Manuel. In Search of the Self: the Process of Building Vocational Choices in Portuguese School System. *Educação em Revista*, Marília, v. 14, n. 2, p. 11-24, Jul.-Dez. 2013.

ABSTRACT: Given the obligation to and increasing length of attendance, school takes a crucial part in young people's biography. Indeed, adolescents' individuation (Breviglieri, 2007) is largely based on the educational system, and expresses itself on several schooling options. In Portugal, this is particularly true when one reaches upper secondary education, as this transition implies the definition of a personal project by means of a compulsory vocational choice. This paper aims to debate some of these issues, mainly those related to the process of choosing a school path - the elements required; the doubts and uncertainties raised; the awareness of risks that may emerge - as well as the solutions adopted by pupils of upper secondary education to deal with such dilemmas. Our empirical study is based on 24 in-depth interviews made in April-May 2009 to pupils attending 10th and 12th years of upper secondary education in 3 socially contrasting Portuguese public schools.

KEYWORDS: Upper secondary education. School choices. Adolescent individuation.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, M. S. *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BARRÈRE, A. *O trabalho dos alunos*. Porto: Rés, 1997.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECK, U. *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications, 1992.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. *Individualization. Institutionalized Individualism and its social and Political Consequences*. London; New Delhi: Sage, 2002.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta, 2000.
- BERNSTEIN, M. Socialization and autonomy. *Mind*, Oxford, v. 92, n. 365, p. 120-123, 1983.
- BREVIGLIERI, M. Ouvrir le monde en personne : une anthropologie des adolescences. In : BREVIGLIERI, M.; CICCHELLI, V. (Ed.). *Adolescences méditerranéennes: l'espace public à petits pas*. Paris: L' Harmattan, 2007. p. 19-59.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éd. du Seuil, 2002.
- DUBET, F. Pour une conception dialogique de l'individu : l'individu comme machine à poser et à résoudre des problèmes sociologiques. *Espaces Temps.net*, Lausanne, 2005. Disponível em : <<http://www.espacestems.net/document1438.html>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 1994.
- HEINZ, W. R.; KRUGER, H. Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, London, v. 49, n. 2, p. 29-45, mars 2001.
- LAHIRE, B. *L'Homme Pluriel*, Paris : Nathan, 1998.
- LAHIRE, B. *La Raison Scolaire. École et Pratiques d'écriture, entre Savoir et Pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008
- MARTUCCELLI, D. *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin, 2006.

MARTUCCELI, D. *La société singulariste*, Paris: Armand Colin, 2010

PAPPÁMIKAIL, L. *Juventude, família e autonomia: entre a norma social e os processos de individualização*. 2009. 512 f. Tese (Doutorado em Sociologia Geral) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

PAIS, J. M. A geração Yô-yô. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 3., 1996, Lisboa. *Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares: as ciências sociais nos países de língua portuguesa e os desafios contemporâneos. Actas...* Lisboa: ICS; Fundação Gulbenkian, 1996.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates*. Lisboa: Âmbar, 2001.

RABOT, J. M. De la société du risque aux conduites à risque. *Sociétés*, Paris, v. 4, n. 114, p. 107-118, 2011.

SINGLY, F. *O Eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2000.

SINGLY, F. (Ed.). *Enfants – adultes: vers une égalité de status?* Paris: Universlis, 2004.

THÉVENOT, L. 2006. *L'action au pluriel: Sociologie des régimes engagement*. Paris: Editions La Découverte, 2006.