

Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos

Elsa Teixeira¹

Resumo:

Estudo² sobre trajetórias de sucesso escolar no ensino superior, de jovens a quem foram atribuídas bolsas de estudo por uma autarquia, oriundos de famílias com baixos níveis de escolaridade, dificuldades económicas e profissões pouco qualificadas. Através da construção de quatro percursos biográficos e da análise de quarenta processos sociais de bolseiros, pretendeu-se estudar as trajetórias de sucesso escolar, tentando compreender as implicações que o estilo educativo e a coesão familiar, bem como as estratégias familiares têm no sucesso escolar (estudando a contribuição específica das famílias de meios populares para o sucesso escolar dos filhos), os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos jovens à escolaridade prolongada destes, as relações intersubjectivas estabelecidas entre ambos no decorrer das trajetórias de sucesso, os custos subjectivos desta mobilidade e as representações face ao futuro. Foram verificados como factores explicativos do sucesso escolar dos jovens estudados os seguintes: leitura precoce; cálculo racional do percurso escolar dos filhos e disposições familiares ascéticas; ordem moral doméstica de rigor, valorização do estudo e trabalho escolar, acompanhamento do trabalho escolar, valorizando a auto-regulação; estilo de educação contratualista e papel fulcral da figura feminina (mãe). Verifica-se ainda que a frustração das ambições escolares dos pais funciona como alavanca para o sucesso dos filhos, o que permite compreender este fenómeno como parte da trajetória familiar geracional.

Palavras-chave: Sociologia das singularidades; Sociologia da pluralidade e complexidade disposicionais; *Habitus*.

Introdução

Em Busca de Singularidades

A Sociologia da Educação tem conferido uma grande importância às teorias da reprodução social e às questões do insucesso escolar, nomeadamente em crianças e jovens oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. No entanto,

¹ Socióloga na Divisão de Acção Social e Inclusão da Câmara Municipal de S. João da Madeira.

² No âmbito de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização Juventude e Cidadanias, orientada pela Professora Doutora Helena Costa Araújo (Dezembro 2009).

conhecem-se exemplos de pessoas que por “mérito”, “sorte”, “milagre”, entre outras explicações mais ou menos individualistas ou divinas, conseguem passar pela apertada malha social e ter uma trajectória escolar de sucesso.

Estas **histórias singulares** bem como o seu oposto, histórias de insucesso escolar em famílias de classe média e alta têm sido menos estudadas. Colocam-se questões sobre a possibilidade de compreensão sociológica de realidades que se confundem com o mérito individual e acerca da existência de um campo para a sociologia das singularidades.

Considera-se ainda que, num contexto de universalização da escolaridade obrigatória e de massificação do ensino, é fundamental perceber, nos casos singulares de sucesso no ensino superior, os mecanismos que os permitem, de forma a tentar aplicar na prática e replicar os seus efeitos, em práticas de investigação e acção.

A ideia central é a de, através da construção de percursos biográficos e da análise de processos sociais de bolseiros/as do ensino superior³, estudar as trajectórias de sucesso escolar em jovens oriundos/as de grupos sociais desfavorecidos, tentando compreender as implicações que o estilo educativo e a coesão familiar, bem como as estratégias familiares têm no sucesso escolar, bem como os custos subjectivos dessa mobilidade. Também existe uma interrogação sobre se estes/as jovens se vêem como responsáveis pelos seus resultados, os percebem com optimismo pessoal, encarando o sucesso como uma escolha pessoal, concebendo a escola como um espaço de igualdade de oportunidades ou se sentem o peso da estrutura social, da estratificação e das desigualdades face a outros colegas da classe média, média/alta.

Em conclusão, na linha de Morrow & Torres: “A nossa abordagem é pós-estruturalista no sentido mais restrito do reconhecimento das fragilidades das teorias e metodologias estruturalistas clássicas, especialmente no que diz respeito ao seu determinismo e à ausência de uma teoria da acção; mas não é uma abordagem pós-modernista no sentido de recusar todas as formas de teorização geral, mesmo as não totalizantes e historicamente referenciadas.” (Morrow & Torres, 1997: 28)

1. O Nosso Modelo Singular

“A pluralidade de disposições e de competências, por um lado, a variedade de contextos de sua efectivação, por outro, é que podem explicar sociologicamente a variação de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou de um mesmo grupo de indivíduos, em função de campos de práticas, de propriedades do contexto de acção ou de circunstâncias mais singulares da prática.” (Lahire, 2006:18)

Creio que nesta citação de Lahire podemos verificar a nossa opção por uma sociologia da pluralidade e complexidade disposicionais, anteriormente referida, não deixando de considerar a importância e o contributo de Bourdieu para a obra de Lahire, e salientando as alterações que o conceito de *habitus* sofreu dentro da obra daquele.

Designado nos primeiros trabalhos do autor como um conjunto de pré-disposições interiorizadas, que seriam transmitidas, inculcadas e que se perpetuariam nas práticas, o *habitus*, i.e. interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (interioridade, precisamente porque inculcado e percebido como

³ O trabalho de campo, entrevistas semi-directivas de cariz biográfico, foi realizado em 2009.

tal), o conceito sofreria algumas modificações, bem como a perspectiva do próprio autor: “(...) é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (...), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes irreconciliáveis; (...) abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, (...) em proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes directamente concorrentes.” (Bourdieu, 1997:11)

Tentando conciliar os contributos de Bourdieu e de Lahire e na tentativa da compreensão sociológica de casos singulares, iremos analisar as seguintes questões:

- Qual é a contribuição das famílias de meios populares para o sucesso escolar dos filhos?
- Em especial, qual o contributo específico da mãe?
- Qual o papel atribuído aos professores?
- Quais os sentidos para pais e filhos da escolaridade prolongada destes?
- Como decorrem as sociabilidades em meio universitário? Como foi a adaptação ao ensino superior?
- Quais as relações intergeracionais e intersubjectivas estabelecidas entre pais e filhos no decorrer das trajectórias escolares de sucesso?
- Quais os custos subjectivos desta mobilidade?
- Representações face ao futuro?

Em conclusão, partilhamos a perspectiva de Bernard Lahire de uma sociologia da pluralidade e complexidade disposicionais: “As estruturas mentais, cognitivas de um indivíduo elaboram-se socialmente na forma de relações sociais específicas e através de práticas linguísticas específicas: afirmar isto constitui o único meio de não fazer do processo de ‘interiorização da exterioridade’ (...) qualquer coisa de misterioso e de não analisável em si mesmo.” (Lahire, 1995: 289)

2. Análise Quantitativa de Processos Sociais de Atribuição de Bolsas de Estudo para o Ensino Superior

Da análise dos dados dos 40 processos sociais, podemos caracterizar da seguinte forma os/as estudantes que obtiveram bolsa de estudo do Município entre 2004 e 2007 e os respectivos agregados familiares:

- uma maior presença feminina entre as/os estudantes com bolsa;
- a sua média académica situa-se sobretudo entre os 14 e os 16 valores;
- entre os/as bolseiros/as existe uma elevada representatividade de cursos ligados às Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem, Terapia da Fala, Farmácia, Dietética, Engenharia Biomédica), bem como assumem alguma relevância os

curso ligados ao ensino (Cursos de Ensino Básico, Educação de Infância, Letras e Matemática);

- 40% dos agregados é constituído por 3 pessoas (50% famílias nucleares com 1 filho e os restantes 50% famílias monoparentais femininas com 2 filhos). Na maior parte das situações de monoparentalidade é referida a ausência de contribuição financeira paterna para os encargos com os filhos;
- a situação económica do agregado é bastante precária;
- a maior parte dos pais pertence ao operariado;
- mais de metade dos pais têm apenas o 1º ciclo e uma maior percentagem das mães concluiu o 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- a esmagadora maioria destes jovens não trabalha;
- metade dos agregados familiares reside numa habitação arrendada;
- em quase metade dos agregados existem membros da família com doenças graves e/ou permanentes.

3. Quatro Jovens Singulares: Entrevistas Semi-Directivas de Cariz Biográfico

“Contrariamente ao que poderia fazer crer uma visão ingenuamente personalista da singularidades das pessoas sociais, é a revelação das estruturas imanentes às conversas conjunturais tidas numa interacção pontual que, sozinha, permite resgatar o essencial do que faz a idiosincrasia de cada um dos jovens e toda a complexidade singular de suas acções e de suas reacções.” (Bourdieu, 1997: 705)

Bourdieu, em *“A Miséria do Mundo”*, opõe à epistemologia da prova a epistemologia da escuta e pretende através das entrevistas realizadas chegar às vivências, abandonando uma racionalidade mais normativa. No entanto, salienta que as vozes dos agentes não são a própria realidade social e considera os interaccionistas como ingénuos ao acreditarem que é suficiente escutar as vozes dos actores sociais, não abandonando completamente o estruturalismo: “Esse perspectivismo nada tem de um relativismo subjectivista, que conduziria a uma forma de cinismo ou de niilismo. Ele está realmente fundado na própria realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece neste mundo (...)” (Bourdieu, 1997: 12)

Numa perspectiva diferente, como para Ferrarotti, influenciado pelo existencialismo, as “vozes” questionam a própria ciência. Este autor defende a autonomia do método biográfico, propondo “uma renovação metodológica, provocada pela crise generalizada de instrumentos heurísticos da sociologia” (Ferrarotti, citado por Araújo & Magalhães, 1999: 16) e refere-se à importância da hermenêutica e do método biográfico, para que haja um “acréscimo de conhecimento sociológico real”. (op. cit., 1999: 20)

Outros autores como Fonseca (2006) referem a importância da experiência dos sujeitos, atribuindo-lhe um estatuto fundacional, como conceito heurístico e também como origem e fundamento de conhecimento: “a experiência tem em si’, para além

da linguagem e dos símbolos, ‘a conotação do contexto e de acção’” (Young, citado por Fonseca, 2006: 164) e acrescenta que o mais importante do termo experiência é “a linguagem, que expressa subjectividade dos sujeitos constituídos e afectados social e culturalmente no seu contexto vivido.” (op. cit., 2006: 165)

No entanto, Bourdieu (1997) refere que, dando início ao jogo da investigação e atribuindo a esta os seus próprios objectivos a investigadora provoca uma dissimetria, sobretudo na situação de entrevista, em que não raras vezes se coloca perante o/a entrevistado/a numa posição superior, no que respeita ao capital cultural.

De forma a reduzir esta violência simbólica, o autor propõe uma técnica de escuta activa e metódica, que supere quer a entrevista não estruturada, quer a directividade do inquérito por questionário, de forma a “dar-se uma compreensão genérica e genética” (Bourdieu, 1997: 700) da pessoa entrevistada, tendo em consideração os seus condicionalismos sociais. Para Bourdieu, compreender e explicar são a mesma coisa e sublinha a “felicidade de expressão” (op. cit., 1997: 704) de algumas pessoas entrevistadas (no nosso caso, salientamos Sofia e a sua mãe), em que surge uma “auto-análise provocada e acompanhada”.

No nosso estudo foram realizadas 8 entrevistas semi-directivas, de cariz biográfico aos jovens e às suas mães, com o objectivo de proceder à elaboração dos percursos biográficos.

A importância atribuída ao papel da mulher/mãe na configuração familiar, referida por alguns autores analisado fez-nos decidir por este caminho.

Considerando que “(...) transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.” (Bourdieu, 1997: 710), para além de termos elidido certas passagens das entrevistas, devido a questões de confidencialidade, bem como tendo sido alterados nomes de pessoas e locais, optamos por não manter as expressões de oralidade que, de certa forma, impediam a clareza do discurso escrito.

De seguida apresenta-se uma breve análise de pontos fundamentais das entrevistas, bem como acentuando algumas regularidades.

4. Semelhanças nas Singularidades

“Por vezes brilhantes, mas, na maioria dos casos, aplicados, metódicos e disciplinados (...) fazem da aprendizagem o seu maior investimento, independentemente dos obstáculos – barreiras económicas, lacunas culturais, resistências sociais, problemas pessoais, etc. – que tenham de vencer. Constroem, por vezes, quotidianos marcados pelo sacrifício e abnegação, negligenciando outras esferas da sua vida para se centrarem nos estudos (...)” (Costa & Lopes, 2008: 808)

Na análise dos percursos far-se-á referência às semelhanças que atravessam as singularidades e que indicam pistas de compreensão coincidentes com resultados de outros estudos sobre o mesmo tema, que de seguida se assinalará.

Na análise dos percursos biográficos de Sofia (Artes), Maria (Medicina), Miguel (Engenharia Civil) e Ricardo (Arquitectura), nos quais se entrecruzam histórias familiares, está presente desde logo a influência dos avós, quer pelo impedimento da continuidade dos estudos dos seus filhos (pais destes jovens), que, mais tarde, se revelou

uma alavanca para a transferência de ambições escolares falhadas e consequentes empenho e sacrifício dos pais (Laurens, 1992), quer pela ajuda financeira que prestaram aos jovens e famílias quando dela precisaram para prosseguir os estudos:

“O meu marido, naquela altura, ainda fez o décimo segundo ano e depois também teve uns problemas em casa e acabou por não seguir... Porque a ideia dele era dar seguimento para a faculdade, mas depois as coisas não se proporcionaram e ele acabou por desistir. (...) O pai era contra ele andar a estudar. Ele próprio tomou a iniciativa de ir pedir trabalho, foi pedir trabalho sozinho. (...) Aos catorze anos foi trabalhar para a empresa onde esteve trinta e um anos, mas foi fazer até ao décimo segundo ano de noite.” (mãe de Maria; ent.4; l. 197-211)

“Quando eu deixei o sexto ano os meus pais ficaram muito tristes, queriam que estudasse. Os meus irmãos andavam a estudar, também fizeram o décimo segundo ano, embora à noite, mas fizeram. E eu não quis, cheguei ao sexto ano e disse que não queria. (...) O meu pai fazia muito gosto que eu fizesse essas coisas todas, mas os meus pais também nunca viveram de muitas grandezas (...) E depois eu queria uns sapatos e a minha mãe dizia: ‘ah, tens que pedir ao teu pai...’ (...) Nunca me deixou ir para uma fábrica. Fui aprender a costura... A fugir aos estudos? Depois, passados uns anos uma pessoa cresce, embora vá tarde, mas cresce! Elas hoje ainda dizem que não é tarde, que eu ainda podia ir, mas que fiz mal.” (mãe de Maria; Ent.4; l.464-486)

No que respeita à **experiência escolar dos pais/família** estamos perante pais com baixos níveis de escolaridade e que desejariam ter continuado os estudos e que não tiveram essa oportunidade, por dificuldades financeiras (mãe de Sofia; pais de Maria; pais de Miguel e mãe de Ricardo), existindo, no entanto, determinação em continuar os estudos por parte das mães de Sofia e de Ricardo. Relativamente a esta dimensão, consideramos ainda importante referir que estes são os primeiros elementos da família mais próxima a licenciarem-se.

De facto, a **frustração das ambições escolares dos pais**, impedidos, quando jovens, de prosseguir os estudos, por dificuldades financeiras, **permite transferir para os filhos o desejo de uma escolaridade prolongada**.

Através dos filhos vive-se o sonho, e por eles, desde que sejam demonstrados empenho e bons resultados, far-se-ão enormes sacrifícios, orquestrados, normalmente, pela mãe:

“Eles se tiverem cabeça e se quiserem, podem seguir, eu faço sacrifícios (...). Mas hão-de ter melhor futuro do que eu. Porque no fundo, no fundo, eu tenho o décimo segundo ano, trabalho num restaurante, não estou mal, mas se calhar, se tivesse continuado os estudos, estaria muito melhor. Porque podia ter um curso superior...” (mãe de Miguel; ent.6; l. 33-36)

“Ele tem planos para a vida dele, futura, e eu acho que ele faz muito bem. Ter esses planos, um sonho, uma coisa que ele pode atingir. E eu agora, eu, pelo menos, o meu sonho já não atinjo.

E – O seu sonho?

C – É.

E – Está a falar em termos profissionais...?

C – Claro...

E – Que gostava de ser...

C – Gostava de ter sido.

E – Gostava de ter sido...?

C – Porque já não vou ver, não estudei. Não, na altura eu queria entrar em Educação Social ou então em Psicologia e depois desisti... Mas desisti por culpa minha, por isso... Porque fui muito despachada. [sorriso envergonhado, referência à gravidez precoce]

E – Mas nunca é tarde...

C – Não, mas já estou com quarenta e um anos, já estou cansada. Não é por ser tarde, estou muito cansada já... Sabe que elas não matam, mas deixam as marcas!

E – Pois, mas é uma forma de viver o sonho através do filho não é?

C – É. Não é igual.” (mãe de Miguel; ent.6, l.445-468)

A concretização do sonho é assim tornada uma finalidade de toda a configuração familiar, que para isso se mobiliza.

Conforme descreve Laurens (1992), ao referir-se ao conceito de **genealogia**, que podemos aplicar ao caso dos jovens que estudamos, o percurso de sucesso só pode ser compreendido como uma parte da trajectória familiar, fazendo a ponte entre o passado, o presente e o futuro geracionais.

Relativamente aos **elementos perturbadores dentro da configuração familiar que causaram instabilidade**: constatamos a existência de problemas de saúde no agregado (mães de Sofia e Maria; Sofia); situações de desemprego dos pais (mãe de Sofia; pai de Maria e mãe de Miguel), bem como encerramento de empresa própria (pai de Ricardo); e ainda dinâmicas familiares, tais como o divórcio dos pais (Sofia e Ricardo) e o aumento inesperado do número de filhos (Miguel):

“Foi mais esta a fase complicada porque, nesse espaço que eu fiz a cirurgia até ter esses problemas todos de começar com ataques epilépticos, o meu marido estava mesmo, mesmo desempregado, sem ganhar nada! Nem fundo desemprego, nem essas coisas todas.” (mãe de Maria; ent.4; l.59-63)

“Houve alturas complicadas. No princípio foi mais ou menos, ele era filho único até aos oito anos. Aos oito anos ele teve um irmão e nessa altura eu fiquei desempregada, quando o irmão nasceu. E depois foi muito complicado, andei a fazer trabalhos, meio ano, depois fiz nove meses, depois entretanto, para complicar a vida, engravidei das gémeas e estive desempregada e estive três anos em casa. Aí foi um bocadinho complicado.

E – E qual era a sua ocupação? Era operária?

C – Não, eu, na altura, quando fiquei desempregada dessa vez, era ajudante de fisioterapia e depois meti baixa de parto e o meu patrão mandou-me embora na baixa de parto.” (mãe de Miguel; ent.6; l.14-24)

“A casa não tinha grandes condições, que é um T3, mas um dos quartos estava como sala de costura porque a minha sogra é costureira. Ela basicamente vivia disso e o meu cunhado ainda morava lá com a mulher e inicialmente ficámos as três a dormir na sala. A minha sogra arranjou lá aqueles colchões de campismo, depois improvisámos umas

almofadas. Eu dormia no sofá, daqueles sofás de encaixar uns nos outros! Ainda estivemos assim uns meses. Entretanto, o meu cunhado comprou um apartamento, saiu, já ficámos com o quarto dele, mas estávamos as três a dormir no mesmo quarto. Imenso tempo, eu vivi lá de 96 até 2002... A Câmara entregou-me o apartamento em Dezembro de 2001. Todo o dinheiro que eu tinha era quarenta e cinco contos e não tinha nada para pôr na casa.” (mãe de Sofia; ent.2; 1.523-550).

A este propósito, Lahire (1995) refere que tais acontecimentos, para além de instabilidade, criam princípios de socialização heterogéneos e, por vezes mesmo, contraditórios.

Como tivemos oportunidade de referir em capítulos anteriores, Lahire (1995) conclui que não há correspondência linear e directa entre o capital escolar dos pais e o sucesso académico dos filhos, uma vez que este depende da **configuração familiar** na qual os indivíduos se inserem.

Na descrição de tais configurações familiares, o autor estudou as **formas familiares de cultura escrita**, também referida por Laurens (1992), as **condições e disposições económicas** (cálculo racional do percurso escolar dos filhos e disposições ascéticas), **ordem moral doméstica** e **modos familiares de investimento pedagógico**, referindo ainda o **papel fulcral da figura feminina**.

Em relação ao verificado no nosso estudo, no que respeita às **finalidades educativas, ordem moral doméstica e tipos de coesão familiar** constatamos uma boa relação com a escola desde o 1º ciclo do ensino básico; valorização da escola, do estudo; cumprimento de regras e normas; boa relação com professores e reconhecimento da sua autoridade, i.e., uma ordem moral doméstica coincidente com a disciplina e o modo de estar na escola (“*gestão de um interior e gestão interior*” – Lahire, 1995:25):

“Costumo dizer isto a brincar, mas é uma coisa que é a sério. Eu posso não lhe deixar, e provavelmente não deixarei, património material, mas a base da boa educação, dos princípios, a moralidade e tudo isso, foi sempre um dos meus primeiros objectivos, incuti sempre, antes do direito há o dever. Isso, elas têm presente. Eu quero fazer, será que posso? E às vezes dizem-me assim: “Oh mamã, porque é que me ensinaste isto? Fica uma batata quente na minha mão!”

- “Fica, mas tem que ser assim.”

E o segundo objectivo era que elas tivessem um curso superior. Actualmente sei que não é garantia nenhuma, mas é uma mais-valia que elas têm, não é? Esses foram os meus objectivos assim mesmo fundamentais, foi uma boa educação: uma boa formação humana e uma boa formação profissional.” (mãe de Sofia; ent.2; 1.: 143-155)

“Também falava com a professora, estava sempre em contacto directo com a escola, mais a mais eu sou sempre representante de pais na escola, gosto de estar integrada, gosto de falar com os professores, gosto de saber o que é que se passa, tem que ser assim também.” (mãe de Miguel; ent.6; 1.91-94)

Com efeito, encontramos no discurso dos diversos actores entrevistados a referência ao cálculo racional e disposições ascéticas dos pais com o objectivo de uma

escolaridade prolongada dos filhos (Sofia; Maria e Miguel), um forte empenho para modificar as condições de existência, essencialmente motivado pelos pais; abnegação, empenho e agência individual, determinação, esforço e resiliência de todos os jovens, bem como um forte sentimento de responsabilização pelo esforço e investimentos afectivo e financeiro dos pais (Sofia; Maria e Miguel):

“Tinha que estudar, tentar ir às aulas, embora não tivesse ido a todas as aulas, mas pedi um atestado ao médico para entregar na faculdade, para tentar conciliar pelo menos e ir a parte das aulas e depois os colegas arranjaram os apontamentos para tentar fazer a disciplina. Porque nós fazíamos uma disciplina de cada vez, na altura do quarto ano, e para tentar conciliar também com as coisas de casa, mas depois acabei por conseguir fazer tudo.

E – Ias e vinhas todos os dias...

M – Na altura sim.

E – E depois ainda ajudavas a tua mãe em casa?

M – Sim.

E – Devem ter sido tempos difíceis...

M – E foi, foi complicado! (...) Eu fiz um grande esforço, principalmente no segundo ou terceiro ano, mas depois quando as coisas começaram a melhorar foi na altura que me aconteceu isso. A minha mãe começou a ficar doente e tive que lhe prestar apoio. Tinha que conciliar as duas coisas. (...)

E – Vocês não tinham outro tipo de apoio familiar?

M – Tínhamos, mas acabava por nunca servir de muito. Tinha que fazer as coisas pela minha mãe, todo o tempo que tinha que perder, ninguém podia fazer isso por mim. Assim era mesmo muito difícil.

E – Mas mesmo durante esse tempo, nunca houve cadeiras que ficassem para trás nem algum ano que tivesses parado?

M – Não, não.” (Maria; ent.3; l. 274-302)

Quanto aos **tipos de coesão familiar** (Kellerhals & Montandon, 1991): no caso de Sofia e de Miguel podemos falar em associação e bastião, em relação à família de Maria: união familiar em torno do objectivo comum - sucesso escolar da filha.

No que respeita aos **tipos de estilos educativos** (Kellerhals & Montandon, 1991) podemos considerar que estamos perante o estilo contratualista nos percursos de Sofia, Miguel e Maria. Fazendo um paralelo entre estes autores e Lahire, refira-se a importância da interiorização de normas de comportamento da escola e de sanções diferidas, que prolongam o seu efeito temporal.

Verificamos assim que o **estilo de educação contratualista** é o mais frequente, tendo sido salientada nas entrevistas a tentativa de desenvolvimento nos jovens, por parte dos pais, de competências tais como a auto-regulação e uma ênfase na empatia e no vector relação:

“Acho que nunca nos impuseram assim grandes coisas. Por exemplo, a minha mãe nunca me obrigou a estudar, eu sabia que tinha que chegar a casa e sabia o que tinha que fazer, os trabalhos de casa e tinha que estudar. E tanto eu como a minha irmã, nunca nos obrigaram a fazer nada e depois nas tarefas domésticas ajudávamos naquilo que podíamos, também consoante o tempo que nos restava, após os estudos.” (Maria; ent.3; l. 150-155)

“Primeiro estava a escola. Ainda hoje é assim. A Maria acabou agora o sexto ano de medicina, ela vai fazer o exame nacional (...). A primeira coisa são os livros, ainda hoje. Aquilo é a vida delas, nunca disse assim: “Olha, tens que fazer isto, depois é que estudas.”

Não. Elas, por iniciativa delas, arrumam o quartinho, isso fazem. Por exemplo, se vêem roupa por passar a ferro, elas pegam até mesmo na roupa... Tem acontecido, às vezes até já estou deitada, e no outro dia chego lá e está a roupa passada... Mas é por iniciativa delas. (...) Foi desde pequeninas. Primeiro está o trabalho e depois está o resto, mas nunca forçámos a nada. Nunca foi preciso...” (mãe de Maria; ent.4; 1.112-124)

Talvez seja revelador que, sendo o estilo educativo mais frequente, nos meios populares, o estatutário, tal não aconteça nos casos em análise, o que nos leva a admitir que as aspirações que os pais têm relativamente a uma formação escolar longa os provoca a desenvolver a **auto-regulação** como finalidade educativa, característica do estilo contratualista.

Como afirmam os autores, parece-nos ser sem dúvida uma **marca de pós-modernidade** o facto de **o meio social e o tipo de família (relação afectiva familiar) terem uma influência semelhante nos estilos educativos**.

A importância da **relação com a cultura escrita** referida por Lahire e por Laurens (“aprendizagem rápida dos mecanismos da leitura” – Laurens, 1992:43) foi corroborada pela afirmação de hábitos precoces de leitura de todos os jovens:

“E desde muito pequenininha, em vez de eu lhe dar brinquedos, porque toda a gente dava brinquedos, eu optei sempre por dar livros, aqueles livros tipo para o banho, aqueles livros de morder, e era giro que, folheava, folheava.” (mãe de Sofia; ent.2; 1.45-48)

“Em casa, quando ele estava a crescer, existiam livros e revistas?”

P – Sim, sim.

E – Havia o hábito da leitura?

P – Sempre, desde pequeninos. Nós costumávamos ir para a cama os três ler.” (Ricardo; ent.8; 1.140-144)

Outro processo referido pelos autores, neste caso, os **modos familiares de investimento pedagógico** foram confirmados pelos jovens e respectivas famílias. Assim, nenhum dos estudantes trabalhou durante a frequência universitária. O estudo foi a única actividade a que se dedicaram com empenho, não dispersando a sua atenção com trabalho. Competiu aos pais arranjar fontes de financiamento. A ajuda nas tarefas domésticas foi sempre adiada em detrimento do trabalho escolar. Por outro lado, foi-nos referida a participação activa de todas as mães nas escolas dos filhos, bem como a escuta atenta e perguntas interessadas sobre o quotidiano escolar referido em todos os casos, à excepção de Ricardo, que só usufruiu deste tipo de atenção durante a faculdade:

“Apesar de ter pouco tempo, dediquei sempre com qualidade e elas hoje reconhecem e agradecem. A organização das mochilas, eu acompanhava mas elas é que faziam e, muitas vezes, isto elas só souberam depois de estarem no secundário, eu também estava a estudar, a fazer o ensino recorrente e chegava tarde a casa. De manhã eu dizia assim: “Ora bem, eu

ontem à noite mexi na mochila...” Não percebia nada, jogava verde e colhia maduro: “Deixa ver foi a tua e a tua... E elas: “Eu sei mamã, olha, sabes aquela gordura que está na sebenta? Foi um colega meu...”

Outras vezes, ora bem, aquele caderno, os trabalhos de casa: “Eu sei mamã, mas já vou fazer!” [risos] Elas pensaram que eu via sempre aquilo. Acabavam por ter, porque eu, duas, três vezes por semana ia à mochila, via como estavam os trabalhos de casa, tudo isso.” (mãe de Sofia; ent.2; 1.: 45-79)

De salientar ainda, que, apesar das dificuldades financeiras vividas no agregado, vários jovens puderam usufruir de actividades extra-curriculares (Sofia, Ricardo e Miguel).

No que respeita ao **projecto de escolarização a longo prazo** verificamos o incentivo precoce a uma escolaridade prolongada por parte dos pais de todos os jovens, confundindo-se com o desejo destes últimos, desde muito novos, assim como a procura, por parte dos pais, de ajuda material através de familiares (nomeadamente, avós) e dos serviços de acção escolar do ensino superior, bem como bolsas da Câmara e outras.

É importante referirmo-nos igualmente às vivências subjectivas, no âmbito das **práticas de convivialidade**, que são prejudicadas, sobretudo no caso das raparigas, em detrimento dos estudos (constatamos as fracas disposições para desenvolvimento de consumos culturais e práticas de convivialidade e vida académica (Sofia e Maria). Nos rapazes, apesar de tais práticas serem mais frequentes, os estudos não são prejudicados:

“No primeiro ano, lá está, são mudanças. Eu não gozei o estatuto de caloiira como deveria ter gozado, gozei mais no segundo ano, por exemplo. (...) E no primeiro ano eu sempre tive, para além de ter a bolsa mais baixinha que havia, pela situação profissional da minha mãe, de recibos verdes e porque a minha mãe ainda estava no secundário, a minha bolsa era muito baixinha. E então tive sempre a preocupação de poupar tudo, não podia sair, só para um cafezinho ou assim. Nada de estragar muito, sim, essa preocupação havia sempre. Agora, quanto aos estudos também, porque é o primeiro ano na Faculdade, tem-se sempre a preocupação de notas máximas e como eu era, sempre fui, das melhores alunas da turma sem ter que trabalhar muito para isso, na Faculdade é diferente. Mas à medida que o curso foi avançando percebi que não é bem assim que a coisa funciona. E se houve situações em que eu própria me pus à parte, porque eu estava a tirar um curso e aquilo para mim é importante porque a minha mãe está a pagar para eu estar aqui...” (Sofia; ent. 1; 1.: 101-118)

“Porque é assim, elas também não são de sair muito. Pronto, nem são de sair muito, nem são daquelas miúdas que vão a uma discoteca, elas não vão a um café, elas não vão para nada. Pelo contrário. Às vezes, ela diz assim: “Olha fulana convidou-me até para ir almoçar ou para fazer isto...”

- Então vai!”

Até é saudável, não é? É saudável. Mas não, elas não vão mesmo. Elas saem muito, é connosco. Ou connosco ou comigo. Por exemplo, querem ir às vezes ao café: “Oh mãe anda connosco ao café!” E às vezes nem quero ir... “Oh mas anda...”

E pronto. Mas foi o hábito, não sei.” (mãe de Maria; ent.4; l. 167-177)

“Nunca dei mais importância aos copos e aos amigos e à praxe do que aos estudos, sempre pus os estudos em primeiro lugar.” (Miguel; ent.5; l.296-297)

Com efeito, de forma a não trair o investimento dos pais e, muitas vezes, sem possibilidades económicas para financiar as práticas de convívio académico (tais como jantares, saídas nocturnas, concertos da Queima das Fitas, viagens de finalistas, entre outras), bem como experiências de estudo internacionais, verificam-se fracas disposições para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, foram referidos alguns relacionamentos amorosos com alguma influência no decorrer dos estudos: Miguel (pela positiva) e Ricardo (pela negativa).

Referido diversas vezes na literatura sobre o tema, o **papel da mãe** foi também aqui constatado: percebida como porto de abrigo (Sofia), espelho de comportamento (Maria) ou como confidente (Miguel e, durante o ensino superior, Ricardo):

“Sim. Mas não por factores económicos. Por eu ser muito exigente comigo e sempre que tenho uma fase de mudança, não sei lidar bem com isso. Então sempre que há proximidade de uma mudança, passar de uma escola para outra, quero sempre desistir e fico por ali. Mas depois dou sempre a volta e avanço. E graças também ao apoio da minha mãe, que é o meu porto seguro, em tudo!” (Sofia; ent. 1; l: 63-68)

“Eu acho que foi como um espelho.

E – Como um...?

C – Espelho. Casei, tive sempre muita força, mesmo quando andava doente. Por exemplo, eu tinha essas crises... Vinha do hospital, porque eu tinha essas crises e eu tinha que ir para o hospital, era capaz de estar lá um dia inteiro. (...) E a primeira coisa que eu fazia quando chegava a casa era trabalhar. Nunca ia para a cama, nunca ia para lado nenhum. E elas viam isso...

E – Viam essa força de vontade, não é?

C – Sim. Essa luta. Eu considero mais essa luta. Porque eu lutei sempre para que, pelo menos o essencial, nunca lhes faltasse. (...) Então eu, mesmo quando estava doente, chegava a casa e ia trabalhar e às vezes ouvia assim: “Oh mãe, porque é que vais fazer isso?”

Houve uma altura em que eu até estava na máquina e tive uma crise dessas e elas aperceberam-se e foram-me buscar e sentaram-me no sofá. Sentaram-me no sofá e dali a um bocado comecei a melhorar e disse: “O que é que eu estava aqui a fazer? Então eu estava a coser aquelas calças, porque é que estou aqui no sofá?”(...)

E fui para a máquina outra vez. Depois de me sentar na máquina, quando acordei já estava no hospital. Mas eu tinha sempre aquela preocupação, porque eu sabia que, com o trabalho, conseguia. Ainda hoje é o dia. Por pouco que uma pessoa faça é sempre uma ajuda que vem.” (mãe de Maria; ent.4; l.560-596)

A mãe tem um papel expressivo, mas também de monitorização do trabalho escolar, de relacionamento com a escola e os professores, de incentivo e de compreensão e apoio. Ela apresenta também um papel fulcral pois, a maior parte das vezes, encontra-

se num pólo racional, menos hedonista, próximo da lógica pretendida pela escola e gere racionalmente o percurso escolar dos filhos

No que respeita à **relação do jovem com a família durante a frequência do ensino superior** constatamos que a distância cultural e social dos pais, depois da experiência do ensino superior, é negada por todos os jovens, à excepção de Miguel, que salientou sobretudo a independência face aos progenitores.

No que se refere ao campo escolar, nomeadamente aos trânsfugas de classe Bourdieu (1997) afirma que o projecto escolar é passado ao filho por procuração do pai, o que pode muitas vezes causar situações de sofrimento e contradição, devido à distância criada entre expectativas e efectivas realizações. Mais ainda, o filho pode ser culpado quer fracasse, quer tenha êxito, quer decepcione, quer traia.

Nos casos aqui em análise, tendo em consideração que se trata de licenciaturas recentes e de existir ainda uma forte dependência quer afectiva, quer financeira relativamente aos progenitores, questionamo-nos se a percepção ou mesmo a admissão da distância cultural e social passados uns anos permanecerá igual.

Relativamente às **representações face ao futuro escolar e profissional** assinalamos a incerteza perante o futuro profissional (à excepção de Maria, que seguiu Medicina, todos os outros jovens ou as suas mães referem a desvalorização dos diplomas e preocupações com a empregabilidade), e a intenção de prosseguimento de estudos, para além da Licenciatura, de todos os jovens:

“Acho que já foi mais importante, hoje em dia, vendo o contexto actual, como estão as coisas, muitos desempregados, muitos licenciados desempregados e pessoas com cursos superiores que estão no desemprego, mal na vida e que ganham ordenados mínimos ou que trabalham em empregos que não têm nada a ver com a formação que tiveram, eu vejo que talvez não seja o mais importante ter o curso. Mas acho, de qualquer maneira, que é bastante importante porque se essas pessoas que assim estão têm cursos superiores, se não tivessem provavelmente podiam estar pior.” (mãe de Miguel; ent.5; l. 260-268)

Há ainda a salientar a referência a tratamento diferenciado de professores do ensino superior a alunos oriundos de famílias de estatuto socioprofissional mais elevado comentado por Maria (Medicina) e Ricardo (Arquitectura):

“Se calhar no início. No segundo ano ou assim... Na altura é um bocadinho complicado. Até porque tenho alguns colegas, não tanto da minha turma, porque na minha turma acho que fomos um bocadinho uniformes, mesmo em relação à classe social, embora haja alguns que são realmente de classe alta, mas de resto é tudo muito uniforme. E acho que talvez por isso nos tenhamos apoiado muito sempre uns aos outros. Mas em relação aos outros colegas se calhar... Muitos também são filhos de médicos, empresários e é um bocadinho complicado.

E – E em que é que sentias isso mais, onde é que sentias mais isso?

M – Não sei, até mesmo nas aulas. Alguns professores já os conheciam, conheciam os pais e se calhar... Mesmo nas aulas teóricas, em que estamos todos juntos, parecia que o discurso era dirigido para eles e era assim um bocadinho esquisito, na altura...” (Maria; ent.3; l. 226-242)

“Um bocado elitista... lá. E eu também não sou de forçar... Relacionamentos... Mas lá, por acaso... E até tem fama disso, a escola, já está rotulada como elitista. São filhos de arquitectos e pessoal influente do Porto... É um meio pequeno, ainda por cima... Relativamente pequeno.

E – Uhm, uhm.

R – E tive algumas dificuldades de adaptação... No primeiro ano, sentia que não tinha ninguém com quem pudesse contar... E basicamente fiz o curso a ir só às aulas e voltar para casa... E nada de grandes relacionamentos... Não fiz grandes amizades. (...)

R – Mas penso que nem tenha a ver com classe social. Mas era mesmo o facto de ser a elite cultural do Porto ou algo do género... Que eu não percebi... Cultural e não só... Muita gente influente... Filhos de pessoas conhecidas e era um ambiente em que me sentia um bocado excluído. E sobretudo no terceiro ano, talvez pela Faculdade exigir sempre uma média muito alta para entrar e haver pessoas que não conseguem. Tive alguns problemas com a professora de projecto que, aparentemente, tinha um problema qualquer pelo facto de eu ser transferido de outra faculdade e ter conseguido por esse meio lá entrar... Digamos que ela tinha algum familiar que não tinha conseguido ou algo do género, não sei. Aparentemente parecia que havia ali um problema qualquer... Aquela é uma Faculdade...

E – De elite...

R – Com um ambiente complicado... Mas nada como pintavam antes.

E – Uhm, uhm

R - Efectivamente confirmou-se, em parte... [risos]” (Ricardo; ent.7; l.100-132)

Em síntese, no caso concreto do nosso estudo, verificamos a presença não só de semelhanças entre os percursos singulares que estudamos, o que nos permite falar em regularidades sociais, bem como corroboramos os processos de compreensão e os resultados de estudos noutros países (França, Brasil, entre outros) sobre este tema específico.

Considerações finais

“Seria preciso mostrar aqui como, mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo, e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.” (Bourdieu, 1997: 482)

Neste texto, apresentaram-se trajectórias de sucesso escolar no ensino superior, de jovens a quem foram atribuídas bolsas de estudo por uma autarquia, oriundos de famílias com baixos níveis de escolaridade, dificuldades económicas e profissões pouco qualificadas.

Através da construção de 4 percursos biográficos e da análise de 40 processos sociais de bolseiros, pretendeu-se estudar as trajectórias de sucesso escolar, tentando compreender as implicações que o estilo educativo e a coesão familiar, bem como

as estratégias familiares têm no sucesso escolar (estudando a contribuição específica das famílias de meios populares para o sucesso escolar dos filhos), os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos jovens à escolaridade prolongada destes, as relações intersubjectivas estabelecidas entre ambos no decorrer das trajectórias de sucesso, os custos subjectivos desta mobilidade e as representações face ao futuro.

Do Percurso Teórico

Na sequência do diálogo teórico com Bourdieu (1997), Lahire (1995; 1998; 2005; 2006), Laurens (1992) e Kellerhals & Montandon (1991), salienta-se que nas sociedades contemporâneas se vivem contextos de plurisocialização, que permitem a incorporação de sistemas de disposições dissonantes, não havendo correspondência linear entre capital escolar dos pais e sucesso escolar dos/as filhos/as.

Ao longo do percurso que nos propusemos seguir, considere-se central esclarecer os conceitos de *habitus* e de *disposições* em Bourdieu e Lahire, de forma a iluminar algumas incompreensões sobre o tema de estudo. Com efeito, escolhendo um caminho que tradicionalmente tem sido trabalhado em grande parte pela Psicologia, ou que, quando tratado pela Sociologia ou pelas Ciências da Educação, tem sido analisado pela vertente do insucesso, tratava-se, antes de mais, de tentar compreender sociologicamente o sucesso escolar em situações adversas, não o explicando em termos de mérito individual, procurando levar a cabo um processo de compreensão sociológica de histórias singulares.

Foi sobretudo o trabalho de Lahire sobre este tema que permitiu trabalhar a questão da transponibilidade das disposições e perceber de que forma é que uma realidade exterior, tal como o sucesso escolar, se corporiza (Lahire, 2005), usando a distinção entre *disposições para agir* e *disposições para crer*, que explicam fenómenos como a ilusão, a frustração ou a culpabilidade. Este autor refere-se ainda a conceitos como os de plurisocialização e património de disposições não homogéneo e não unificado (pluralidade interna do indivíduo). O seu trabalho permitiu, sem dúvida, operacionalizar a teoria de Bourdieu.

No entanto, saliente-se que a análise mais aprofundada da obra de Bourdieu e, sobretudo, de uma das suas últimas obras, *A Miséria do Mundo* (1997), deita por terra algumas críticas que acusam a sua teoria de não estar preparada para compreender a crise e a mudança. Nas suas próprias palavras: “É evidente que as estruturas mentais não são o simples reflexo das estruturas sociais” (Bourdieu, 1997: 592).

Um ponto central deste trabalho é a conclusão de que não há uma correspondência linear entre capital escolar dos pais e sucesso escolar dos filhos, sendo que este último pode depender, por um lado, depender de princípios de socialização heterogéneos e, por outro, da configuração familiar na qual os indivíduos se inserem.

Percursos Escolares e Estratégias Familiares

Como processos que contribuem para compreender o sucesso escolar dos/as jovens estudados/as, ficaram salientes os seguintes: a importância da leitura precoce; cálculo racional do percurso escolar dos filhos e disposições familiares ascéticas; ordem moral doméstica de rigor, valorização do estudo e trabalho escolar, acompanhamento

do trabalho escolar, valorizando a auto-regulação; estilo de educação contratualista e papel fulcral da figura feminina (mãe). Esta tem um papel expressivo de monitorização do trabalho escolar, de relacionamento com a escola e professores, de incentivo, compreensão e apoio. Ela é considerada pelos jovens entrevistados como “porto de abrigo”, “espelho de comportamento” ou confidente.

Verificamos ainda a importância das finalidades educativas e dos tipos de coesão familiar, ao constatar a importância da relação com a escola, desde o 1º ciclo, a valorização daquela, bem como do estudo, do cumprimento de regras e normas, do reconhecimento da autoridade do professor, em suma, uma ordem moral doméstica coincidente com a disciplina e o modo de estar na escola.

No que respeita ao tipo de coesão familiar e o estilo educativo, conferimos a importância da, já referida, auto-regulação, e dos vectores da empatia e da relação na educação parental.

As práticas de convivialidade académica (sobretudo no caso das raparigas) e as experiências internacionais de estudo são sacrificadas, em detrimento da conclusão eficiente dos estudos.

Confirmam-se como elementos perturbadores dentro da configuração familiar, que causam instabilidade, o desemprego e o divórcio, este último sobretudo quando relacionado com a ausência do pai da vida dos filhos (caso das famílias monoparentais femininas).

Também se verificou que a frustração das ambições escolares dos pais, por dificuldades financeiras, funciona como alavanca para o sucesso dos/as filhos/as, através da transferência de ambições falhadas e sacrifícios dos pais, que vivem o seu sonho através dos filhos, o que permite compreender este fenómeno como parte da trajectória familiar geracional.

Através dos percursos analisados, três vértices distintos ficaram evidenciados: estratégias familiares, empenho e agência individual e apoio financeiro de terceiros (instituições e/ou familiares). A conjugação “feliz” destes 3 vértices permitiu uma situação de sucesso no prolongamento de estudos.

No entanto, ficaram também salientes os elevados custos subjectivos que estiveram subjacentes a esta estratégia das famílias (sacrifícios e dedicação quase exclusiva a um objectivo).

Constatou-se ainda que, sem os apoios financeiros mencionados, provavelmente estas histórias poderiam ter tido desfechos bem diferentes. Trata-se de famílias apoiadas financeiramente através de serviços de acção social escolar e de bolsas, bem como de ajuda de terceiros.

Pistas de Análise Futuras

Uma pista de análise que pode ser explorada é a das **descontinuidades culturais e subjectivas entre estes pais e os seus filhos**. Negada por quase todos/as os/as entrevistados/as a distância cultural que os separa, devido possivelmente à situação de entrevista em que se encontravam, de pouca familiaridade com a entrevistadora e dificuldade de reconhecer perante esta tal sentimento (provavelmente percebido como “traição” ao investimento afectivo e material dos pais), perguntamo-nos se, a médio prazo, com a inserção no mercado de trabalho, a saída do agregado familiar,

a convivência com outros grupos sociais e o contacto com realidades distintas, não se criará outro tipo de disposições, causando situações de desajustamento e de crise “presentes envenenados da consagração social”. Nas palavras de Bourdieu (Bourdieu, 1997: 590): “toda a sua existência encerra uma dupla injunção: tenha sucesso, mude, torne-se um burguês, e permaneça simples, sem altivez, perto do povo (de mim).” Tais dissonâncias são/serão motivos de “contradição e sofrimento” (Bourdieu, 1997: 588).

Outra questão a analisar é o futuro profissional destes trânsfugas: “Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado.” (Bourdieu, 1997: 483)

Com efeito, perante a conjuntura de desemprego enfrentada e com a **desvalorização dos diplomas académicos**, corre-se seriamente o risco de gorar as expectativas de mobilidade social ascendente através do prolongamento dos estudos.

É a esta luz que nos podemos interrogar sobre se a massificação e banalização do ensino superior, e a sua conseqüente heterogeneidade, corresponderão a uma verdadeira democratização, clarificadas que estão as estratégias familiares de “sacrifício calculado”, e as questões cada vez mais pertinentes de desvalorização dos diplomas.

Para terminar, concluímos com uma afirmação de Bernard Lahire que julgamos sintetizar o que atrás foi descrito. Se considerarmos o sucesso (ou o insucesso) escolares como o produto das interações entre as configurações familiares e a escola, então: “uma política racional de luta contra o ‘insucesso escolar’ só pode concretizar-se através de uma política complexa, global, económica e familiar, ao mesmo tempo cultural e escolar, e que não se pode querer, a menos que se acredite num milagre social, lutar eficazmente contra as desigualdades sociais através da realização de dispositivos isolados ou da prática de políticas parciais (...)” (Lahire, 1998: 108)

Bibliografia

ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Maria José (1999), *Des-Fiar as vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*, Cadernos Co-Educação, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).

BOURDIEU, Pierre (coord.) (1997), *A Miséria do Mundo*, Rio de Janeiro, Vozes.

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira (coords.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório Final*, S.l., CIES e Instituto de Sociologia.

DIVISÃO DE ACÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO DA CÂMARA DE S. JOÃO DA MADEIRA (2009), *Diagnóstico Social*, S. João da Madeira, Câmara Municipal de S. João da Madeira.

FONSECA, Laura (2006), *Vozes, Silêncios e Ruídos na Educação Escolar das raparigas: Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*, Porto, FPCEUP.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopatre et al. (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles: Milieu Social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux et Niestlé.

LAHIRE, Bernard (1995), *Tableaux de Familles: Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

— (1998), “La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d’une schizophrénie heureuse”, *Ville-Ecole-Intégration*, 114, Septembre, 104-109.

— (2005), “Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.

— (2006), *A Cultura dos Individuos*, Porto Alegre, Artmed.

LAURENS, Jean-Paul (1992), *1 Sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

MORROW, Raymon Allen; TORRES, Carlos Alberto (1997), *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, Porto, Edições Afrontamento.

NUNES, Adérito Sedas (1968), “A população universitária portuguesa: uma análise preliminar”, *Análise Social*, Vol. VI, 22-23-24, 295-385.

PORTES, Écio Antônio (2000), “O Trabalho Escolar das Famílias Populares”, in Maria Alice Nogueira; Geraldo Romanelli; Nadir Zago (orgs.), *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Rio de Janeiro, Vozes, pp. 61-80.

Abstract:

Study about the course of academic achievement at a university level, of young people who were granted scholarships by a local authority, coming from families with low levels of school education, economical difficulties and non-qualified jobs. Through the assemblage of four biographical courses and from the analysis of forty different scholarship students social processes, one has intended to study the course of academic achievement, aiming to understand the implications of the educational style and familial cohesion thereof, as well as the role played by family strategies in academic achievement (by studying the specific contribution of families and the surrounding environment for the academic achievement of their children), the meanings given by the families and by the young people themselves to the prolonged course of such study life, the subjective relationships established among them through the duration of these courses of success, and the subjective costs of this mobility and the representations concerning the future. As to account for the explaining factors present in these cases of a young people’s school achievement, the following elements are present: an early reading age, a rational estimation of their children’s school course and ascetic family dispositions; a moral order of exactitude within the household, a positive appraisal of the study and academic work, the follow-up of the academic work; a style for a contracted education and the crux role of the mother. It has also been underlined that the parental frustration regarding their own academic aspirations works as leverage for the success of their children, thus allowing the understanding of this phenomenon as part of the generational family course.

Keywords:

TEIP; Compensatory Education; School Failure; Educational Policies; Autonomy; Education Project.

Résumé:

Étude sur les trajectoires de succès scolaire au niveau du enseignement supérieur, envisageant des jeunes qu’ont reçu des bourses d’étude par une municipalité; on parle des jeunes provenant des familles avec basses niveaux de scolarité, des difficultés économiques et des emplois sous-qualifiés. À travers de l’établissement de quatre parcours biographiques et de l’analyse de quarante procès sociaux de ces étudiants boursiers, on envisagea d’étudier les trajectoires de succès scolaire, en essayant de comprendre les implications que le style

éducatif et la cohésion scolaire, aussi bien que la façon que les stratégies familiaux ont dans le succès scolaire (en étudiant la contribution spécifique des familles des moyens populaires pour le succès scolaire de leur fils), les sens donnés par les familles et par les jeunes à la scolarité prolongée de ceux derniers, des liaisons subjectives établies entre eux pendant la durée des déjà mentionnées trajectoires de succès, les coûts inhérents à cette mobilité et les représentations face à l'avenir. Comme facteurs qui expliquent le succès scolaire des jeunes étudiés on a trouvé les éléments suivants: la lecture précoce; le calcul rationnel du parcours scolaire des fils et des dispositions familiaux ascétiques; un ordre moral domestique de rigueur, valorisation de l'étude et du travail scolaire, l'accompagnement du travail scolaire, favorisant l'autorégulation; le style d'une éducation contractualisé et le rôle crucial de la partie féminine (la mère). On vérifie aussi que la frustration des ambitions scolaires des parents se traduise comme un levier pour le succès des fils, ce qui nous permet de comprendre ce phénomène comme partie de la trajectoire familial générationnel.

Mots-clés:

TEIP; Education Compensatoire; Échec scolaire; Politique Educatives; Autonomie; Project Educatif.