

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Quem sou eu? Origens, aprendizagens e construção de si

Giulia Bazzucco

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Pedro Abrantes,
Professor Auxiliar, Universidade Aberta
Professor Convidado, ISCTE-IUL

Coorientador:

Professora Patrícia Ávila
Professora Associada, ISCTE-IUL

Setembro, 2020

Quem sou eu? Origens, aprendizagens e construção de si

Giulia Bazzucco

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Pedro Abrantes,
Professor Auxiliar, Universidade Aberta
Professor Convidado, ISCTE-IUL

Coorientador:

Professora Patrícia Ávila
Professora Associada, ISCTE-IUL

Setembro, 2020

RESUMO E PALAVRAS-CHAVES

RESUMO: Cada indivíduo nasce e, inserido num determinado contexto, vai aprendendo disposições e valores que, ao longo da vida, se vão alterando e estão visíveis na sua relação com diversos contextos, grupos e pessoas. Este processo de socialização está ligado ao conceito de educação permanente. Como se formam os indivíduos? Quais são os contextos, pessoas, situações que mais marcaram a vida dos indivíduos? Que papel têm as experiências de educação formal e informal? **Método:** Esta tese desenvolve um diálogo entre a teoria e os dados empíricos à luz da reconstrução da biografia de duas irmãs que cresceram na mesma família e contexto e que pertencem a mesma geração, com uma forte ligação entre si, mas que seguem trajetórias de vida e constroem identidades distintas. Os dados resultam de entrevistas biográficas realizadas com as duas irmãs, bem como entrevistas de apoio a familiares que acompanharam os seus trajetos desde a infância. Os resultados obtidos foram importantes para perceber o papel dos contextos educativos e dos tempos ao longo da biografia na construção da individualidade e da reflexividade.

Palavras-chave: Socialização. Método biográfico, Aprendizagem Permanente, Reflexividade

ABSTRACT: Everyone is born and, placed into a specific context, obtains disposition and values that, throughout life, change and are visible in their relationship with different contexts, groups and people. This socialization process is linked to the concept of permanent education. How are individuals formed? What are the contexts, the people, the situations that most marked the lives of individuals? What role do formal and informal education experiences play? **Method:** This thesis develops a dialogue between theory and empirical data in light of the reconstruction of the biography of two sisters who grew up in the same family and context and who belong to the same generation, with a strong connection between them, but who followed different life paths and built different identities. The data is the result of biographical interviews conducted with two sisters, as well as interviews conducted with family members who have followed their paths since childhood. The results obtained were important to understand the role of educational times and contexts during biography in the construction of individuality and reflexivity.

Key words: Socialization. Biographical method. Lifelong Learning. Reflectivity.

INDICE

Introdução	p.1
Capítulo 1	
1.1 Socialização	p.5
1.2 Reflexividade e aprendizagem	p.5
1.3 Experiência e transformação	p.6
1.4 Lugares de aprendizagem e educação dos adultos (entre o escolar e o experiencial)	p.7
Capítulo 2	
2.1 Questões de partida: uma sociologia à escala individual	p.10
2.2 Abordagem biográfica	p.11
2.3. Sistema educativo italiano	p.14
Capítulo 3	
3.1. Anna	p.15
3.2 Giada	p.18
3.3. Resultados	p.21
3.3.1. Socialização primaria	p.22
3.3.2. Escola	p.26
3.3.3. Vida adulta	p.32
<i>Vida familiar/Domestica</i>	p.32
<i>Vida laboral</i>	p.35
<i>Reflexividade</i>	p.39
Conclusão	p.42
Bibliografia	p.46
Anexos A, B, C, D	p.56

INTRODUÇÃO

O pressuposto deste trabalho assenta na ideia de que os adultos são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social, pois a “necessidade de aprender não se encontra dentro de um código, mas no direito inalienável que cada um tem para sobreviver (Gronemeyer, 1989, p.1 *citado por Cavaco, 2002, p.13*). Esta ideia encontra-se na doutrina de Paulo Freire (2000) “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (p.69)

A educação dos adultos compreende a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida, sejam formais, não formais ou informais. O conceito de educação permanente parte do princípio de que não só o sistema de ensino formal tem um papel educativo, como que deve transformar em momentos educativos todas as situações de desempenho pelos seres humanos nos seus diversos papéis sociais, como produtores, consumidores, progenitores, cidadãos, elementos do ecossistema (Lima *et al*, 1988, p.33). Deste modo o sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar. A educação e a formação não se limitam a um período da vida escolar específico, mas coexistem ao longo da vida.

Na Conferencia Internacional de Hamburgo (Unesco, Confitea, 1999, p.19) afirmou-se que “a educação dos adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar ao conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades económicas.” Em suma, engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” desenvolveram suas habilidades, enriqueceram seu conhecimento e aperfeiçoaram as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sociedade.

Surge assim a possibilidade de identificar os contextos e tempos que marcaram a vida dos indivíduos, que tipo de aprendizagens ocorreram nos contextos profissionais, familiares, sociais ao longo da vida, para perceber como criaram a sua reflexividade (maneira do adulto se pensar sobre si e de como agir no mundo) e quanto estas experiências educativas foram importantes para a criação da identidade. Quanto às disposições, “cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, na medida em que as associa a uma identidade específica, resultante de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias” (Abrantes, 2011, p. 131) aprendidas durante a infância e adolescência e que se vão alterando ao longo da vida. Ou seja, cada um nasce e, inserido num determinado contexto, vai aprendendo algumas disposições e valores que, ao

longo da vida, se vão alterando e estão visíveis na sua relação com diversos contextos, grupos e pessoas.

Este processo pode estar ligado a educação permanente. Berger e Luckmann (1973), afirmando o carácter de continuidade ou de rutura entre a socialização primária e secundária, apoiam a ideia de que o processo de socialização não seja nunca completo e acabado, mas interligado às mudanças da sociedade e à identidade pessoal. Os autores contemporâneos estão de acordo na consideração do processo de socialização como abrangente todo o arco da vida (*life-span development*). A repartição entre socialização primária e secundária foi revista à luz das novas conceições de *lifelong learning*. Esta perspetivas não repartem a vida em estadias (formação, trabalho, descanso) mas consideram a mudança (entendido como escolha pessoal ou evento involuntário) um fator que caracteriza toda a vida.

O primeiro capítulo, de cariz teórico, está dividido em duas partes., A primeira parte centra-se no conceito de socialização e reflexividade, em compreender como a educação está estritamente ligada ao processo de formação de identidade e como os indivíduos, na definição do eu, vão inscrevendo e organizando as experiências em que participam ao longo da vida. Na segunda parte vai desenvolver-se a clarificação do conceito de educação permanente e dos diferentes contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal).

O segundo capítulo apresenta a estratégia metodológica da pesquisa. Foram realizadas entrevistas biográficas a duas irmãs, reconstituindo uma “narrativa que resulta da análise e tomada de consciência de atos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa” (Cavaco, 2002, p.48). Será possível identificar momentos-chave ou *turning points* onde se discute o que pode ter sido formador para as duas no processo de individualização. O enfoque será colocado nos contextos implicados nas várias etapas das suas vidas. As entrevistas foram divididas em quatro sessões. A primeira focou-se na infância, com o propósito de reconstruir a memória. Para tal, foi necessário entrevistar também os pais, familiares e professoras/es que vivenciaram a infância com elas A segunda sessão focou-se na vida juvenil. A terceira e quarta, na vida adulta. Este processo foi acompanhado pela elaboração de um calendário de vida com vista a melhorar “a qualidade da informação objetiva (sobre o *timing* e a ordem dos acontecimentos) e da informação subjetiva (a vida contada) recolhida (Nico, 2012, p.135)”. Por fim, no terceiro e último capítulo serão analisados os resultados das entrevistas biográficas. Tendo em conta o carácter exploratório do estudo, serão discutidas hipóteses sobre os dados levantados durante as entrevistas.

Lahire (2001) defende que a compreensão da génese das disposições faz parte integrante de uma “nova” sociologia da educação, que deverá centrar-se na reconstrução das condições e modalidades de formação das disposições sociais e deverá esforçar-se por compreender o que é

que os contextos e estruturas sociais (como a escola, a família, as instituições religiosas, culturais, etc.) transmitem aos indivíduos que os integram e como é operada essa transmissão. Foi esse o desígnio que animou a presente investigação, no âmbito do Mestrado em Educação e Sociedade do ISCTE-IUL.

CAPÍTULO 1

1.1 *Socialização*

A premissa de que partiu a presente investigação é a de que, ao longo da vida, todas as experiências do indivíduo contribuem para o processo de socialização, enquanto construção das disposições internas que possibilitam a participação na vida social (Abrantes, 2011). A ideia de socialização como imposição sobre o indivíduo (assumir valores, normas, conhecimentos) parece incongruente porque, pela natureza social, o ser humano pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa apenas pela socialização (Abrantes, 2011). É claro que a experiência social dos indivíduos depende da capacidade e disposição para interpretar e interpelar o social. A informação resultante das experiências não pode ser posteriormente mobilizada na sua totalidade, o que supõe processos de seleção, generalização e analogia (Abrantes, 2011). Socialização e individualização constituem o mesmo processo: tornamo-nos pessoas e construímos a sociedade (Abrantes, 2011). Os primeiros meses de vida dos indivíduos permanecem vinculados às funções biológicas vitais, relativamente fechados aos estímulos e, apenas depois, adquirindo a capacidade de manipular objetos, caminhar, comunicar até conseguir falar, operando-se uma abertura ao meio e aos diferentes ciclos de desenvolvimento do organismo. Este processo permite definir um conjunto de “etapas de desenvolvimento”, cada uma com formas de socialização específicas (Abrantes, 2011), como por exemplo a distinção entre socialização primária e secundária. A primeira fase é mediada pela família ou por “outros significativos” e caracteriza-se por uma identificação total do indivíduo com as interpretações do mundo destas referências. A segunda fase começa quando “o outro significativo” é substituído pelo “outro generalizado” que é a sociedade. Esta etapa permite ao indivíduo envolver-se de forma autónoma em interações com desconhecidos, interiorizando instituições, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais (Berger, Luckmann, 1973). Na infância, são desenvolvidas estruturas cognitivas e emocionais dos indivíduos, mediadas pelas interações sociais e por configurações culturais do meio envolvente. Estas estruturas irão desempenhar um papel importante nos modos de agir e interpretar o mundo social, condicionando os processos de socialização posteriores. A socialização das crianças baseia-se no resultado da transmissão dos pais, mas também é um produto de interação entre os membros da família influenciada por diversos submundos institucionais (Abrantes, 2011). Para além disso, os indivíduos participam nas práticas sociais de forma regular e progressiva, mas podem experimentar competências, relações, identidade e disposições, incorporando representações do mundo e de si mesmos, criando disposições que permitam uma integração em práticas mais complexas (Giddens, 1984, Bourdieu, 1987). Estas práticas são “sistemas de ação (coletivos) regulados, codificados e significativos, desenvolvidos através do seu acionamento repetido por comunidades específicas e associados às suas condições de existência” (Abrantes, 2011, p. 126). Por este motivo, a socialização é um processo permanente e nunca concluído que

implica esforços contínuos. Existem recentes propostas teóricas da socialização que preveem um reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na interpretação e orientação no processo: as sociedades modernas conferem à socialização um caráter inacabado e ilimitado. Uma criança, por exemplo, integra-se em múltiplos contextos de vida (escola, família, televisão/internet, espaços lúdicos-infantis, etc.) e esta participação plural tende a alargar-se ao longo da vida, ampliando os espaços de reflexividade e subjetividade.

O que são as disposições que permitem a integração do indivíduo nesta pluralidade? Bourdieu (1987) defendia o desenvolvimento do sistema de disposições, o *habitus*, encarado de forma holística e rígida. Por outro lado, para Lahire (2001) o ser humano é definido como “gerador de ações e resultado incorporado da repetição de experiências relativamente similares no mundo social”. Hoje as disposições do indivíduo podem variar pelas experiências que ocorrem em contextos plurais (família, escola, trabalho, etc.) e em diferentes tempos ao longo do percurso biográfico, produzindo “atores plurais”. Lahire (2001) pensa no trabalho reflexivo dos atores que transferem as disposições e as organizam num património individual. Lahire (2001) diferencia três processos de socialização: a prática direta, a organização social das situações e a assimilação ideológica de crenças; estes não são processos coerentes e podem gerar tensões entre disposições, identidade e crenças, mas é reconhecida a capacidade dos atores em reforçar ou inibir as suas disposições. Lahire (2001) desafia a compreender como se formam as disposições, como são ativadas ou desativadas em diferentes contextos, como podem ser (ou não) destruídas através de um trabalho de contra socialização e, finalmente, entender como é que as múltiplas disposições incorporadas se organizam (Lahire, 2001). Neste sentido, Lahire (2001) defende que a compreensão da génese das disposições deveria fazer parte integrante de uma sociologia da educação, concebida como uma sociologia dos modos de socialização escolares e extraescolares.

A construção da narrativa autobiográfica surge como o processo de interpretação e unificação das experiências de socialização, cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, enquanto dispõe de uma dimensão de intencionalidade e reflexividade. A relação entre socialização e identidade é significativa. A vida não pode ser definida só como resultado das condições, visto as identidades não serem apenas produto, mas também produtoras de socialização (Abrantes, 2011).

1.2. *Reflexividade e aprendizagem*

Giddens (1993) afirma que toda a atividade humana, definida como controlo reflexivo da ação, existe através do exame e reformulação constante das práticas sociais, à luz da informação adquirida. O autor defende que o eu se torna um projeto reflexivo, uma identidade autoconstruída, de forma individual e coletiva.

Neste ponto é importante dar uma definição de reflexividade para perceber que influência os contextos plurais podem afetar a socialização do indivíduo. Para Husserl (1996), reflexividade pode ser definida como a capacidade da consciência se voltar para si mesma, ou como a percepção que cada pessoa tem de si própria e do mundo. Segundo Dewey (1960) o pensamento reflexivo leva o indivíduo à abstração e ao sentido da existência, construindo a possibilidade de livre-arbítrio. Este processo constitui uma pausa reflexiva e é um processo de aprendizagem, podendo ser simples ou mais complexo.

A reflexividade é dependente das condições objetivas, do contexto social em que ocorre e é por esta via (da reflexividade) que se promove uma transformação dessas mesmas condições, ao poderem ser promotoras de outras aprendizagens. Para a compreensão destes processos de reflexividade é necessário compreender a sua dimensão temporal. Como refere Caetano (2011), “a capacidade de uma pessoa se pensar a si mesma por referência às suas circunstâncias sociais é formada e evolui, possivelmente de forma variável, para diferentes contextos, ao longo do percurso biográfico. Mudanças que afetam a distribuição de recursos e a configuração dos contextos podem ter impacto nas dinâmicas de reflexividade.” (p. 170). Para compreender estas mudanças é importante explorar as situações de crise: ao longo dos trajetos de vida e nas vivências quotidianas, os indivíduos experimentam desajustes contextuais e biográficos potencialmente geradores de incerteza e de tensão, mas que estimulam a ativação de competências reflexivas (Caetano, 2011). Esta ideia é presente em Lahire (2001), ao afirmar que estas situações de crise são momentos privilegiados para a análise da reflexividade individual, por serem situações de rutura com o sentido prático no dia-a-dia. Nestas situações, cada indivíduo pode optar entre vários caminhos possíveis. De acordo com Bessin, Bidart e Grossetti (2010), uma “bifurcação” pode ser definida como uma modificação súbita e imprevista da situação pessoal e das perspetivas de vida duradoura no tempo. Inclui três características fundamentais: o carácter súbito, a reconfiguração do espaço de possibilidades e a distinção entre um “antes” e um “depois”. As bifurcações biográficas podem resultar de escolhas deliberadas ou serem passivas, fruto das circunstâncias, não provocadas pela ação dos indivíduos. McLeod e Almazan (2002 citado por Nico, 2011) classificam estes momentos como “*turning points*”, ou momentos de mudança, podendo coincidir com eventos importantes como a formação da família ou a entrada ou saída no mercado de trabalho, mas também podem referir-se a produtos de reflexão ou reinterpretação do passado.

1.3. *Experiência e transformação*

“A maior parte da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade”, que requerem “novas etapas de aprendizagem, ao longo da vida” (Ávila, 2008, p.37).

Josso (1991) fala de aprendizagem como formação experiencial: a atividade consciente do sujeito que efetua uma aprendizagem (voluntária ou não) acerca das competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas num acontecimento, situação ou atividade que coloca o sujeito que aprende em interação consigo próprio, com os outros, com o meio natural ou com as coisas; as aprendizagens, como as disposições reflexivas, não se constroem isoladas, necessitando de experiências relacionais no seu processo de constituição formulando uma oportunidade ou um constrangimento (Dubar, 2006).

Nestas abordagens de aprendizagem experiencial há dois aspetos comuns. O primeiro remete para o papel ativo e reflexivo do sujeito na experimentação e na reflexão que não implica uma intencionalidade no ato de aprender, mas uma reflexão sobre o que se aprende intencionalmente ou casualmente, num contexto que nunca é neutro e condiciona as oportunidades. O segundo aspeto tem um enfoque na ligação com as experiências anteriores na ocorrência de rutura com os quadros de referência consolidados e a sucessiva modificação - a mudança das suas práticas, comportamentos ou visão do mundo. Para que uma experiência seja de aprendizagem deverá conduzir a uma modificação do indivíduo, uma mudança nas suas práticas, comportamentos e visão do mundo, demonstrando reflexão sobre aquilo que lhe aconteceu (Dominicé, 1989).

Esta ideia de aprendizagem transformadora é central no pensamento de Jarvis (1987, *citado por* Aníbal, 2014) e Freire (1972, 1996). Jarvis pensa na expansão da consciência através da formação da visão do mundo e da capacidade do eu através da transformação psicológica (mudança do entendimento de si), convencional (revisão dos sistemas de crenças) e comportamental. Freire (1972 & 1996) reflete para além do nível individual, focando-se num nível comunitário e social, em busca de uma *conscientização* de aprendizes e educadores que, depois de ter conhecido o real, conseguem intervir e transformá-lo. Esta aprendizagem é vista como uma emancipação, a modificação do indivíduo, as mudanças nas práticas e nos comportamentos, assim como nas visões do mundo. Este trabalho propõe abordar os contextos e os tempos destas experiências de transformação na construção de disposições individuais reflexivas.

1.4 Lugares de aprendizagem e educação dos adultos (*entre o escolar e o experiencial*)

“Tal como o mundo inteiro é para o género humano uma escola, desde o começo ao fim dos tempos, também a idade de cada ser humano é a sua escola, desde o berço até ao túmulo. Cada idade está destinada a aprender, aplicando-se as mesmas fronteiras temporais à vida como à aprendizagem”

Comenius, XVII

Dewey (1960) acreditava no potencial formativo da experiência e lutou muito para que esta ideia fosse aceita na instituição escolar. Neste ponto, é necessário definir o que é a aprendizagem informal, a aprendizagem formal e não formal. A educação formal é a educação oferecida no sistema das escolas e outras instituições educativas formais (Ávila, 2008). Por outro lado, a educação não formal é um conjunto de outras atividades organizadas em instituições diversas que ocorrem dentro e fora das instituições educacionais e são acessíveis a pessoas de todas as idades (Ávila, 2008). Finalmente, a educação informal consiste na aprendizagem que ocorre nas atividades da vida cotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social e não confere certificação (Ávila, 2008). A aprendizagem informal é uma categoria que pode ocorrer num espaço institucional, mas não é muito estruturada, podendo ser acidental. Os contextos informais podem ser muito diversos (família, trabalho, grupo de amigos, associações, autoaprendizagem através de computador/internet, bibliotecas) e adquirem, muito frequentemente, conhecimentos e competências de base não-científica/empírica. Quando estas informações novas entram em conflito com a estrutura já formada, esse movimento de assimilação pode conduzir, num determinado momento, a uma transformação dessa estrutura. Este processo pode ser explicado pelo paradigma do equilíbrio de Piaget (1977, 1991), no qual os conhecimentos anteriores do sujeito são encarados como uma matriz, a partir da qual os elementos de informação novos são necessariamente apreendidos (assimilados). A aprendizagem (numa perspetiva piagetiana) é a forma como os indivíduos foram adquirindo competências ao longo das suas vidas, considerando que essa aquisição decorre de processos de aprendizagem em que intervêm, de forma interligada, as estruturas cognitivas individuais e os diferentes contextos de aprendizagem.

Através desta triangulação conceptual de aprendizagem, a escola perde o seu espaço e aprender “pode significar assim, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida” (Ávila, 2008, p. 236). “Aprender a aprender” tornou-se a essência no desenvolvimento do conhecimento e das competências-chave. Neste sentido, desenvolveu-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, primeiramente, designado por “educação permanente” - nome dado em 1970 pelo Relatório do Conselho da Europa. Em 1972, surgiu o documento da OCDE “Educação Permanente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, que é considerado um marco histórico, por ter evidenciado a questão da aprendizagem em termos globais, baseado nos tipos de ensinamentos anteriormente descritos. De acordo com Barros (2011), estas duas perspetivas (“educação permanente” e “educação ao longo da vida”) concretizam-se em políticas opostas. Na perspetiva da educação permanente o destaque é colocado na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária, na visão de construir uma sociedade de aprendizagem. De outro modo, a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida nasce como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, de matriz

mais economicista. Estes dois documentos, ainda que tenham termos e conceitos diferentes, partilham a ideia de que “a educação inicial deveria ser seguida de outras oportunidades de aprendizagem, no decorrer da vida, acessíveis a todos os cidadãos, independentemente da sua condição económica e social” (Ávila, 2008, p.236). Muito importante também foi a conferência mundial da UNESCO, em 1997, sobre a educação dos adultos. Nesta foi sublinhado o conceito de sociedade educadora numa perspetiva abrangente - cultural, social e económica. No fundo, começou a falar-se de educação sem que esta esteja circunscrita apenas a uma faixa etária - “ser jovem e estar no sistema de ensino” (Ávila, 2008, p. 237) -, mas como uma competência adquirida e durável para o resto da vida.

Quando falamos de aprendizagem ao longo da vida estamos a falar de população adulta de diferentes classes sociais, em que “qualquer indivíduo, seja qual for a sua idade, o seu nível de qualificação escolar, ou a sua situação socioprofissional, pode ser confrontado, em qualquer momento, com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências” (Ávila, 2008, p. 238). A definição foi aprovada em 1976 na Conferência de Nairobi, onde se afirma que "a expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários sob a forma de aprendizagem profissional, pelas quais as pessoas consideradas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento, na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e da sua participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente" (p. 35). Ávila (2008), define educação ao longo da vida como “os processos de aprendizagem [que] são entendidos de forma transversal às diferentes esferas da vida e aos vários sectores da sociedade. Aprender ao longo da vida (*life long*) e em diferentes contextos da vida (*life wide*)” (Ávila, 2008, p. 238).

Paulo Freire (1972, 1996) considera que os adultos, nomeadamente os pouco ou não escolarizados, são portadores de saberes válidos, adquiridos ao longo do seu percurso de vida e que lhes garantiram a sua inserção em contextos familiares, profissionais e sociais. Todos nós aprendemos, adquirimos saberes de vários tipos ao longo da nossa vida, do nosso processo de socialização, de forma mais ou menos informal. Esta aprendizagem é encarada como um contínuo realizado ao longo de um percurso de vida, não se atribuindo valorização diferente às aprendizagens formais e às informais. Por exemplo, os conhecimentos teóricos transmitidos pelas instituições de ensino e os saberes decorrentes de práticas são diferentes.

Os saberes práticos são saberes contextualizados, nem sempre passíveis de explicitação e de objetivação. Como refere Lahire (1993, p.51), “os saberes práticos podem ficar invisíveis aos olhos dos seus próprios portadores” e raramente se manifestam de forma codificada, através do discurso verbal ou escrito. Por este motivo, são de muito difícil percepção. Nas sociedades contemporâneas, com a divulgação da cultura científica através de meios tecnológicos partilhados por todos, é cada vez maior a possibilidade de se realizarem em contextos informais. Malglaive (1995 *citado por* Aníbal, 2014) fornece elementos conceituais importantes para a diferenciação dos saberes. O autor divide dois principais tipos de saber: o saber relativo ao pensamento e ligado ao mundo simbólico que é constituído pelas concepções; e o saber-fazer, relativo à ação, ligado ao mundo material. De acordo com Malglaive (1994, p.125 *citado por* Aníbal, 2014), as competências são “saberes em uso”. A diferença entre saberes e competências é que, enquanto os primeiros têm vida por si só, em abstrato, as competências só se podem realizar na ação, constituindo um atributo que não pode ser medido, senão numa situação concreta. Para resolver um determinado problema, um indivíduo recorre aos vários tipos de saber de que dispõe internamente (teóricos, procedimentais e práticos), em conjunto, ou selecionando alguns, conforme a natureza do problema que pretende solucionar (Ávila, 2008). As competências individuais são sempre contextualizadas, social e historicamente, uma vez que são acionadas em contextos específicos, para resolução de questões específicas.

CAPÍTULO 2

2.1. *Questões de partida: uma sociologia à escala individual*

Lahire (2005) considera que tudo é resultado da experiência, da socialização, mesmo os nossos traços mais pessoais. Para Lahire, aquilo que denominamos subjetividade, interioridade ou singularidade é social, afirmando que “o mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós”. Lahire (2005) refere também a existência de disposições internas e externas “às quais estamos continuamente submetidos desde o nosso nascimento, e que nos fazem sentir o que nós sentimos, pensar o que nós pensamos e fazer o que nós fazemos, é um progresso precioso no conhecimento”. (2005, p.6). Desta conceção podemos perceber que estudar o indivíduo é estudar a realidade social na forma interiorizada e, por isto, Lahire (2005) propõe uma sociologia a escala individual, que teria como objetivo a compreensão de como o social se faz corpo e é integrado em cada ser individual. Para o autor, a sociologia deve saber reconstruir a forma como as disposições são incorporadas e perceber como influenciam o agir, assim como reconstruir o tecido social no qual cada pessoa está ou esteve inserida. Para tal, será necessário procurar compreender como estas disposições são ativadas ou desativadas em diferentes contextos, como podem destruir-se e qual é a frequência e a intensidade da utilização destas disposições para o seu reforço. O conceito de disposição cruza-se com o conceito mais restrito de competência e com o conceito mais vasto de aprendizagem – abordagem piagetiana já abordada no enquadramento teórico deste trabalho.

É na tentativa de dar resposta a estas questões que neste trabalho se pretende analisar, em profundidade, percursos de vida de indivíduos compreendendo tempos, lugares e os modos de realização de aprendizagens em cada um dos contextos de vida, e à forma como estes contextos podem potenciar ou inibir as disposições. Que tipo de aprendizagem realizaram e através de que meios? E em que contextos? O enfoque é colocado na aprendizagem informal, os fatores que atuam como incentivadores ou bloqueadores da realização informal de aprendizagens, em cada contexto de vida.

Nesta pesquisa procura-se explorar a génese das disposições, e os modos e formas de aprendizagem (formais, não formais e informais). Será investigada a forma como os indivíduos, na definição do eu, inscrevem e organizam as experiências em que participam ao longo da vida. Esta pesquisa terá o propósito final de busca em perceber, como afirma Abrantes (2011), qual é “o papel da primeira infância, das emoções e das narrativas biográficas no processo de socialização. Utilizando uma expressão popular, a “escola da vida” – incluindo a vida da escola, mas também a que decorre em muitos outros lugares – constitui um objeto fundamental para conhecer os indivíduos e as sociedades, bem como para transformá-los. Tal como outras escolas, é um espaço cheio de repressões, mas também de liberdades” (2011, p.135).

2.2 Abordagem biográfica

Para Ferrarotti (1983), a biografia é o “prolongamento da sua sociologia como participação”. Ou seja, a vida do indivíduo tem uma “participação” social. O método biográfico nas ciências sociais é uma produção controlada de uma narrativa sobre a vida de uma pessoa através de um sistema de recolha, seleção e análise de um conjunto de informações com o intuito de observar e compreender processos sociais (neste caso o processo de formação). De acordo com Ferrarotti (1983), o método biográfico pode fazer a ponte entre as ações humanas e a estrutura social, entre a história individual e a história social, mas considera que não se deve cientificar e objetivar, pois tal sacrifica a sua riqueza e originalidade. Uma biografia é subjetiva, nomeadamente, pelo facto do investigador só se aperceber da realidade a partir do ponto de vista de alguém que é (necessariamente) historicamente determinado. “A riqueza da experiência humana” de que fala Ferrarotti (1983) é tão rica e extensa que nunca deverá ser comprometida por um excesso de objetividade científica.

A metodologia usada nesta pesquisa será estruturada com entrevistas biográficas intensivas que vão ser sistematizados em diferentes níveis: as várias experiências de formação em diferentes contextos (lugares) e as competências adquiridas ao longo da vida (tempos). O presente estudo visa compreender o papel que a experiência escolar, familiar, grupos de pares, profissional, períodos da vida possuem no processo de construção identitária.

Esta narrativa resulta da análise e tomada de consciência de atos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa (Cavaco, 2002) e é possível identificar momentos-chave (*turning points* ou bifurcações) onde se determina o que foi formador para as duas entrevistadas no processo de individualização.

Antes das entrevistas foi dado um calendário às entrevistadas, para conseguir ordenar os eventos de vida (timing e a ordem dos acontecimentos) e permitiu melhorar a qualidade da informação objetiva e subjetiva (a narrativa contada). Deste modo, o entrevistado é convidado a contar a sua vida de forma livre, mas tendo em consideração todos os campos (escolar, familiar, residencial) com um rigor de datas e uma ordem de cadeia causal mais precisa (Nico, 2012). A entrevista biográfica sem calendário de vida pode estar associada a muitas histórias de vida que podem ser diferentes ou contraditórias. A técnica mista utilizada neste trabalho é importante para o investigador, visto permitir decompor para posteriormente recompor melhor a informação. A utilização da entrevista e do calendário permite melhorar a informação subjetiva sobre o curso de vida, auxiliando a coordenação entre a história dos eventos no calendário de vida com as histórias das decisões e das reflexões (a construção da reflexividade e da identidade). Deste modo, será possível restabelecer com maior certeza a ordem temporal do curso de vida (Nico, 2012).

A estratégia utilizada levanta um problema sociológico importante. Foram escolhidas duas histórias de vida que aparentemente podiam ser semelhantes: duas irmãs com uma forte ligação entre si que cresceram no mesmo agregado doméstico, na mesma geração e na mesma comunidade. Todavia, são pessoas percursos de vida diferentes e identidades distintas.

As entrevistas foram divididas em quatro sessões devido à amplitude do guião, no total de oito sessões. As entrevistas ocorreram em forma separada, quatro à primogénita, chamada neste trabalho com o pseudónimo de Anna para manter a privacidade, e quatro com a secundogénita, chamada Giada. Nas primeiras sessões foi importante reconstruir a infância e a adolescência, a partir da reconstrução o ambiente social onde as entrevistadas viveram. Para tal, foi necessário, além da perspectiva delas, obter múltiplas vozes de referencial externo que trouxeram às narrativas autobiográficas uma maior complexidade e objetividade e, deste modo, possibilitar o cruzamento de dados objetivos dos acontecimentos e subjetivos (por exemplo, como foram vividas algumas questões existenciais). Foram feitas duas entrevistas à mãe e duas ao pai, para conseguir falar de forma separada da infância das duas filhas. Foram feitas também uma entrevista à tia, à educadora do jardim da infância e uma à amiga da família, que ao longo das sessões, descobriu-se ser fundamental para a trajetórias de Anna e de Giada.

A primeira foi focada na infância, com a necessidade de a reconstruir, através de entrevistas complementares aos pais, familiares, pessoas próximas à família e professoras que estiveram presentes durante a infância delas. A segunda sessão focou-se na vida juvenil e a terceira e quarta na vida adulta. As perguntas iniciais foram abertas, começando as sessões pelas recordações principais, sendo as entrevistadas, posteriormente, estimuladas a falar abertamente num “fluxo de consciência” com um mínimo de interrupções. Cada sessão teve a duração de cerca de uma hora e o tempo entre as sessões foi de pelo menos uma semana, que permitiu, respetivamente, um maior aprofundamento dos tópicos e tornar a entrevista menos cansativa para as pessoas. Uma outra vantagem deste intervalo foi estimular uma reflexão entre as sessões - muitas vezes, as entrevistadas pensavam sobre a entrevista passada e enriqueciam as recordações, permitindo reajustar e atualizar algumas questões. (Caetano, 2016) Ao longo das várias sessões, ficou também patente a confiança que se instaurou entre entrevistados e entrevistadora. Este encontro tornou-se, ao longo das sessões, mais confortável e a tensão da primeira sessão foi eliminada. Este dado foi fundamental, visto ter permitido uma partilha de intimidade mais serena.

Devido à situação de pandemia mundial, foi necessário fazer as entrevistas online *via zoom*. Por um lado, podem ter-se perdido alguns dados qualitativos, mas, por outro lado, na situação atual, num momento de crise e paragem mundial, estavam mais à vontade para contar a própria biografia e criar um espaço reflexivo. Estando de quarentena, os entrevistados tiveram na vida também uma pausa reflexiva, do trabalho e das obrigações diárias. Esta modalidade de

recolha de dados permitiu aos pais revisitarem o método educativo utilizado durante a infância das entrevistadas e todos os participantes tiveram a possibilidade de partilhar pensamentos no conforto das suas casas, ajudando na partilha de aspetos íntimos e privados. Em vários momentos, as entrevistas tiveram momentos catárticos, onde ocorreram risos, choros, irritação, felicidade, momentos de medo e tristeza (Caetano, 2016). Esta qualidade emocional e empática esteve dentro do pretendido nas entrevistas. Todavia, em alguns momentos, foi difícil lidar com as emoções e criar um equilíbrio entre empatia com as pessoas e não perder o fio da pesquisa e, decorrente, distanciamento científico necessário à função de investigadora. (Caetano, 2016)

As entrevistas foram transcritas e analisadas por etapas de vida. O guião foi utilizado como um mapa mental da entrevistadora e serviu para dividir e organizar os lugares e os tempos de aprendizagens ao longo da vida. “O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, num único discurso” (Josso, 2007, p.48).

Nome	Ano de nascimento	Estado civil	Formação	Formação complementar	Morada	Trabalho
Anna	1983	Casada Mãe de três filhos	Licenciada em Fisioterapia	Cursos breve de fisioterapia para grávidas	Verona, mesma aldeia dos pais	Fisioterapeuta- atualmente em casa com os três filhos
Giada	1986	Namora	Diploma do secundário	Curso de cerâmica nas belas Artes	Madrid	Artesã

Tab.1: Enquadramento das entrevistadas

2.3. Sistema educativo italiano

Para perceber melhor a trajetória escolar das duas entrevistadas é necessário explicar como funciona o sistema italiano comparado com o português. Seja para a Itália que para Portugal, as crianças vão à escola quando têm seis anos. Em Portugal o ensino básico é dividido em três ciclos: o primeiro que vai dos seis anos até os dez, o segundo que vai dos dez até os doze e finalmente o último e terceiro, que vai dos doze até aos quinze. No total, os anos são 4+2+3, ou seja, nove (Rodrigues, M.L & Sebastião, J, 2016). Na Itália, a “scuola primaria” é composta por um ciclo

só, que vai até os 11 anos, depois todos passam para a “scuola secondaria di primo grado” que acaba aos catorze anos, em total 5+3. (Quaderni di Eurydice, n.29, 2013). O ensino secundário em Portugal compreende três anos de escolaridade (10º, 11º, 12º). As ofertas formativas são: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos artísticos especializados e cursos com plano próprios (científico-tecnológico). Na Itália a escola secundária oferece percursos gerais (*liceo*) e percursos profissionais (*istituto tecnico e professionale*) que compreendem cinco anos que terminam com o *esame di maturità* (diploma para conseguir entrar à instrução superior). Tem também percursos de formação profissional, de gestão regional de três anos. Para ajudar na compreensão do funcionamento do Sistema Educativo italiano utilizaremos dois gráficos de “*The structure of the European Education System 2018/2019*” da Comissão Europeia, inseridos nos Anexos C.

CAPÍTULO 3

3.1. *Anna*

Anna nasceu no ano 1983 e é a primogénita. Os pais trabalhavam a tempo inteiro e pertencem à classe média, a mãe trabalhava como empregada de escritório na Coca-cola Itália e o pai como bancário. A sua infância foi passada na casa dos avós, para voltar a casa dos pais à tarde quando eles terminavam de trabalhar. As primeiras memórias ocorreram com a entrada no jardim da infância: “as primeiras lembranças que tenho pertencem ao jardim da infância, mas são lembranças más. Por exemplo, as casas de banho eram mistas, eu sentia vergonha porque não tinham as portas e me envergonhava quando o meu amiguinho me olhava enquanto eu fazia xixi, ou fazíamos trocas entre turmas diferentes, as educadoras dividiam-nos em grupos e misturavam as turmas com diferentes crianças e diferentes educadoras” (Trad.minha). Definiu-se como “uma pessoa comum, rotineira, normal, se alguma coisa que para mim era certa e mudava, eu não ficava feliz” (Trad.minha). A mãe disse que a Anna sempre foi uma pessoa que teve uma infância muito tranquila, que pretendia respeito e vive bem dentro de uma estrutura organizada.

“Parecia resignada, ela já sabia o que precisava de fazer e fazia-o, era boazinha, tranquila. As educadoras sempre me disseram que era tranquila e não dava problemas. Sempre foi metódica e responsável. Era ansiosa desde o começo. Crescendo tornou-se combativa. Devia ser tudo como ela queria.... Ela tinha o sentido da organização e todos reconheciam que quando ela mandava tudo resultava bem, eram perfeitas as brincadeiras que ela organizava. Brincavam à escola e ela era a professora, brincavam ao banco e ela trabalhava no escritório central, brincavam à papelaria e ela vendia os papéis. Ela era sempre a figura de referência” (Mãe, trad.minha)

A Anna fala das educadoras do jardim da infância com carinho e de uma, em especial, que define “como uma mãe”. Esta expressão “como uma mãe” vai voltar ao longo da história do seu percurso escolar. A experiência da escola primária é focada nas professoras. Fala de algumas como “professoras-mães”, sobretudo da única professora que teve nos primeiros dois anos, e algumas como más, nos últimos anos.

“Os primeiros dois anos tinha só uma professora e foi lindíssimo, depois nos últimos três tinha muitas professoras e tinha uma em particular que gritava e que era muito má. Ensinava matemática e foi para isto que odiava a matemática e eu não era boa. Ela gritava e cheirava mal, não tinha paciência para nada. As outras professoras eram como mães. Nestes últimos três anos tive dificuldades. Inventava que tinha dor de barriga, e a mãe às vezes acreditava, às vezes não. Fui sempre boa em italiano, e comecei a ter dificuldade quando começámos a estudar. Por exemplo lembro-me do teste de geografia onde não sabia onde colocar a minha região - se éramos do Norte ou do Sul da Itália - e não dormia à noite se no dia a seguir sabia ter teste de matemática. Esta ansiedade acompanhou-me ao longo dos anos.” (Anna, trad.Minha)

Quando voltava da escola ela ia para a casa dos avós, onde fazia os trabalhos de casa, e nos tempos livres ia brincar para o parque com as crianças da vizinhança ou via televisão. Nas tardes tinha dança algumas vezes por semana e ia à catequese. Teve sempre poucas amigas, mais próximas

em quem podia confiar. Conheceu a sua melhor amiga no secundário de primeiro grau e escolheram juntas a escola secundária de segundo grau - *liceo scientifico*¹.

“Tive um começo perturbado, porque tinha dificuldade com o estudo e acho que foi o único momento da minha vida estudantil onde tive más notas porque não conseguia estudar, nem tinha método e aí começou a minha ansiedade com a escola que me acompanhou até ao terceiro ano do secundário. Continuou o meu pesadelo com a matemática e quando cheguei ao secundário tinha um diabo em pessoa como professora de matemática. Eu era muito burra em matemática e a professora era conhecida por ser má, ainda tenho pesadelos com ela.... Pesava 35 quilos porque não comia, estava sempre agitada e nervosa, acho que os meus pais passaram anos de inferno. Sempre vivi mal a escola, mas no fim tinha boas notas. Tinha medo, medo de não estar suficientemente preparada e de chegar à escola e ficar sem conseguir falar, de obter uma nota má, e ainda mais coisas que tinham a ver com a performance na escola. Mas repensando nisso, são coisas que eu criei na minha cabeça porque os meus pais nunca me pressionaram, nunca me fizeram sentir ansiedade de desempenho, nunca me disseram que se não voltava com a nota máxima não comia, não existiam punições. Agora penso que fui muito idiota e se tivesse tomado levemente provavelmente passava melhor aqueles anos”
(Anna, Trad.minha)

Ainda tem pesadelos com as experiências escolares, e teve pesadelos até ter mais autoestima e conseguir lidar com a timidez. Ela sentiu-se mal durante a adolescência e na escola tinha medo dos juízos dos outros e estava insegura. A mãe falou sobre um acontecimento no secundário do primeiro grau onde se pode ver a timidez e o medo da Anna, mas, ao mesmo tempo, o carácter decidido e forte.

“Ela tinha uma professora de italiano mais velha que tinha pouca vontade de ensinar. Um dia mostrou à turma um filme muito forte para adolescentes de 12 anos, era uma história cruel. A Anna ficou muito desconfortável e levantou-se afirmando “Eu acho que se a minha mãe soubesse que estamos a ver este filme ficaria zangada”. Então a professora acabou o filme e toda a turma ficou zangada com a Anna. Eu acho que ela se escondeu atrás da minha pessoa porque ela ficou desconfortável e teve coragem. Achei extraordinário por ser a menina que era. Acho que foi o sintoma daquilo que depois se tornou como pessoa adulta. No dia a seguir não queria voltar à escola porque tinha medo da reação dos outros colegas.” (Mãe, Trad.minha)

Durante o secundário, ela manteve as aulas de dança e lembra-se delas como os melhores momentos da sua adolescência. Relembra a dança com saudade e com alegria, participou em espetáculos, integrou um grupo com mais amigas, algumas adultas, e isso tudo a ajudou a crescer e a formar o seu carácter. Teve uma adolescência tranquila, todavia, ela diz que foi “o período pior da minha vida”. Ela começou a ficar mais tranquila quando começou a ter mais confiança em si. Conheceu o seu atual marido (e primeiro namorado) quando tinha 16 anos. Saía com ele e à tarde encontrava-se com as amigas para fazer os trabalhos de casa e conversar. No exame

¹ O *liceo scientifico* é uma escola secundária de segundo grau que se foca na aprendizagem da matemática, das ciências naturais e da física. Aprende-se também latim e uma língua estrangeira. O *liceo scientifico* é uma escola considerada difícil, exige rigor e bom desempenho, em vista do acesso à faculdade. (<https://www.miur.gov.it/liceo-scientifico> consultado em 25/05/2020)

nacional, realizou uma tese² acerca da dança e das mulheres. Estava em dúvida entre medicina e fisioterapia, mas passou apenas ao teste de acesso ao curso de fisioterapia. A mãe lembra-se desse dia como um dia de grande alegria e reconhecimento do valor que tinha. Para Anna, a faculdade foi

“uma mudança inacreditável na minha vida. Arrependo-me da minha escolha de fisioterapia, mas ao mesmo tempo estou feliz porque me ensinou a estar no meio das pessoas, acordei imenso.... Fiz estágios desde o primeiro ano no meio de doentes e aí tive de aprender a ficar no meio da gente, devia falar, devia fazer sentir os doentes confortáveis e começar a trabalhar. Ajudou-me muito, tornei-me uma pessoa que conseguia falar, confiante de mim. Agora consigo ficar com as pessoas, e foi mesmo graças à faculdade. Conheci uma fisioterapeuta que me fez fazer um estágio e ela foi como uma mãe, passei momentos lindíssimos, não obstante estar nos cuidados intensivos e vi coisas pesadas e foi difícil psicologicamente, foi lindíssimo, o melhor estágio. Vivi momentos bons na faculdade. Conheci pessoas boas. Finalmente encontrei o método de estudo certo, estudava como uma louca, mas obtinha resultados muito bons. A ansiedade para os exames existia, mas não era como antes, não era a ansiedade absurda que tinha no secundário pela qual eu teria cortado um dedo meu para não ir fazer um teste. Na faculdade tinha uma agitação normal de quando no dia depois tens uma coisa importante para fazer” (Anna, Trad.minha)

Logo depois da licenciatura, começou a trabalhar. Trabalhou em dois lares de idosos. Ela começou a ter “ansiedade de performance”, tinha de trabalhar muito e não gostava do ambiente e dos colegas. Fala do trabalho com grande raiva e frustração, afirmando que estava a ficar esgotada, em *burnout*. Todos dias eram iguais e não tinha nenhum estímulo. Começou o trabalho em 2006, casou-se passados dois anos e só deixou o trabalho em 2016. Ela disse que naquele momento de saída do trabalho ela se sentiu logo melhor. Manteve-se como fisioterapeuta, mas a trabalhar de forma independente e começou a apreciar a vida.

“Tirei um peso que me estava a oprimir há anos, o meu marido não concordava, o novo trabalho como trabalhadora independente corria muito devagar, encontrei-me em casa dependente do meu marido, ele mantém as finanças da família. Antes tinha uma vida independente com um salário fixo e agora fiquei com um salário variável” (Anna, Trad.minha)

Foi um momento difícil para a família: o marido não apoiou a mudança de trabalho, na mesma altura a primeira filha partiu a perna e estavam a fazer mudanças de casa. Começou depois a fazer cursos de formação de fisioterapia a nível ginecológico. Afirma que os momentos mais bonitos da vida foram durante as suas gravidezes e gosta do mundo das mulheres grávidas e da ginecologia. Ela foi mãe três vezes e fala da gravidez com muito amor:

“é um momento bonito, tenho saudades da barriga. Quando as minhas amigas estão grávidas tenho inveja. É belíssimo sentir esta criança na barriga que te faz companhia sempre, que se mexe. É uma sensação maravilhosa, ter dentro de ti uma coisa estupenda que cresce, que tu cresces, e que tomas cuidados e carinho” (Trad.minha).

² Na Itália, o exame nacional é composto por um exame presencial, mas também pela entrega de uma tese sobre um tema livre.

Ele define-se uma boa mãe, nunca teve *stress* e a pressão do trabalho ao ser mãe

“é uma coisa gradual, acontece devagar, consegues devagar devagarinho, um pouco de cada vez, mas o primeiro filho revira a tua vida. Antes não tinhas horários e desde esse momento um filho ocupa todo o teu tempo e as tuas energias. Muda muito a tua vida. Mudei muito por causa dos meus filhos, antes pensava só para mim, não de maneira egoísta porque já estava casada, mas antes tinha os meus vícios, vontades, desejos. Desde que tenho as crianças, eles estão primeiro que todos, e as coisas materiais ou o tempo que me dedicava desaparecem. Ganhei a paciência que nunca tive, não tenho ainda muita paciência agora, mas aprendi. Aprendi a dar peso às coisas, perceber quais são as coisas importantes e as coisas supérfluas e deixar de lado.”
(Trad.minha)

Agora trabalha como fisioterapeuta independente e está em casa com a filha mais pequena, de um ano de idade.

3.2 *Giada*

A Giada nasceu três anos depois, no ano 1986 e foi a segundogénita. Os pais trabalhavam no mesmo emprego e ela também foi criada pelas avós. Lembra-se de atar os botões com a avó e ver “Ok, il prezzo é giusto!”³, um programa televisivo da tarde. Ela tem muitas recordações boas do jardim de infância, sobretudo das músicas e dos espetáculos. A mãe diz que ela chorava de manhã antes de ir para o jardim de infância, mas que depois ligava para as educadoras e elas diziam que ela se estava a divertir muito. A mãe descreve-a como uma “comediante”, uma pessoa luminosa que enche a casa, expansiva, que tem sempre alguma coisa para contar e que tem uma capacidade de relação incrível, alimentada pela generosidade.

“Eu dançava um swing muito divertido com o Vittorio, o meu namoradinho, e tinha uma camisa cor de laranja e uma saia que a minha mãe comprou no mercado, foi o top do top!” (Giada, Trad.minha)

Ela gostava muito de brincar com as outras crianças, sobretudo com os meninos, com os animais e com a irmã.

“Eu brincava muito com a Anna, construíamos a casa das Barbies, mas eu não gostava muito de bonecas. A Anna gostava de ensinar-me as coisas, ela ensinou-me a ver as horas no relógio e ensinou-me a escrever. Era ela que me lia as histórias. Tinha a ideia de que ela me queria guiar, brincávamos no jardim porque a minha avó tinha gatos, penteávamos o meu avô e fazíamos brincadeiras com o sabão. Era uma boa relação a com a minha irmã, tomávamos banho juntas, descobri o meu corpo graças a ela.” (Giada, Trad.minha)

Ela frequentou a mesma escola primaria da irmã, na aldeia.

“Nunca gostei de ir à escola. Na escola primária ficava na média da turma, não era muito boa. Sofri muito porque nunca gostei de estudar, a única coisa que eu gostava era o inglês, tinha um professor que gostava muito. Ele parecia mesmo inglês e tinha uma paixão particular pela Inglaterra. Era totalmente fora dos cânones e todos considerávamos o professor um hippy estranho e louco. Desde que comecei a escola primaria, além da professora de italiano- lembro-me das aulas dela sobre Van Gogh- os outros professores não foram

³ É um programa dos anos 80-90, similar ao “O Preço Certo” da televisão portuguesa.

bons, nenhum deles me estimulou, nem falavam coisas que eram interessantes para mim. Lembro-me de horas e horas passadas a tentar concentrar-me, e de não conseguir encontrar a concentração. Não conseguia, mas se alguém me explicava as coisas eu percebia. Para a minha mãe, eu sempre fui uma pessoa que estava contente com a suficiência, eu nem acredito que estava contente com isso, mas não encontrava interesse naquilo que estava a estudar. Acho que teria sido tudo diferente com os meus pais se eu tivesse sido boa na escola” (Giada, Trad.minha)

A mãe diz que ela nunca se deu bem com a escola, mas nunca ninguém percebeu porquê. Afirma também que o percurso escolar foi difícil porque mudou com muita frequência de professores e não teve muita sorte. A mãe disse:

“Quando ia a falar com os professores diziam que estavam a espera que ela conseguisse obter resultados melhores. Eu preferia levar porrada que ir aos atendimentos com os professores, mas sempre ouvia dizer que ela tinha potencialidades incríveis” (Mãe, Trad.minha)

Depois da escola, a Giada também passava as tardes em casa dos avós, tinha dança e catequese. Ela fez também outras atividades. Por exemplo, fez um curso de costura, um curso na biblioteca para organizar os livros, um curso para costurar saquinhos de especiarias, teve um ano de piano e cantava no coro da Igreja ao domingo. Para além disso, gostava de estar ao ar livre, na natureza, a cuidar dos animais e a trabalhar a madeira com o seu pai nos tempos livres. Tinha muitos amigos. Enquanto terminava a escola primária nasceu o irmão mais novo e estabeleceu uma relação muito profunda com ele. Ficaram juntos no mesmo quarto. Os três irmãos brincavam sempre juntos, também com os filhos dos amigos dos pais e com os primos. Ela disse que quando começou a crescer começou a ter ciúmes do irmão. Aos 14 anos, depois do último ano da escola secundária de primeiro grau (a mãe diz que foi um ano muito importante para ela), decidiu ir com uma amiga (que a mãe não gostava porque parecia uma relação de *bullying*) ao *liceo linguistico*, uma escola bastante árdua onde se aprendia, além do latim, duas línguas estrangeiras e era uma escola que formava para a faculdade.

“O primeiro ano [da escola secundária de segundo grau, liceo linguistico] correu muito mal, era uma pessoa inexistente, come se fosse um fantasma e estava sempre a lamentar dores de barriga, todos pensavam que eu tinha apendicite. Foi um ano feíssimo, brigas e raiva, e uma vez a minha mãe puxou-me pelas escadas e caí. Chumbei. Os meus pais propuseram uma mudança de escola, mas eu tinha começado e queria terminar. O segundo ano correu melhor, tinha uma turma diferente e as minhas colegas eram simpáticas” (Giada, Trad.minha)

Neste período, tinha um namorado e um grupo de pessoas à sua volta que os pais não aprovavam.

“Tinha esta amizade com a Valentina, a minha mãe não gostava nada dela e dizia-me que ela estava a fazer-me uma lavagem cerebral – o que provavelmente era também verdade - e comecei a portar-me de maneira diferente. Saíamos com rapazes mais velhos, eu escondia aos meus pais onde íamos porque eles não estavam de acordo. Neste grupo consumiam muito álcool e fumavam ganzas. Mas eu quando estava com eles não bebia nem fumava, chamavam-me de freira, a responsável, levava todos para casa. Eu nunca experimentei porque tinha medo daquelas coisas. Depois quando um destes rapazes com o qual tive uma pequena história

me deixou, aí comecei a beber. Decidi ir para a mesma escola da Valentina, mas ela ficou zangada comigo. Eu sentia que a minha família não me amava e que criava só problemas para eles. Fugia de casa, os meus pais eram muito restritivos acerca dos horários. A minha mãe dizia-me que eu era bipolar, porque um dia estava feliz e o dia depois estava muito zangada, não foi fácil aquele ano, não fazia nunca os trabalhos de casa, não ia à escola, chumbei. Foi um ano horrível, horrível. Um ano feio, um verão feio.” (Giada, Trad.minha)

A mãe declara que este ano foi muito importante para a Giada e marcou a sua vida. Na última sessão das entrevistas, a Giada refere que neste ano podia ter mudado de escola, “a única coisa que me teria feito mais feliz na vida provavelmente seria ter mudado de escola, mas quem sabe, podia ter mudado e ter acabado aqui, no mesmo sítio onde estou agora” (Trad.minha). Depois deste ano, apesar de nunca obter grandes resultados na escola, conseguiu passar os outros anos e teve o primeiro namoro com um rapaz, tendo escolhido juntos ir para a mesma faculdade. Ela estava indecisa entre Belas Artes, uma escola de cozinha e veterinária. Escolheu veterinária para sair de casa e ir para a mesma cidade do seu namorado, Bolonha. Ela reporta que naqueles anos não aprendeu nada e com tristeza expressa que não gostava do curso, dos amigos que tinha, da cidade, do namorado, e de si própria. Quando saiu da relação conseguiu arranjar um trabalho numa loja de sapatos e experimentou a sua independência porque a faculdade não foi ao encontro das suas expectativas, não conseguia fazer os exames mesmo que estudasse. No quarto ano do curso, decidiu fazer Erasmus em Madrid e esta experiência “abriu os olhos”, para usar uma expressão típica dela.

“Desabrochei, virei a pessoa que sou, conheci muitas pessoas que contribuíram para criar a pessoa que eu sou agora, antes não era nada do que eu sou” (Giada, Trad.minha)

Depois do Erasmus decidiu ficar a viver em Madrid, de 2010 até 2012 deixando o curso da faculdade por fazer. Encontrou um primeiro trabalho num *call center*, mas em breve teve de sair porque não se adaptou. Mas como a chefe gostava dela, encontrou um outro setor – também *call center* mas fora da área de vendas - onde conseguiu trabalhar, aprendeu a organizar-se pessoalmente e a ser responsável. Entretanto, como não queria abandonar o mundo dos animais, de que tanto gostava, fez um curso de treino de cães, mas nunca exerceu essa atividade a nível laboral. Em 2012, começou a sentir-se mal na cidade e decidiu deixar Madrid e ir fazer *baby-sitter au pair* em Paris. A experiência foi muito árdua porque o ambiente era diferente e estava *completamente só*.

“Em Paris descobri que se tinha um problema, podia resolvê-lo sozinha, descobri que podia viver na minha solidão, tornei-me muito forte” (Giada, Trad.minha)

Depois de um ano em Paris, decidiu voltar para Madrid onde encontrou um trabalho de secretária, num escritório de advogados. Conheceu uma colega de trabalho que lhe deu “*aulas de maturidade*” e começou a ter sessões de psicoterapia, as quais manteve durante um ano e meio.

Afirma que foi uma experiência muito dolorosa, mas positiva, por ter sido um percurso introspectivo e de liberdade.

“Livrou-me da tristeza, da raiva, do desapontamento. Se penso mais a fundo ainda tenho estas emoções, não sei como [a terapia] me mudou, foi fundamental... sem ela [a psicóloga] nunca ia descobrir a pessoa que eu sou.” (Giada, Trad.minha)

Em 2018, deixou o trabalho (devia gerir as agendas dos chefes, as reuniões, os currículos, organizar os eventos) porque não gostava do ambiente. O chefe, que gostava muito dela, deixou-lhe muito dinheiro e ela quis investir numa viagem a Inglaterra, para trabalhar numa *organic farm*. Ela descreve uma experiência muito boa, sobretudo por ter uma vida comunitária com outras pessoas, uma vida calma e tranquila de trabalho no campo. Depois viajou pela Escócia sozinha. O seu atual companheiro francês, que ela encontrou em Madrid, ajudou-a a organizar esta viagem e, apesar da distância, deu-lhe sustento. Quando voltou a Madrid começou um curso de cerâmica e em 2019 inscreveu-se em Belas Artes na vertente cerâmica. Nestes últimos anos, esteve muito bem, fez muitas viagens e conseguiu o que quer e gosta através desta paixão pela cerâmica. Neste momento, define-se como artesã, partilha a casa com o seu namorado e está a decidir se continua com a cerâmica, se quer casar e se quer ter filhos.

3.3 Resultados

Para compreender cada uma das histórias de vida, tanto para perceber as diferenças e as relações entre duas irmãs da mesma geração, que cresceram na mesma família e comunidade, com uma forte ligação entre si, foram necessários vários procedimentos. As entrevistas foram reorganizadas em diferentes etapas da vida (infância, adolescência/juventude, idade adulta), e foram identificadas as unidades temáticas para distinguir as dimensões de vida (laboral, familiar, educativa, comunitária, de lazer) e os eventos particulares (casamentos, licenciaturas, mudanças, etc.). Isto permitiu uma análise de sequências fundamental. Como afirma Abrantes (2014), a autobiografia evidencia o trabalho contínuo dos indivíduos sobre si mesmo, como eles interpretam e organizam o próprio processo de socialização e como se mobilizarão no futuro.

Depois de ter analisado as histórias de vida, e perceber o que influiu na “*construção da realidade*” se organizou a análise por etapas da vida. Na infância se analisou a socialização primária e secundária com o enfoque na experiência escolar e as atividades extraescolares. Pareceu importante abordar a vida juvenil e a importância e capital social. Na vida adulta conseguiu-se identificar experiências laborais, vida familiar e (re)construção da identidade, que representa o esforço dos indivíduos para gerir as experiências socializadoras nestas diferentes etapas e instituições.

3.3.1. *Socialização primária*

Para enquadrar as disposições começou-se pela infância, a socialização primária e secundária das duas entrevistadas. Este capítulo, graças aos dados recolhidos, é dividido em quatro tópicos: meio rural, condição socioeconómica da família, brincadeira e relações de poder.

As entrevistadas nasceram numa aldeia próxima de uma cidade, no Norte da Itália (Região Veneto). Se podem identificar duas ideias importantes para poder colocar estas histórias de vida. De acordo com Carmo (2009) e de acordo das características da aldeia que elas reportaram, é uma área rural, mas numa região fortemente industrializada onde o processo de urbanização desmantelou as estruturas tradicionais, substituídas pelos fatores de modernização (nomeadamente por formas estruturais de recomposição social e assimilação de estilos de vida urbanos). O país, por exemplo, trabalhava na área dos serviços, na própria aldeia, e a empresa da mãe - a maior fábrica da Coca – cola em Itália - fica a poucos quilómetros da casa deles. A segunda ideia é a justificação do atributo “rural”: o indivíduo que passa nos lugares da aldeia é quase sempre identificado, seja como conhecido ou como desconhecido e dificilmente a sua conduta será indiferente ou passará despercebida (Carmo, 2009). Por causa disto a maior parte dos residentes e neste caso das entrevistadas e da família delas incorporaram “naturalmente uma perceção em relação à forma como se desenvolve a circulação individual no espaço aldeão” (Carmo, 2009, p. 275). Como afirma Madureira Pinto, é importante “não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração ou por diferenciação, com o contra, por inclusão e por exclusão” (Pinto, 1991, p. 219). Este fator parece muito significativo, pois ao longo das entrevistas, parece dominante em algumas situações e pode ser muito útil para explicar as escolhas de vida das duas entrevistadas. Para a Anna, foram mais aceites as tradições e o espaço comunitário da aldeia. Casou muito cedo, marido dela é agricultor originário da aldeia e foram a morar no campo (na mesma aldeia), com os três filhos. Esta foi a única mudança da sua vida. Eles moram muito perto da casa dos pais e não se encontrou nenhuma diferença face ao contexto onde cresceram. Frequentemente eles vão à casa dos pais, sobretudo os fins de semana e as tardes depois do trabalho e da escola. Anna acha também a saída da sua irmã para Espanha como um “erro, sendo a nossa uma família unida, lamento que ela não possa ficar connosco e não possa ver os meus filhos” (Trad.minha). Provavelmente ela incorporou mais facilmente o papel que é aceite, como a mãe diz “ela já sabia o que era bom e fazia-o” (Trad.minha). Na entrevista da Giada também aparece frequentemente a referência à aldeia, ela com angústia diz “devia ser a amiga da Ilaria, a namorada do Giacomo, a filha dos meus pais, sempre tinha que ser parte de uma outra pessoa” (Trad.minha).

“Se achamos que uma pessoa normal é a minha irmã, eu sou absolutamente anormal. Eu acho que sou uma pessoa comum -as pessoas a minha volta me consideram assim- mas a minha família não me considera normal.” (Giada, Trad.minha)

“A Giada está bem na Espanha porque pode ficar livre, sem estruturas e estereótipos que aqui existem. Ela é uma *gipsy*, aqui ia ficar louca” (Mãe, Trad.minha)

As pessoas que a inspiraram e que ela gostava eram “fora dos cânones, a gente pensava que eram meio loucos” (Giada, Trad.minha) ou pessoas que não seguiram trajetórias lineares. Parece interessante reportar a descrição detalhista e muito cumprida que ela fez de um menino que estava no jardim de infância.

“Lembro deste menino, me fazia muito rir como ele cantava. Era tão engraçado! Tinha os dentes pretos e os óculos grosso como tampa de garrafa. Adorava. Lembro dele como um menino se divertia demais! Cantava tanto e a voz alta e era estava sempre com o sorriso. Parece-me que me sentava quase sempre perto dele.” (Giada, (Trad.minha)

Na infância, as pessoas fora do espectro familiar contrapõem as práticas familiares e são “os primeiros exemplos de diferença”. Por exemplo, na infância de Anna, foi importante a senhora das limpezas, “uma pessoa boa, genuína, autêntica. Quando estávamos doentes a minha mãe levava-me a mim e a minha irmã para a casa dela. Ela tinha uma casa no campo e nos divertíamos muito, íamos ver as vacas. Tinha uma cozinha espartana, era uma senhora que vivia com pouco...” (Anna, Trad.minha). A Giada, quando era pequena, tinha uma relação com a tia e iam a costurar juntas.

“Quando eu era pequena a minha tia vivia ainda na casa da minha avó e eu via-a sempre. A minha tia viajava muito, tinha um namorado, mas não estava casada, não tinha filhos. Tinha um ar de mistério e lembro-me dela só no seu quarto. Eu não podia entrar no seu quarto. Tinha uma relação mesmo especial com ela” (Trad.minha)

Uma outra pessoa que as duas referiram foi a amiga da mãe. As duas têm uma sensação de medo e maravilha, falam dela não como uma mulher protetora, mas como uma pessoa que as ajudou a crescer.

“Se ao jantar, na casa da Annamaria, não sabia cortar a carne, ela não ajudava, tínhamos que encontrar um jeito sozinhas, se calhar comer com as mãos...” (Anna, Trad.minha).

Muito provavelmente esta rutura de práticas educativas e o encontro de uma família diferente mexeu com a infância “regular” que as entrevistadas tiveram.

Depois de ter enquadrado o lugar onde elas nasceram e cresceram, é necessário tratar da situação socioeconómica da família. O trabalho, a classe e a sociedade são interiorizadas pela criança. As duas referiram que os pais trabalhavam a tempo inteiro, o pai trabalhava num banco enquanto a mãe era empregada na Coca-Cola Itália. Eles tinham horários de escritório e a infância das duas foi confiada aos avós (a avó materna quando eram bebés e posteriormente aos avós paternos nas tardes depois da escola primária).

“Os meus pais eram aqueles que trabalhavam, e a minha irmã aquela que brincava comigo. Quando comecei a ir ao jardim da infância ia para casa da minha avó e acabava por ver os meus pais quando terminavam de trabalhar. Estava à espera de quando a minha mãe acabava de trabalhar e do meu pai quando acabava de trabalhar” (Giada, Trad.minha)

A socialização familiar, como neste caso, constitui um produto de interação entre os membros da família influenciada por diferentes instituições (Zuluaga, 2004 citado *por Abrantes, 2011*). Como a maioria das crianças, as entrevistadas foram integradas em contextos educativos e infantis que transcendem a família e assim “a infância torna-se uma experiência institucionalizada” (Mollo-Bouvier, 2005 *citado por Abrantes 2011*) diluindo a divisão entre socialização primária e secundária⁴. A família (neste caso a figura dos avós foi fundamental) faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo e promove a aprendizagem de elementos culturais, tais como a linguagem, hábitos, normas, valores, padrões de comportamento, e além de tudo, uma primeira estrutura de personalidade. As aprendizagens primárias dentro do grupo doméstico são importantes para lembrar que se aprende, além do conteúdo, uma modalidade específica de realizá-las, típico da família de origem, e que diferencia as crianças dos colegas durante o percurso escolar (Berger, Peter L. Luckmann, 1973). Neste caso os pais fazem parte da classe média. Eles são pessoas informadas, leem, veem as notícias, têm ideologias de esquerda e se importam com os familiares e a comunidade. Mantêm vários *hobbies*, a mãe pinta e gosta de literatura e o pai gosta de ecologia e do meio ambiente. Eram uma família aberta e disfrutavam do fim de semana para viajar ou aproveitar o tempo livre com os amigos.

“Vivíamos uma vida confortável. Nunca nos faltou algo. Os nossos consumos e costumes? Claramente consumíamos Coca-cola e tínhamos a televisão. Tentamos sempre de dar o possível para os nossos filhos. Se eles queriam um brinquedo, comprávamos.” (Mãe, Trad.minha)

As duas entrevistadas foram seguidas no processo de crescimento e nas entrevistas com os pais parece que a coisa mais importante para os pais é o “respeito de si próprios, dos outros e a escolher em autonomia”. Parece muito relacionado à “estratégia contratualista”, onde a ação educativa centra-se no diálogo e na negociação, criticando e acompanhando as influências externas (Seabra, 1997). É importante reportar que seja a mãe que os pais disseram que o foco da ação deles era a autorrealização dos filhos, assente na responsabilidade e na sensibilidade. É provável que eles, achem importante criar condições para que os filhos possam investir onde desejam e onde sejam felizes (Seabra, 1997). Indo mais em profundidade, os pais provêm de famílias tradicionais onde a educação era rígida e autoritária, mas eles mesmos são exemplos de “emancipação”. A mãe conseguiu ir à faculdade (sem acabar) e viajar por Inglaterra quando era jovem. A família do pai tinha uma pequena empresa familiar, mas ele tinha o sonho de ser bancário e conseguiu. As

⁴ Berger e Luckmann (1973) definem a socialização primária “como a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” e a socialização secundária como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (Berger, Peter L. Luckmann, 1973, p.175).

entrevistadas também têm interiorizado o sentido da autorrealização e da felicidade pessoal. É evidente na fala dos pais que sempre acharam as filhas “eu diferentes”, nunca tentaram plasmar e parece que eles só queriam ajudar na busca da identidade e na procura dos talentos e atitudes inatas delas. Provavelmente, este foi influenciado pela crença dos pais, sendo eles católicos. Esta estratégia educativa dos pais foi fundamental para a formação e as consequências de ambas na escola. Se irá a falar mais sobre esta estratégia familiar e relação com a escola no capítulo 3.3.2.

A terceira parte vai ser dedicada à brincadeira, enquanto importante para a construção da identidade e das disposições delas, visto o lugar que as entrevistadas atualmente ocupam. As entrevistadas tinham um caráter diferente, a primogénita mais tímida e introvertida, com um sentido pragmático e de organização grande, e a secundogénita mais extrovertida, vivaz, luminosa, bondosa e com grande capacidade de relação. Este caráter está visível na descrição detalhadas das brincadeiras de cada uma nas sessões descritivas 3.1 e 3.2. As brincadeiras ficaram impressas na infância e nos papéis da família e progressivamente foram deixando a sua marca no mundo circundante. A Anna, desde pequena, tinha o sentido de organizar a brincadeira e de ser a chefe. As crianças escutavam-na e a mãe dizia que fazia todo o sentido pelo caráter dela. Ela gostava de ensinar a irmã e guiá-la, foi ela que lhe ensinou as letras. Sempre que descreve uma pessoa com quem se sente confortável expressa “como uma mãe” que parece estar ligado à atitude que ela tem em cuidar das situações e saber o que era permitido e o que não já desde criança. A Giada preferia brincadeiras mais expressivas nas quais era a protagonista. Desde pequena, fala de espetáculos, as recordações do jardim de infância são as canções, os espetáculos, as coreografias. Ao longo da vida, reporta os espetáculos como os momentos mais felizes – a dança, por exemplo. A mãe refere que durante a escola primária recebeu uma chamada do presidente da câmara da cidade a perguntar se o palco que a Giada pediu era destinado a um espetáculo independente ou era organizado pela escola. A mãe não sabia de nenhuma iniciativa e descobriu depois que a Giada e uma amiga, quando tinham sete anos, escreveram uma carta para pedir um palco e fazer um espetáculo. A Giada quando fala do ensino secundário, destaca os espetáculos que organizavam e que constituem as suas recordações mais felizes da escola. Pode-se afirmar que os jogos e as brincadeiras desempenham um papel central para que as crianças possam elaborar visões do mundo, criando limites entre si e desenvolver identidades de género. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura (Oliveira Pinto, T. & Lopes, M., 2009). Esta atividade compreende uma “construção da realidade”, assim como a produção de um universo próprio e a transformação do tempo e do lugar em que pode acontecer (Oliveira Pinto, T. & Lopes, M., 2009). Para além disso, o brincar permite às crianças diversas formas de ser e de se relacionar e permite variadas possibilidades de aprender com o outro e com o diferente (Oliveira Pinto, T. & Lopes, M., 2009). Por meio das brincadeiras as relações sociais, inclusive as de género, podem ser construídas, compartilhadas e potencializadas (Oliveira Pinto, T. & Lopes, M., 2009).

O último tópico que resulta interessante abordar é o facto de o indivíduo no mundo social ocorrer sempre no contexto de relações de poder. No caso das entrevistadas:

“Conhecendo a minha mãe, não existia rotina, porque ela não consegue [ter rotina]. Se calhar o meu pai é como eu, mas a minha mãe mandava. Se o meu pai tivesse tido o poder de gerir a vida familiar, tudo teria sido muito habitual.” (Anna, Trad.minha)

“Era a minha mãe que tinha o poder, quando era preciso tomar decisões, pertencia sempre à minha mãe. Se a minha mãe gostava de uma coisa podia-se fazer, se a minha mãe não gostava, não se podia.” (Giada, Trad.minha)

“Com o meu pai precisávamos respeitar as regras, os horários, ser o mais pontual possível. E devíamos fazer isso à perfeição. Se uma regra dizia A e eu queria fazer B, era muito difícil que eu fizesse B, porque me sentia mal em fazê-lo. Para mim é importante o dever, mas nunca o aprendemos através do castigo. A minha irmã era a filha perfeita e, se falhava, ela colocava-se em auto-castigo (risos)” (Giada, Trad.minha)

No decurso de sucessivas experiências quotidianas no espaço social, os indivíduos vão construindo e incorporando a estrutura social, bem como as suas posições e papéis dentro dessa estrutura através de um “sentido prático”, em conformidade ao seu campo de possibilidades (Bourdieu, 1980 & 1987). A Anna, responsável desde pequena, sempre seguiu e respeitou a figura de autoridade e conhecia as consequências das ações, assim definido o seu posicionamento mais submisso ao interno do grupo (“ela vive bem ao interno de uma estrutura organizada” diz a mãe). A Giada, embora fosse respeitosa, tentava encontrar uma solução para conseguir a sua vontade. As relações de poder e o respeito pela autoridade são visíveis na trajetória escolar de ambas.

3.3.2 Escola

Além da família, a escola também é uma grande agência socializadora, e as crianças têm ao seu dispor desde o começo uma pluralidade de contextos (Berger, Peter L. Luckmann, 1973) onde “as identidades são construídas em dialética constante com as condições experienciais proporcionadas pelo meio envolvente” (Abrantes, 2003, p.6) e as identidades juvenis e as dos professores, são, em parte, produzidas na (e pela) escola (Abrantes, 2003). Os professores e os alunos criam e constroem a escola mutuamente, o que significa que “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela” (Abrantes, 2003, p. 120). As entrevistadas foram para o mesmo jardim de infância, a mesma escola primária da aldeia e para a mesma escola secundária de primeiro ciclo na cidade próxima à aldeia. Ao aprofundar o tópico da escola e as diferenças e semelhanças na trajetória escolar de cada uma, os dados das entrevistas permitem a análise das relações de poder, das estratégias familiares, género, capital social e emoções.

A mãe descreve a Anna como uma rapariga que, apesar de ser muito capaz na escola, viveu o percurso educativo com ansiedade e dificuldade, mais vezes ela diz que a professora gritava e que não conseguiu dormir quando tinha um teste. Ela diz que era boa na escola, mas nunca

conseguiu ter bons resultados em matemática justificando isto com o terror que tinha para a professora de matemática. A professora partilhou que tinha medo de relacionar-se com ela por causa desta ansiedade: “devia ter muito cuidado na maneira como olhava para ela porque tinha medo de que ela caísse da mesa” (Trad.minha). Neste caso, como já falamos, a atitude da Anna de extremo respeito da figura autoritária e de medo das sanções (caraterísticas do poder disciplinar da escola), influenciou no seu posicionamento ao interno desta estrutura. A Giada, ao contrário, devia sempre ter a última palavra e tentava encontrar o que ela gostava. A mãe disse que ela não estava interessada na escola e não lhe importava os pareceres do professor, e parece que não tinha estima pelos professores que encontrou. Segundo Abrantes (2003), a escola é um espaço social de relações de poder e de comunicação que é produzido por uma rede de interações quotidianas entre professores, alunos e funcionários, baseado em culturas sedimentadas com o tempo e por pressões externas, como as famílias ou o mercado de trabalho.

Por isto, é importante aprofundar as estratégias familiares pois na escola, encontram-se muitos jovens em busca de um sentido da vida que foram já iniciados pelas famílias. (Abrantes, 2003) As experiências escolares “desempenham um papel de destaque na forma como estes estruturam as suas práticas e representações e mesmo no modo como se pensam a si próprios” (Abrantes, 2003, p.47). A escola poderá reforçar ou debilitar os sentidos aprendidos no contexto familiar. Já se enquadrava a família na análise da socialização primária. Já se começou a abordar a estratégia familiar contratualista que se foca na autorrealização dos filhos, respeitando as inclinações naturais da criança. (Seabra, 1997)

“Nunca pensei no futuro dela [da Anna] e tinha sonhos e planos para o seu futuro. Nunca interfeiri nas ideias dos meus filhos. Eu só acompanhei os filhos ao longo do crescimento” (Pai, Trad.minha)

A mãe mais vezes repetiu “Nunca tive expectativas particulares, sempre pensei que os meus filhos deviam estar serenos e felizes na vida” (Trad.minha). Esta ideia é bastante importante porque implicitamente para os pais ter uma licenciatura ou ter uma formação não é indispensável, indispensável para eles é conseguir ter uma vida realizada – como já se falou, os pais também conseguiram fazer as próprias escolhas de vida.

“Ela não conseguia em matemática. Aos colóquios com a professora, ela estava infeliz e eu lhe disse ‘olha, não é o fim do mundo se ela não é boa em matemática’. Acho que a professora ficou zangada.” (Mãe, Trad.minha)

Cruzando os dados recolhidos das entrevistas com as irmãs e os pais, parece que em família era mais importante aprender através cursos não formais- por exemplo dança, campos de verão, cursos de línguas. De acordo com a estratégia contratualista, eles queriam que os professores e as professoras tivessem um olhar personalizado com as crianças, mas que nunca conseguiram encontrar esta atitude. É particular que, estando o dia todo no trabalho, eles não estavam envolvidos na vida escolar dos filhos. Ao longo das entrevistas, nunca se conseguiu captar uma

cooperação entre família e escola. Os pais nunca colaboraram na realização dos trabalhos de casa ou na correção destes.

“Daquilo que eu me lembro, o meu pai trabalhava o dia todo, voltava a casa ao final da tarde e tudo já estava feito. Parece lembrar-me que a minha mãe não estava por perto quando estávamos a fazer os trabalhos de casa. Deixava-nos muito sozinhas, porque na verdade eramos capazes de fazê-los. Deixava-nos em autogestão, mas ao mesmo tempo eu acho que enquanto as crianças estão na escola primária deveriam ser ajudadas. Ajudá-las com os trabalhos de casa, ou ficar por perto assim que estás presente caso precisassem de uma ajuda, e se no dia depois eles têm um teste, acho importante fazer uma pequena revisão o dia antes para ver se sabem as coisas. Eu não me lembro da minha mãe ajudar-nos com os trabalhos da escola, provavelmente porque trabalhava e nós sempre fizemos os trabalhos com as avós. Para mim esta foi uma pequena carência da minha mãe e agora que eu tenho tempo gosto de ficar com os meus filhos e ajudá-los com isto. Uma outra coisa que os meus pais não faziam era dar-nos rotina, horários estáveis, porque para mim ter regularidade durante o dia ajuda a ficar mais tranquila. Passar a noite fora, no domingo, traumatizava-me. No domingo à noite, para mim, é preciso ficar em casa porque é necessário remeter-nos no mood da vida do trabalho, da vida escolar.” (Anna, Trad.minha).

Provavelmente este afastamento entre universo familiar e escolar influenciou no desempenho das duas entrevistadas. É importante lembrar que ambas tiveram dificuldade, mas eram alunas com desempenho médio. A classe social e a escolaridade dos pais (a mãe começou a licenciatura, mas não terminou) influíram para acabar um curso secundário e ir as duas a faculdade. A mãe reporta um diálogo que teve com uma mãe de um colega de turma da Giada e parece importante para perceber este conceito. Esta senhora lhe disse “Com certeza não são os teus filhos aqueles que vão mal na escola” (Trad.minha).

Uma outra questão dominante toca o género. Relembrando que esta família habita numa aldeia que é, usualmente, um contexto mais tradicional, onde os papéis de género estão mais visíveis, pode-se levantar a hipótese de que a Giada pode não ter tido boas experiências escolares por não corresponder às expectativas de género: tinha cabelo curto, vestia vestidos masculinos largos e desde criança sempre teve muitos amigos homens.

“Quando era pequena tinha mais amigos homens que mulheres, depois comecei a ter amizades com raparigas, mas eu era muito masculina e todos me chamavam assim [maria-rapaz], vestia sempre um macacão largo ou calças e blusas desportivas. Quando normalmente as outras raparigas começavam a maquilhar-se e vestir-se mais de mulheres adultas, eu rapei os cabelos e decidi vestir-me como um homem” (Giada, Trad. minha).

Muitos estudos afirmam que as raparigas sentem uma pressão social maior para conformarem-se às regras escolares, o que significa sofrerem sanções mais pesadas quando não têm sucesso ou quando não correspondem a essas normas e expectativas (Abrantes, 2003). No caso das entrevistadas, esta preocupação não era tanto devido a possíveis castigos dos pais - muitas vezes referiram que não existiam castigos e punições -, mas parece mais interiorizada no papel de “menina”, do ponto de vista social – nomeadamente, a escola. Por exemplo, a Anna reportou que

na infância a mãe a vestia como uma “menina” e que, apesar de sentir-se desconfortável, devia aguentar para assim poder “ser bonita e arrumada”.

“A minha mãe vestiu-nos sempre como bonequinhas, as sainhas, os sapatinhos... Odiava como nos vestia, eu chorava porque estava desconfortável. Agora quero que os meus filhos sejam confortáveis” (Anna, Trad.minha).

Um outro dado que sustém a influência do papel de género é representado pelas experiências das duas durante os recreios. As duas ficavam sempre a conversar num pequeno espaço com as amigas, e este confirma o estereótipo de menina na escola (Pereira, 2012). Uma última questão foi a escolha da escola. De acordo com Grácio (1997), os percursos escolares são muito influenciados pelo género. As raparigas tendem a ter melhor aproveitamento escolar dos rapazes, com a particularidade que os rapazes tendem a ter vantagens nas disciplinas científicas e as raparigas nas literárias. A causa é da socialização escolar: os professores tendem a pressupor uma melhor aptidão dos rapazes nas ciências. Isto causa diferença na orientação e nas oportunidades escolares. As duas entrevistadas foram endereçadas para uma escola secundaria vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior e referiram que eram boas em Línguas e nas matérias literárias. Se pode supor que se elas fossem sidas rapazes, por causa dos resultados (bons, mas não ótimos), iam provavelmente a ser endereçadas (sobretudo Giada) para um curso técnico. Como raparigas, na Itália, um país onde as desigualdades sociais são relevantes, as raparigas tendem a destacar-se e a ter melhor aproveitamento escolar, em matérias literárias e as trajetórias escolares técnicas são menos contempladas. Ser rapariga e ter um aproveitamento escolar minimamente bom quer dizer ser endereçada para uma escola teórica de preparação para a faculdade.

Para além da questão de género, é importante abordar a centralidade das relações sociais: “no fundo, é através das redes de sociabilidades que os diversos atores constroem a realidade escolar, atribuindo-lhe significados, e é através das relações sociais que os jovens vivem a escola” (Abrantes, 2013, p. 97). As pessoas fora da família e os grupos de pares têm um papel de importância sempre maior na nossa sociedade no encontro do singular com o coletivo e influenciam o processo formativo dos indivíduos. Um fator particular é que ambas as entrevistadas escolheram o secundário por causa da sua melhor amiga da época. Este revela uma situação interessante porque não foram os pais ou os professores a orientar esta escolham, mas os grupos de pares. Considerando além da relação social, parece que as entrevistadas tinham pouco confiança em si e as melhores amigas pertenciam à uma classe social elevada, sendo a aldeia extremamente industrial, a maioria das famílias possuem pequenas empresas⁵. Ambos os pais

⁵ A região onde fica a aldeia das entrevistadas chama-se Veneto. É uma região muito rica, as pessoas têm maioritariamente uma empresa privada ou atividades próprias. O território é plano e por isto se podem encontrar terrenos férteis e muitas cultivações e produção e comercio de produtos. É uma região que graças ao empreendimento

destas amigas tinham uma empresa. Provavelmente esta pouca confiança nas escolhas escolásticas se atribuiu à pouca intervenção e orientação dos pais e a estratégia deles (orientada mais na busca da autorrealização). Um outro fator foi intervenção ativa dos pais das amigas delas na orientação da escolha, que queriam um posicionamento importante para as filhas (que tinham mais confiança e tinham um desempenho melhor à escola por causa da classe social dos pais).

A Anna teve uma trajetória e um desempenho melhor no secundário, mas por isto, foram fundamentais as amigas. Ela tinha muita ansiedade na escola, especialmente devido à *performance*. Ela afirma que durante o secundário passava as tardes em casa das amigas fazendo os trabalhos de casa (incentivada pela sua professora que lhe sugeria ficar a estudar com as boas alunas e amigas da turma). Assim, encontrado um método de estudo, sentia-se mais preparada. Começou a ter um desempenho melhor quando começou a ganhar mais autoestima (como diz a mãe: “se ela não ia bem na escola, era por causa de uma insegurança pessoal” Trad.minha) que a ajudou a superar as críticas. Os colegas da escola começaram a ver que ela estava a ser “mais acordada” (como ela definiu) e a começaram a tratá-la como um par. Neste ano conheceu o seu primeiro namorado que agora é o seu marido. A Giada, ao invés, nomeou como difícil o ambiente relacional no primeiro ano do secundário. A escolha da escola do secundário foi influenciada pela decisão da melhor amiga e, na altura, elas foram para a mesma escola. Quando, durante o primeiro ano, a amizade terminou, o desempenho da Giada piorou muito, tendo chumbado esse ano. A Giada teve uma resistência maior à autoridade. No começo do secundário, frequentava um grupo de amigos que se caracterizavam por práticas contra-culturais e os pais não queriam que ela saísse. Conseguiu ter sucesso escolar quando o primeiro namorado, bem aceite e amado pela família, a encorajava a estudar. Ou seja, o apoio ou não de pessoas teve um peso muito grande no seu desempenho escolar. Nunca encontrou professores “brilhantes” e este fator também foi determinante no seu percurso.

Crescendo, as pessoas que elas encontraram representaram uma fonte de "capital social" e construção de uma "identidade juvenil", construindo uma força de resistência coletiva à autoridade escolar e parental que cria processos de "inversão simbólica" (o bom passa a ser mau, o mau passa a ser bom), mas que podem contribuir para trajetos de insucesso ou de desvio face às regras dominantes.

Neste ponto, é importante lembrar o papel das emoções. A Anna justifica que desde que teve uma rede de amigas, ganhou um método de estudo e conseguiu ter mais autoestima e confiança. A Anna interiorizou procedimentos que conseguiram inibir emoções negativas, contribuindo para a própria segurança e bem-estar. Tal economia emocional e cognitiva permite

e ao espírito laboral é o fulcro do desenvolvimento do Norde Este da Itália. Posiciona-se também nos níveis dos Países Europeus com a renda per capita mais elevada, depois do Luxemburgo, Irlanda, Países Baixos e Áustria.

ao indivíduo aperfeiçoar continuamente a prática (e os sistemas cognitivos e corporais associados), tecendo elementos que ficaram fragmentados nas primeiras experiências e ensaiando variações originais e resolvendo problemas (Abrantes, 2011). Desta forma, desenvolve-se uma identidade, associada muitas vezes a benefícios simbólicos e/ou materiais. Ao gerar espaços de ação criativa, aperfeiçoamento técnico e reconhecimento social, a participação em práticas diferencia-se da mera repetição rotineira de atividades, constituindo uma fonte de emoções positivas” (Abrantes, 2011, p.135). As teorias das neurociências apontam que a emoção “constitui um elemento fundamental para orientar a atenção imediata dos sujeitos, a seleção e integração da informação a armazenar, passível de ser mobilizada em futuras situações, e o processo de tomada de decisão” (Versace & Rose, 2007; Cagnin, 2008; em Abrantes, 2011, p.134). As aprendizagens tendem a estabelecer-se em dois polos emocionais, o medo e/ou o desejo. Neste sentido, é suposto dizer que as experiências com maior carga emocional podem ter maior potencial de socialização. (Abrantes, 2011). No caso das duas irmãs, exceto as experiências pontuais com alguns professores no ensino primário, o medo parece ter dominado uma grande parte do seu percurso escolar, criando uma ambivalência entre o estudar para não fracassar e os bloqueios e alheamentos resultantes da insegurança.

Em geral, a experiência escolar de ambas pode ser conduzida ao termo “*adesão distanciada*” (Abrantes, 2003). É claro que não há uma posição sistemática de conformismo ou de resistência, mas há uma ambivalência, uma flutuação (em função dos professores, entre outros aspetos) e uma dedicação instrumental (Abrantes, 2003). As duas tentaram manter os universos delas tentando obter aproveitamento na escola, adotando estratégias flexíveis, de negociação e adesão distanciada às normas escolares (desde que estas normas não implicassem grande esforço). Elas viram a escola como um “trabalho” obrigatório e nunca conseguiram encontrar um sentido no trabalho escolar, ainda que Anna o tenha integrado na sua disposição para uma vida organizada e regrada (o sentido de dever), enquanto Giada lhe tivesse oposto maior resistência, na sua busca permanente pela experimentação e liberdade. Pode-se observar que as diferentes experiências e interpretações que as irmãs associam à escola foram marcantes nas suas vidas. Esta afirmação pode ser justificada visto ser “na escola que se começam a tecer e a ganhar forma os sentidos de vida, à medida que se projetam e ensaiam não só as características e competências, mas também disposições e posições” (Abrantes, 2003, p.8).

Parece também que para as duas entrevistadas a escola não foi vista como uma maneira de conceber a aprendizagem nos processos de continuidade da experiência individual e social. A experiência é formadora e, depois de ter sido vivida, permite a explicação do saber-fazer, saber-pensar e do saber-situar-se (Josso, 2002). Cavaco (2009) define a aprendizagem por via da experiência como um processo natural e intrínseco à essência do ser humano. Segundo Jobert (1991, p. 75) citado por Cavaco (2009) “a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo,

individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza”. Durante o percurso escolar, Anna e Giada fizeram o curso de danças juntas. Para as duas entrevistadas foi muito importante e pode-se reconduzir esta experiência com as importâncias das práticas (já abordado no enquadramento teórico). A Anna afirmou que durante a sua adolescência continuou na dança e foram

“os momentos mais bonitos da minha juventude, e foram tão bonitos que lamento de não ter mais agora, com a minha amiga Paola, as minhas outras amigas e as raparigas maiores. Eu era tímida de morrer e o facto de ter amizades com raparigas mais velhas - tinha uma que tinha dez anos mais que nós- e ficar no palco, fazer os espetáculos nas discotecas, tinha satisfação e com certeza a dança ajudou-me muito” (Anna, Trad.minha)

O pai também afirma que para Anna a dança foi fundamental para o crescimento e para conseguir dar o melhor de si. A Giada também fez dança, mas sendo mais expansiva, foi mais simples para ela. Afirmou que a melhor coisa do secundário foram

“os espetáculos de Natal e a assembleia da escola. Costumava fazer-se um espetáculo, e eu e as outras raparigas da minha turma organizávamos um espetáculo, e era muito divertido, fazíamos os ensaios criávamos as coreografias e os espetáculos. Entre todas as coisas, os espetáculos de Natal são as lembranças melhores que eu tenho” (Trad.minha.).

A Giada, além da dança e do canto, fez também um curso de costura. A primeira lembrança que tem de quando era pequena é a de atar botões na camisas com a sua avó. Mais tarde, recorda-se de costurar com a tia e “durante a escola primária ia ter com a Irmã Rosa para aprender a costurar. Ambas tiveram cursos de música para aprender a tocar instrumentos, iam à catequese e aos campos de verão. Estas atividades extraescolares são uma grande fonte de aprendizagem e incorporam valores educativos importantes e enriquecedores, em particular estes dados evidenciam que as duas entrevistadas incorporaram práticas simples e, através do envolvimento repetido em contextos educativos não formais, criaram disposições que permitiram um maior protagonismo, assim como uma integração em práticas mais complexas (Abrantes, 2011). Por exemplo, por causa deste envolvimento repetido, a Anna conseguiu ultrapassar as suas incertezas, e a Giada teve um espaço para demonstrar(-se) capaz de aprender e ser aceite fora do contexto educativo formal.

3.3.3. Vida adulta

Se dividiu a vida adulta em três pontos, A) a vida familiar e doméstica, B) a vida laboral (e educação não formal) C) a reflexividade. Nas entrevistas conseguiu-se apontar os *turning points* (instrumentos através dos quais entendemos as vidas) pela organização cronológica, que facilitou a organização temporal e emocional para serem interpretados como causas e efeitos (Nico, 2011).

Vida familiar/Domestica

Como a vida familiar das duas entrevistadas é muito diferente, foi necessário abordar as trajetórias de forma separadas.

As primeiras palavras que Anna reporto mesmo na primeira sessão da entrevista foi que não se lembra de nada, se não que a data da graduação e do casamento. Ela casou-se com 25 anos, pouco depois da graduação e pode ser definido um *turning point*: na sua trajetória foi muito importante, deu-lhe a oportunidade de criar uma família e aprender novas competências e disposições associadas à vida familiar. Parece que a Anna “casada” conseguiu diferenciar-se como indivíduo, tomar conta de si própria e responsabilizar-se por outros indivíduos. De acordo com Berger e Kellner (1964), o casamento é definido como “arranjo social que cria para o indivíduo uma espécie de ordem através da qual ele pode experienciar a sua vida como fazendo sentido” (p.303). Os autores consideram que a realidade é construída através das relações sociais do quotidiano e que os processos de aquisição de sentido começam no início da história biográfica e se desenvolvem através dos diferentes contextos de socialização. O casamento é considerado importante para a construção de uma união legitimada (e promessa da realização pessoal) de duas pessoas estranhas (não no sentido de classe social, mas de habitus e estilo de vida, normas e valores). Esta união se define por si uma redefinição de modos de fazer e de ser. (Berger e Kellner, 1964). Esta citação da Anna parece explicitar este conceito muito bem.

“Eu sou como os meus pais me habituaram, para mim é importante antes o dever, e só depois chega o prazer. Então se devo trabalhar ou fazer uma coisa, faço-a o mais antes possível para depois aproveitar o tempo livre. O meu marido pensa exatamente o contrário. As vezes é difícil, porque por exemplo quando os filhos voltam à casa da escola eu prefiro que eles façam já os trabalhos de casa para depois poder brincar, o meu marido deixa eles brincar antes...” (Anna, Trad.minha)

A Anna tornou-se mãe três vezes e define-se como uma “boa mãe”, nunca teve stress e pressão laboral. Na sua perspetiva, ser mãe

“é uma coisa gradual, acontece devagar, consegues devagar devagarinho, um pouco de cada vez, mas o primeiro filho revira a tua vida. Antes não tinhas horários e desde esse momento um filho ocupa todo o teu tempo e as tuas energias. Muda muito a tua vida. Mudei muito por causa dos meus filhos, antes pensava só para mim, não de maneira egoísta porque já estava casada, mas antes tinha os meus vícios, vontades, desejos. Desde que tenho as crianças, eles estão primeiro que todos, e as coisas materiais ou o tempo que me dedicava não existem mais. Obtive a paciência que nunca tive, não tenho ainda muita paciência agora, mas aprendi. Aprendi a dar peso às coisas, perceber quais são as coisas importantes e as coisas supérfluas e deixar de lado.” (Anna, Trad.minha).

Ela reportou as coisas que aprendeu depois da maternidade,

“tive de aprender a cozinhar porque antes de casar nem sabia cozinhar uma tosta. Descobri a minha paixão pela cozinha. A minha mãe dizia-me que não sabia fazer um chá; aprendi a cuidar da casa porque antes a

minha mãe queria fazer tudo e eu não tinha nenhum interesse em cuidar da casa e tive que aprender a gerir a mim mesma, o meu marido, uma casa, e depois quando chegou a primeira filha tive que cuidar duma criança e tornou-se tudo natural. Nunca comprei livros acerca do choro da criança, de como gerir o sono da criança, não quero dizer que nasci já sábia, e depois a minha mãe me ajudou muito, e a minha sogra com certeza também, foi tudo muito natural, não fui ler livros, com certeza erreí algumas coisas, e para mim para ser a mais velha dos irmãos foi fundamental. Via a minha mãe dar-lhe comida e inconscientemente aprendi algumas coisas. Penso também que se me tornei uma mãe assim foi também para o trabalho, me fez crescer muito, não obstante não ter gostado.” (Anna, Trad.minha)

Como já se introduziu na seção da escola, a Anna reporta as suas experiências durante o percurso escolar e juvenil e partilha a sua ideia de educação em como aprendeu a gerir a relação dos seus filhos com a escola. Ela ajuda-os nos trabalhos de casa para que eles possam sentir-se tranquilos e sem angústia.

“As coisas que me aconteceram fizeram inconscientemente decidir por um caminho diferente na educação das crianças” (Anna, Trad.minha).

“A minha adolescência foi importante porque assim posso saber como não quero que os meus filhos passem a juventude” (Anna, Trad.minha)

Uma coisa importante que aborda falando da sua vida familiar foi a morte de pessoas importantes na família ou a saída de alguns familiares da aldeia, como por exemplo a irmã. Parece evidente que estes eventos são momentos de rutura e de sofrimento, que criaram condições para a ação redirecionadora do curso de vida. Os momentos desta natureza mais do que *turning points*, são momentos críticos. Como tais, promovem o desenvolvimento pessoal e é visível o aumento de recursos externos para apoiar o indivíduo (Nico, 2011).

Se pode afirmar, de acordo com Goode (1959) que o amor é mola impulsionadora e parte constitutiva da ação e da estrutura social. Nestas histórias de vida o amor foi a passagem para a adultez.

Para a Giada teve “importantes consequências pelo seu início, fim ou desenvolvimento, na determinação do rumo do curso de vida durante o período de transição para a vida adulta” (Nico,2011 p.295). Por exemplo, ela referiu a rutura com o primeiro namorado como uma libertação, uma tomada de posição e livre escolha. A família não apoiou a sua escolha e para ela foi um momento crítico. Foi também por causa disto que decidiu ir para Madrid.

“Foi uma das experiências mais belas da minha vida, abriu-me os olhos. Desabrochei, virei a pessoa que sou, conheci muitas pessoas que contribuíram para criar a pessoa que eu sou agora, antes não era nada do que eu sou” (Giada, Trad.minha)

“Sempre fui parte de uma outra pessoa e aqui em Madrid eu não conhecia ninguém, eu era só Giada. Quando me apresentava as pessoas era só eu, provavelmente sentia-me livre de todas aquelas obrigações que sentia antes, que me deu a minha mãe, o meu namorado, sentia-me mais livre” (Giada, Trad.minha)

Teve uma casa partilhada em Madrid com os seus amigos. Uma experiência familiar que precisa de um destaque foi ter vivido em uma casa comunitária na Inglaterra, durante uma experiência de voluntariado e trabalho em uma *organic farm*.

“Eramos uns dez na quinta. Foi um choque viver em comunidade. Revelou-se uma experiência linda! Ao começo pensava que existiam coisas que não podia ultrapassar, por exemplo a casa extremamente suja. Depois me acostumei” (Giada, Trad.minha)

Depois de diversas experiências de namoro, atualmente ela partilha a casa com o seu namorado francês e estão a decidir se querem casar e ter filhos. Giada referiu que “todas as minhas mudanças de trabalho e de lugar foram por amor” (Trad.minha).

De acordo com Sousa (2008), com base em seis dimensões do que é ser adulto, identificou igualmente três tipos de adultos, e se pode concluir que Anna pode ser enquadrada no termo “o adulto padrão, que valoriza a estabilidade profissional, conjugal e familiar (pode dizer-se que valoriza a “biografia normal”) e Giada no “adulto inacabado”, que valoriza o hedonismo, a reflexividade, a independência e a autonomia (pode dizer-se que valoriza a “biografia de escolha”). O exemplo disto foi que quando a Giada decidiu ir de viagem para Inglaterra, já namorava o seu atual companheiro e ele encorajou-a a fazer esta experiência, favorecendo a escolha individual e não o projeto de estabilidade familiar.

“Penso que foi o meu namorado e devo agradecer-lhe. Quando decidi ir para Inglaterra estávamos a namorar, mas eu tinha o sonho de antes de ir a trabalhar na quinta. Lembro que ele me disse que se eu não ia, ele me fazia as bagagens e me colocava fora da porta. Tranquilizou-me que não é porque não estamos juntos fisicamente a história termina e que se podia recomeçar quando eu voltasse a Madrid.” (Giada, Trad.minha)

Esta dimensão de vida familiar diferencia extremamente as duas entrevistadas. Parece que a Anna viveu a “vida esperada”, que quer dizer a constituição de família e abandono habitacional da família de origem, enquanto na esfera pública corresponde à entrada no mercado de trabalho. Na história da Giada nota-se a substituição de um modelo linear de transições juvenis onde a condição adulta era o culminar de uma série de etapas sequenciais e ritualizadas (escola, trabalho, conjugalidade, parentalidade) - por um modelo fragmentado e polimórfico, definidas as ‘trajectórias yo-yo’ (Pais, 2001). Nestas trajetórias (e claro é o exemplo da Giada) cada conquista é reversível, tem alcances limitados e imprevisíveis e labiríntico. A autonomia habitacional é gradual e intermitente e a formação da família é mais tardia e menos convencional.

Vida laboral

A análise da vida laboral das duas entrevistas foi analisada segundo a teoria de Sousa (2008), já citada no capítulo anterior para explicar a diferença entre biografia normal e biografia de escolha⁶,

⁶ Parece que a Anna viveu a “vida esperada”, que quer dizer a constituição de família e abandono habitacional da família de origem, enquanto na esfera pública corresponde à entrada no mercado de trabalho. Na história da Giada

e também através dos estudos da transição para a vida adulta e da construção da identidade associado à classe profissional.

É importante lembrar que os sistemas de formação na Itália como todo o sul da Europa, são desfavorecidos, mas, como no caso das entrevistadas, os indivíduos com níveis de qualificação escolar mais elevados são aqueles que mais se envolvem, no decurso da sua vida e em diferentes contextos, em atividades que proporcionam experiências de aprendizagem. De acordo com Ávila (2008) “é fundamental ter em consideração as características das sociedades e das economias atuais, não só para perceber o modo como estas condicionam a evolução dos modelos e práticas de educação de adultos, mas também para perceber a relação entre essas transformações e as várias dimensões da existência social” (p.307).

Anna, logo ter acabado a faculdade de fisioterapia, encontrou um trabalho em um lar de idosos como fisioterapeuta. Ficou neste trabalho dez anos. Aponta como *turning point* o momento em que ela quis deixar este trabalho. Descreve este momento como uma crise, pois o marido não a apoiava porque aquele trabalho era uma fonte de segurança económica. Nesta altura primeira filha teve um problema de saúde e estavam em mudança de casa. Estes são momentos de acumulação de adversidade e infelizes coincidências, mas que também permitem “a crítica ao conceito da reversibilidade como algo necessariamente negativo nos cursos de vida contemporânea” (Nico, 2011, p.297). Depois deste momento ela conseguiu começar cursos de formação em uma especialidade da fisioterapia (ginecologia e obstetrícia) e se tornou trabalhadora independente. Ao contrário, a Giada não acabou a faculdade de veterinária, viajou muito e aprendeu muitas línguas estrangeiras, tentando colocar-se em questionamento muitas vezes e mudar quando não se sentia mais a vontade. Parece que ela estava à procura de uma mudança interior e de atitudes pessoais.

Aquele trabalho ensinou-me muitas coisas, que eu sou uma pessoa - na minha desorganização pessoal - organizada, na minha vida e no trabalho. Sou responsável” (Trad.minha).

Mudou diferentes trabalhos como empregada de escritório ou *baby sitter*. Parece também que cada experiência despertava algo nela. Nesta viagem, as suas disposições na infância de costurar, trabalhar a madeira e cozinhar, foram novamente despertadas.

“Sempre tive a paixão pela cozinha, quando era pequena via a minha avó e a minha mãe fazer a massa, gostava de vê-las a cozinhar. Se eu podia, cozinhava bolos, bolachas, e quando comecei a cozinhar - uma vez fora da casa dos meus pais - era só para alimentar-me. Em Madrid descobri a comida, fiquei mais curiosa,

nota-se a substituição de um modelo linear de transições juvenis onde a condição adulta era o culminar de uma série de etapas sequenciais e ritualizadas (escola, trabalho, conjugalidade, parentalidade) - por um modelo fragmentado e polimórfico, definidas as 'trajectórias yo-yo'. Achou-se isto interessante para perceber como a primogénita conseguiu entrar no mercado do trabalho enquanto a Giada não conseguiu.

descobri cozinhas diferentes, agora fico cheia de prazer quando como. Gosto muito de ver alguém cozinhar, as mãos, os vídeos de receitas” (Giada, Trad.minha)

Este é um claro exemplo de aprendizagem informal através da experiência e a possibilidade da disposição de mudar, encarada como um contínuo realizado ao longo do percurso da vida. A paixão pela cozinha e os traços mais pessoais dela são o resultado da socialização, em particular, foi importante o papel da primeira infância onde teve a gênese desta disposição. Ao longo da vida, na definição do eu, a Giada organizou as experiências que alimentaram (ou não) esta disposição. O que denominamos subjetividade está ligado ao termo de aprendizagem (numa perspectiva piagetiana), como a forma como os indivíduos foram adquirindo competências ao longo das suas vidas. Atualmente inscreveu-se num curso das Belas Artes para trabalhar com a cerâmica. Define-se como artesã. Justifica esta escolha por ter feito a viagem na Inglaterra onde recomeçou a fazer trabalhos manuais nas áreas da agricultura e da costura. De acordo com Dubar (1997) a família e a escola podem entrar em conflito com organizações e profissões (órgãos da socialização secundária) provocando crises de legitimidade. Estas crises podem ser crises de crescimento e, como tal, conduzir à mudança social, compreendida como a construção de um mundo específico e de uma identidade especializada não coincidente com a reprodução social. Todas estas oportunidades de formação foram um resgate para Giada, que não conseguiu terminar a faculdade, e uma requalificação para a Anna, que conseguiu encontrar um novo sentido ao que estudou. É claro, como já se afirmou, que as pessoas mais escolarizadas conseguem aprender mais pelas experiências informais. Em geral, elas tornaram-se pessoas que podiam dar um contributo para a realidade onde estão inseridas.

Parece que as trajetórias de vida são muito menos previsíveis hoje que no passado e parecem também mais erráticas. De acordo com Pais (2001), os jovens saem de casa podendo a ela retornar. De acordo com o que Giada diz, às vezes recebe auxílio financeiro dos seus pais ou parentes, e este pode questionar se a saída de casa pode ser um evento único o definidor. Em alguns períodos ela teve trabalhos ou com facilidade ela mudava ou viajava. É claro que aumentaram as possibilidades de escolha dos indivíduos e mais, nas entrevistas se encontraram palavras de uma pressão (interiorizada) para tomar decisões sempre novas e mudar orientações. Esta afirmação é claramente a explicação do termo “modernidade reflexiva (Beck & Giddens 1986), que requer competências novas e flexíveis, que só podem ser construídas nos processos de aprendizagem ao longo da vida.

As duas entrevistadas e as pessoas que se pronunciaram acerca delas expressam que, graças às experiências que tiveram, ganharam confiança e autoestima e, se não conseguiram fazer algumas coisas, foi por falta de confiança. Giddens (2000) define confiança a nível pessoal como “projeto, para ser trabalhado pelas partes envolvidas, e exige a abertura do indivíduo ao outro” (Giddens, 2000, p.85) não sendo predeterminada, mas construída num processo mútuo de

autodescoberta. Os indivíduos devem aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo respeitando os outros. É muito fascinante o estudo de Ávila (2008) que afirma que as competências adquiridas pelos adultos se tornam “capacidade e disposição para ação, possíveis de transformar as práticas quotidianas dos indivíduos” (Ávila, 2008, p.415) desenvolvendo assim mais autoestima e uma imagem positiva de si. Um conceito que podemos extrapolar das histórias delas é a importância da formação contínua. Por exemplo a Giada teve a oportunidade de escrever-se ao curso de cerâmica em 2018 ou cursos de dança, mas também refere as viagens como formação, para aprender as línguas estrangeiras e refere sempre as competências relacionais.

“Em cada coisa que eu fiz, aprendi coisas novas, agora não saberia apontar numa coisa onde poderia dizer “aí aprendi...” Nem saberia dizer, em cada coisa aprendi. “(Giada, trad.minha)

A Anna começou a fazer cursos de formação para uma especialização do seu trabalho e a sua necessidade foi a necessidade de identificar-se por si própria no campo profissional. Em geral elas acreditam e sabem “aprender a aprender” e queriam desafiar-se e ter uma melhoria na vida, para conseguir ter um projeto mais individual.

De acordo com Lahire (1998), os indivíduos na contemporaneidade complexa não ficam num único grupo social específico, mas interagem em diversos contextos socializadores. Eles vão interiorizando *habitus* múltiplos e vivem diferentes experiências. As pessoas conseguem desempenhar diferentes papéis porque são o produto de todas as experiências de socialização. A Giada, por exemplo, afirma que um *turning point* da sua vida foi a ida para França um ano, porque aí não conheceu ninguém e começou a contar consigo própria. Esta viagem representa uma pausa reflexiva na vida, onde teve de aprender um outro papel. Todas as vezes que fez novas experiências marcaram o início de uma vida mais autónoma e, além das competências e saberes adquiridos, todas estas bifurcações constituem uma tentativa de realizar projetos por conta própria. Para a Anna, a assunção do papel de mãe - nas entrevistas ela sempre referiu a figura da mãe como um atributo bom, por exemplo, descrevendo as boas professoras “como mães” – obrigou-a a desafiar-se, a deixar a ansiedade e a angústia de lado, ganhando autoestima.

Uma grande diferença é o contexto onde elas estão inseridas, a Anna ficou na aldeia, perto da família recriando uma família muito parecida à de origem, a Giada, depois da experiência do Erasmus, está inserida num contexto europeu e tem a possibilidade de reendireitar a sua ação. É importante perceber que Giada beneficiou da mobilidade Erasmus e como os estudantes que viajam sofreu de um processo de socialização. Como ela afirmou, se expõe a outros contextos e novas experiências relacionais, um intercambio de ideias crenças, regras e valores, que se foram interiorizando e exteriorizando, modelando os *habitus*: novos padrões culturais e de comportamento social tornaram-se novos códigos de leitura da realidade. A Anna afirmou que

achou mal o que fez a irmã, mas que às vezes nutre inveja pois a Giada tem tempo para fazer o que ela quer e pode sempre mudar. A Anna já fala que não pode mudar porque tem responsabilidades para os filhos e a família e não tem tempo para pensar no que ela quer.

De acordo Bauman (2013: 61) as trajetórias do presente “flutuam, encontram, chocam, colidem, agarram-se umas às outras, fundem-se e alienam (...) hierarquias e linhas evolutivas estáveis e firmes são substituídas por batalhas de reconhecimento intermináveis e endemicamente inconclusivas (...) eminentemente renegociáveis.” (2013, p. 61). É claro que a identidade se assume assim como um processo e não uma coisa. O reconhecimento, a valorização e a confirmação ou desconfirmação dos outros obriga a uma negociação nas configurações identitárias que se assumem. Por exemplo, a perda de determinada identidade social (como a identidade profissional), tem repercussões na concepção de si e dos outros e obriga a construir uma nova história de vida, novas relações que irão influenciar a identidade. É claro finalmente que a dialética entre a identidade e a identidade profissional ocupa um lugar determinante na concepção do sujeito ativo e responsável no seu mundo social. (Dubar, 2007).

Reflexividade

O último e terceiro tópico da vida adulta aborda a busca e (re)construção da identidade. É importante porque representa o esforço dos indivíduos para gerir as experiências socializadoras nestas diferentes etapas e instituições.

Segundo Josso (2007), trabalhar a questão da identidade através da análise e interpretação das histórias de vida, permite colocar em evidência a fragilidade, mobilidade e pluralidade das nossas identidades ao longo da vida. “Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se à tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existência” (Josso, 2007, p. 415). Segundo este ponto de vista, todas as situações educativas são tempos em quem se dá sentido às situações, acontecimentos pessoais, sociais e profissionais, para ter uma visão de conjunto e aumentar a capacidade de intervenção na própria existência.

Como Caetano (2016) afirma, ao longo do percurso biográfico, cada pessoa interpreta e observa o mundo, mas é “nas fases iniciais de vida, que se estruturam esquemas mentais de desenvolvimento da reflexividade individual, enquanto capacidade de os indivíduos se pensarem a si mesmos tendo em consideração as suas circunstâncias sociais” (Caetano, 2016, p. 59). Para Caetano (2016), existem diferentes tipos de reflexividade. Neste caso, analisando os pensamentos

das entrevistadas, chegou-se à conclusão de que se trata de reflexividade autorreferencial e se caracteriza pelo “permanente questionamento dos sujeitos relativamente as suas percepções, práticas e relações em diferentes contextos sociais e momentos no tempo, tomando frequentemente as suas próprias conversas internas como objeto de reflexão.” (Caetano, 2016, p. 144).

“Todos nós três irmãos temos uma relação estranha com o trabalho, uma repulsa, e, na minha opinião, não é uma coincidência. Não depende dos nossos pais, não podemos culpabilizá-los. Acho que nós duas tentámos ser englobadas nestes trabalhos que não gostávamos porque tínhamos que trabalhar, porque a sociedade te faz sentir uma nulidade se não trabalhas. A sociedade diz que se não és uma mulher com carreira profissional não és uma mulher realizada, que se uma mulher não trabalha não tem uma vida digna. E sim, por causa disto, nós tentamos trabalhar, porque se precisa de trabalhar. E nós não somos pessoas sem força de vontade, nós gostamos de trabalhar, mas estamos ainda à procura do trabalho que nos faça sair de casa de manhã contente” (Anna, Trad.minha).

Este perfil de reflexividade está, sobretudo, ligado às pessoas do género feminino e qualificadas, visto as constituições das competências reflexivas desenvolverem com o incremento de estímulos nos diferentes contextos por onde os indivíduos se movem (Caetano, 2016). As figuras centrais na vida das entrevistadas são os pais e os avós, seja pela ligação emocional, como pela influência nas práticas e nos valores. Todavia, relatam múltiplos episódios de incentivo dos pais para participação em atividades culturais. Neste perfil de reflexividade autorreferencial, o espaço doméstico é entendido como um lugar de abertura e palco de concretização dos interesses pessoais; as ideologias políticas de esquerda, como neste caso, são um elemento de transmissão que ajuda na formação da reflexividade: discursos sobre desigualdades sociais e tomada de consciência de outros meios faz que as entrevistadas assumiram sempre uma atitude proactiva na manutenção e melhoria das suas condições de existência (Caetano, 2016). A pluralidade disposicional estimulou diretamente a reflexividade individual (Caetano, 2016). O princípio que está bem presente nestas histórias de vida é o movimento que as obrigou a aprender as regras sociais e as normas de conduta, adaptando-se à pluralidade das pessoas, com quem interagiram nestes contextos. A Giada, devido às viagens e à mudança de lugares, pessoas e trabalhos, conseguiu ter uma visão mais distanciada do mundo familiar e uma valorização de projetos individuais. A Anna não mudou de lugar (a sua vida tem várias similaridades com a da sua mãe), mas pela existência de estímulos precoces na infância (forma de organização familiar, ideologias, valores, projeções futuras) encontrou, ao longo da sua vida, condições favoráveis de reforço e atualização no percurso biográfico. Tomando diferentes papéis (mãe, esposa, trabalhadora independente) conseguiu aprender e colocar-se em questionamento, com a vontade de uma melhoria pessoal.

Entre as duas existe uma diferença fundamental. Para elas a família é um valor importante, mas, se a Anna viveu experiências positivas com a família, a Giada teve problemas

relacionados com o desacordo face os princípios dos pais (iniciado na adolescência). Ela investiu numa estratégia de emancipação (sem rutura) da família. Este desconforto permitiu um reforço da sua reflexividade, representado pelo conhecimento de outras formas de convivência familiar e interdividual.

Em geral, todas as situações de crise e de rutura foram acontecimentos-chave para as aprendizagens e o recurso à competência reflexiva permitiu colmatar “a falha temporária de orientação da ação por via dos hábitos incorporados e do domínio prático do mundo” (Caetano, 2016, p. 200).

CONCLUSÃO

Parece oportuno dedicar o espaço desta conclusão às disposições e valores ganhos pelas duas entrevistadas ao longo das suas formações. Anna, quando fala da escola, além de perceber a sua total adaptação ao contexto escolar e ter percebido os deveres da escola, destaca a ansiedade que a acompanhou até ao fim do secundário. Ela fala de tentativas para conseguir ganhar um método de estudo que lhe permitisse ter aproveitamento escolar. Esta ansiedade/insegurança resulta de dificuldades e bloqueios na integração de estruturas sociais e culturais que se impõem aos indivíduos. Parece, neste caso, reforçada por mensagens contraditórias que deixam os indivíduos em dilemas identitários: a família valorizou a felicidade pessoal e a importância do tempo livre (não obstante ter sido uma educação tradicional), enquanto a escola e a política da região reforçaram a seriedade e o empenho no trabalho. Nota-se também que, como primogénita, ela sentiu-se mais responsável e exigente sobre si, tendo a necessidade de crescer mais depressa do que os outros, notando-se também uma mudança na educação por parte dos pais: começaram com uma educação mais rigorosa com a primogénita, todavia, ao longo dos anos mais tolerantes e compreensivos. A formação da ansiedade de Anna decorreu durante a idade precoce, e a exposição a estímulos e incentivos para a ser a *menina perfeita* projetou consequências educativas e biográficas.

Aparentemente, esta ansiedade fez com que ela completasse os seus estudos, mas criasse também uma certa aversão - ou, pelo menos, distanciamento - ao estudo e, sobretudo, à sua área de formação, provocando algumas debilidades na construção da sua identidade profissional. Esta ansiedade também esteve presente durante a carreira profissional, por ela sentir muitas responsabilidades - devia estar tudo perfeito ou como ela dizia (e como também a mãe disse muitas vezes na descrição da Anna na infância). Anna afirmou mais de uma vez que, quando desistiu depois de dez anos do trabalho, ficou bem e como mãe sente-se tranquila, porque pode aprender pela experiência. Parece que o mundo da competição laboral não fazia sentido para ela, porque interiorizou bem o objetivo que a sociedade onde estava inserida queria para ela. Provavelmente foi por isto que agora ela fica em casa com a família e está à procura de um trabalho que possa fazer feliz. As disposições que ela ganhou na sua formação estão presentes na dança, onde aprendeu a estar em grupo, a sentir-se aceite, a ter maior consciência corporal e a ser mais extrovertida. Também a faculdade permitiu-lhe desenvolver competências e valores importantes. Ela afirma que “a possibilidade de fazer o estágio no meio de doentes e ter de aprender a estar, a falar com eles, a tentar colocá-los à vontade, ajudou-me muito. [...] Conheci uma fisioterapeuta com a qual trabalhei nos cuidados intensivos e, não obstante ter sido difícil psicologicamente, ganhei segurança e aprendi a trabalhar” (*trad.minha*). Giada, ao contrário, não conseguiu adaptar-se, como já falamos, à cultura escolar e este fator foi decisivo para as suas escolhas. Se para a Anna a palavra-chave é ansiedade, para Giada é autoestima: ela dá destaque

ao viajar, conseguir desafiar-se, conseguir sozinha criar-se como pessoa. A escola parece que “destruiu” as potencialidades e paixões que ela tinha em criança, todavia, graças a atividades extraescolares, como a dança, cursos de costura, trabalho de madeira, cursos de cerâmica, assim como todas as pessoas que ela encontrou e a valorizaram, permitiu reformular a sua identidade. Partindo do pressuposto que competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7) pode-se afirmar que a escola ajudou no desenvolvimento das competências, visto as entrevistadas terem sempre demonstrado capacidade em tomar uma posição, realizando escolhas que as permitiram projetar-se, apesar de ambas não terem conseguido integrar-se no mercado de trabalho através da formação académica de base. Neste ponto, pode-se questionar o papel da escola na sociedade: será que o conhecimento oferecido é ainda fundamental ou a escola está destinada a mudar drástica e estruturalmente? Qual o papel da educação? O sistema escolástico atual parece pensado para uma sociedade pouco dinâmica, onde as crianças crescem em lugares estáveis, assim como as ocupações e o trabalho dos pais. Parece que esta visão não pode ser aplicada à atualidade, visto estarmos perante uma transição para uma flexibilidade espacial e temporal, que desenvolve disposições flexíveis reunidas num resumo autobiográfico para procurar dar um sentido único num processo nunca concluído que é o processo recíproco da criação da sociedade e da criação da identidade. Como nota Lahire, e como é o caso das entrevistadas, as pessoas conseguem criar uma multiplicidade de disposições para atuar nos diferentes contextos. Quão distantes estão a escola e a sociedade? Será que a escola tem uma participação forma ativa na criação da sociedade? As entrevistadas abordam a importância em sair da aldeia/escola/trabalho ou entrar e fazer parte de cursos diferentes como possibilidades para aprender. Surge assim uma pergunta que será importante explorar, pois o sistema educativo tem permitido percursos bem-sucedidos para vários jovens, mas não é o que parece ocorrer neste caso. Para além de perceber se as entrevistadas poderiam ter feito um outro percurso ou se poderão reatar o percurso fomentado pela escola, a questão mais pertinente será explorar no futuro se a redução das desigualdades educativas são concomitantes com a diminuição das desigualdades económicas e estruturais. Todavia, as questões biográficas demonstram que podem existir outros motivos, como por exemplo, neste caso, de carácter sociopsicológicos.

Este trabalho demonstrou a pluralidade e diversidade dos níveis onde se encontram os processos de formação individuais e foi a evidência de que todos os tempos e espaços da vida podem ser geradores de aprendizagens e podem transformar os modos de vida nas sociedades contemporâneas. Marcou também as contradições que devem ser trabalhadas e superadas pelos sujeitos: de um lado o conteúdo de “aprendizagem ao longo da vida” faz emergir esquemas novos e podem ser vividos como uma rutura ou/e como uma nova abertura biográfica. Dito isto, é sempre importante lembrar que os processos de aprendizagem são dependentes de estruturas institucionais e de contextos de vida, que podem favorecer ou impedir o processo de formações

individuais. Se a Giada não tivesse deixado o namorado, provavelmente iria manter-se na aldeia a morar perto da irmã. Provavelmente, se a Anna não fosse mãe nunca iria descobrir que gostava de ginecologia e obstetrícia. Provavelmente, depois de ter lido as histórias das duas entrevistadas, podem ser conferidos sentidos novos e diversos à educação na vida dos indivíduos. A vida entendida como escola de vida implica “vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação” (Josso, 2007, p.436). As identidades definem espaços de auto-entendimento e ação, onde são produzidas e reproduzidas narrativas que constroem laços sociais que ligam as identidades: são processos de fragmentação, transformação e recomposição. Por isto, neste trabalho, parece reconhecida a validade e a objetividade do método biográfico. Tentou-se uma reconstituição rigorosa, orientada pela teoria, a partir das fontes, dos percursos de vida em processos de interação. Como já se afirmou, uma sociedade é resultado das vidas dos indivíduos, os indivíduos também são resultado da sociedade. Por causa disto, parece fundamental o estudo das relações dialéticas entre biografia e sociedade. A tese pode ser um caminho para encontrar um método de análise das entrevistas biográficas e, pela riqueza dos dados empíricos, pode ser uma possibilidade de encontro com outras áreas do conhecimento.

Futuramente, será necessário explorar o papel das emoções na orientação da ação, ou como o carácter das pessoas na infância preverá as saídas sociais e a própria personalidade (e como influenciam no decorrer das gerações). No mesmo sentido, será relevante depreender qual é o papel atual da infância e qual será o papel da educação com as crianças e com os adultos, como esta tese demonstra, a educação tornou-se indispensável ao longo da vida - nas duas biografias individuais conseguiu-se perceber a utilização de capacidades criativas de (re)construção.

Como se tem de desenvolver a educação ao longo da vida? Como será possível conseguir competências contínuas? Como foi percebido nas entrevistas, a socialização não pode realizar-se a partir de dois polos: a integração social e o alcance da identidade pessoal. Obviamente o peso das origens é um importante fator de partida (por exemplo, ser natural de um ambiente rural ou urbano), porém na sociedade do conhecimento é necessário ter as ferramentas para poder integrar-se e construir a própria realidade. Esta tese foi boa para perceber as possibilidades de formação dos adultos na Itália, não obstante ser necessário um trabalho mais aprofundado para comparar os sistemas educativos e de formação dos adultos na Europa. A Europa tornou-se uma sociedade fundamentada no conhecimento e na economia. Os europeus vivem num mundo social complexo e querem planear as próprias vidas e contribuir para a sociedade. A educação, no sentido mais amplo do termo, é a chave para compreender e superar estes desafios. (Commission of the European Communities, 2000)

“Se continua a crescer e pode-se sempre mudar, também com quarenta-cinquenta anos. Isto é reconfortante, acho que tempos atrás não era possível. Atualmente pode-se consertar algo que não vai como se quer.” (Anna, Trad.minha)

Na era da globalização e das tecnologias de informação, das comunicações de massa e dos fluxos de mobilidades, as identidades são flexíveis, são fruto de um processo que se vai construindo e reconstruindo através da socialização e da crise de identidade, onde as identidades construídas tendem a ser negociadas e precárias.

Será importante desenvolver este tema à luz de uma multidisciplinaridade que não foi possível por causa das limitações de uma tese de mestrado. Este estudo pode ser muito importante para uma nova Sociologia da Educação, visto compreender quais acontecimentos têm um papel educativo e transformador ao longo da vida. Como Bauman (2011) afirma, “nesse novo mundo, espera-se que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas gerados pela sociedade, e não soluções coletivas para os problemas privados” (p.41).

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Pedro (2003), *Os sentidos da Escola, Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Celta Editora, Oeiras.

- (2011), Para uma teoria da socialização, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011, pág. 121-139.

- (2013), *Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*, Editora Mundos sociais, Lisboa.

- (2014) De como escrevemos a vida e a vida de inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 111-127, jan.-mar. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

- (2016), “Quantas vidas cabem numa vida? Da autobiografia de 52 trabalhadores ao caso de um funcionário administrativo”, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Famílias e Curso de Vida. Potencialidades, limites e desafios metodológicos, pp. 111 – 132.

ANÍBAL, Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes (2014), *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais* [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, Tese de doutoramento. [Consult. 13/04/2020] Disponível em [www: http://hdl.handle.net/10071/8889](http://hdl.handle.net/10071/8889).

AVÍLA, Patrícia (2008) *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Celta Editora, Lisboa.

BAUMAN, Zygmunt, (2011), *44 cartas do mundo líquido moderno*, Zahar, Rio de Janeiro.

- (2013). “O que é ‘central’ na Europa central?”, *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1 (1): 50-66.

BARROS, Rosanna (2011), *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*, Chiado Editora, Lisboa.

BESSIM, Marc, Claire BIDART & Michel GROSSETTI (2010), “Bifurcations: Les Sciences Sociales face aux Ruptures et à l'Événement”, *Collection Recherches*, Découverte, Paris.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott. (1996) *Reflexive modernisierung: Reflexive modernisierung eine kontroverse*. Frankfurt a.M. 1996.

BERGER, Peter & Thomas LUCKMANN, (1973), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Disponível em www.https://cristianorodriguesdotcom.files.wordpress.com/2013/06/bergerluckman.pdf

BERGER, Peter & Harold KELLNER, (1964), “Marriage and the construction of reality”, em Anderson. M. (org.), *Sociology of the Family: Selected Readings*, Harmond-worth, Penguin Education, pp. 302-323.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Paris, Minuit.

– (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris.

- (1987), *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Droz, Genebra.

CAETANO, Ana (2011) *Para uma análise sociológica da reflexividade social*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 66, p. 157-174.

-(2016) *Pensar na vida, Biografias e Reflexividade individual*, Editora Mundos Sociais, Lisboa.

CAVACO, Carmen (2002) *Aprender fora da escola, Percursos de Formação Experiencial*, EDUCA, Lisboa.

- (2009), *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. (Tese de Doutoramento, sem publicação). Universidade de Lisboa, Lisboa.

CARMO, Renato M., (2009), “A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação” *Sociologia*, Porto Alegre, ano 2011, n.21, Jan/Jul, p. 252-280.

CICOURIEL, Aaron, “As manifestações institucionais e cotidianas dos habitus”, *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 169-188, 2007.

Commission of the European Communities (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*. European Communities. Directorate General Education, Brussels.

DANIS, Claudia & SOLAR, Claudie (1998), *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*, Stória Editores, LDA, Lisboa.

DEWEY, John (1960), *Experiência y Educacion*, Editorial Losada, Buenos Aires,

DOMINICÉ, Pierre (1989) Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, 100/101:57-65.

DUBAR, Claude (2006), *A crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*, Edições Afrontamento, Porto.

- (1997) *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

FERRAROTTI, Franco (1983), *Histoire et Histoires de Vie: La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*, Meridiens, Paris.

FREIRE, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

- (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo.

- (2000) *A Importância do Ato de Ler*, Cortez Editora, São Paulo.

GIDDENS, Anthony (1984) *The Constitution of Society, Outline of a Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.

- (1993), *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Polity Press, Cambridge.

- (2000), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Celta Editora, Oeiras.

GOODE, William, J. (1959). "The theoretical importance of love", *American Sociological Review*, vol. 24, pp. 38-47.

GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, EDUCA, Lisboa.

GRONEMEYER, Marianne (1989) Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, *Fundación Dilnet*, v. 100/101, p. 79-89 *citado por* Carmen Cavaco (2002) *Aprender fora da escola, Percursos de Formação Experiencial*, EDUCA, Lisboa, p.139.

HUSSERL, Edmund (1996), *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, Edpucr, Porto Alegre.

JARVIS, Peter (1987), *Adult learning in the social context*, Routledge Library Editions, *citado por* Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes Aníbal (2014) *Aprender com a vida: aquisição de*

competências de literacia em contextos informais, Lisboa: ISCTE-IUL, Tese de doutoramento, p.34.

JAUME TRILLA, Bernet (1998) La educación fuera de la escuela, Ámbitos no formales y educación social, Editorial Ariel, Barcelona.

JOBERT, Guy (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (Dir). Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen (pp.7-15). Tome 2. CNAM, Paris

JOSSO, Christine (1991), Cheminer vers Soi, Lausanne, Éditions l'Age d'Homme

- (2002), Experiências de vida e formação, EDUCA-Lisboa, 2002

- (2007) A transformação de si a partir da narração de histórias de vida, *Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez.

LAHIRE, Bernard (1993) Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de l' "Échec Scolaire" à l'École Primaire, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

- (2001), O Homem Plural, As molas da Acção, Stória Editores, LDA, Lisboa.

- (2005), Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Armand Colin, Paris.

LIMA, Licínio C, ESTEVÃO, M. Lucas, MATOS, Lisete, MELO, Alberto, MENDONÇA, M. Amelia (1988), Documentos Preparatórios III Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos, Comissão de Reforma do Sistema Educativo/Ministério da Educação, Lisboa.

MALGLAIVE, Gérard (1995 [1990]), Ensinar Adultos: Trabalho e Pedagogia, Porto Editora, Porto *citado por* Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes Aníbal (2014) Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais, Lisboa: ISCTE-IUL, Tese de doutoramento, p.44

- (1999) “Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes”, *Éducation Permanente*, pp. 125-133, *citado por* Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes Aníbal (2014) Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais, Lisboa: ISCTE-IUL, Tese de doutoramento, p.125.

MCLEOD, Jane e Elbert P. ALMAZAN (2002), “Connections between Childhood and Adulthood”, em Mortimer, Jeylan T. e Michael J. Shanahan (Eds.), Handbook of the Life Course,

New York, Kluwer Academic Publications *citado por* Magda Nico (2011), *Transição Biográfica Inacabada Transições para a Vida Adulta em Portugal e na Europa na Perspetiva do Curso de Vida*, Lisboa: ISCTE-IUL, 2011. Tese de doutoramento. p.269.

MOLLO-BOUVIER, S. (2005) Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005 *citado por* Pedro Abrantes (2014) De como escrevemos a vida e a vida de inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 111-127, jan.-mar.

NICO, Magda (2011), *Transição Biográfica Inacabada Transições para a Vida Adulta em Portugal e na Europa na Perspetiva do Curso de Vida*, Lisboa: ISCTE-IUL, 2011. Tese de doutoramento. [Consult. 2/04/2020].

- (2012), *Viragem e ilusão biográficas. Estratégias metodológicas alternativas para abordar a reflexividade e a temporalidade*, Secção Teorias e Metodologias, Congresso APS, Porto.

OLIVEIRA PINTO, Tatiane, LOPES, Maria de Fátima (2009), “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, pp. 861-885.

PAIS, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*, Âmbar, Porto.

PINTO, José M. (1991), Considerações sobre a produção social de identidade, *Revista crítica de Ciências Sociais*, n.32, p. 217-231.

PIAGET, Jean (1977) *O Desenvolvimento do Pensamento. Equilibração das Estruturas Cognitivas*, Coleção Universidade Moderna, (55), Publicações Dom Quixote, Lisboa.

- (1991 [1970]), *Psicologia e Epistemologia. Para uma Teoria do Conhecimento*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

PEREIRA, Maria do Mar (2012), *Fazendo género no recreio. A negociação do género em espaço escolar*, ICS – Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.

PERRENOUD, Philippe, (1999) *Construir as competências desde a escola*, Artmed, Porto Alegre.

SEABRA, Teresa, (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”, *Sociologia, Problemas e práticas*, n.23, pp.49-70.

SOUSA, Filomena (2008), “O que é ser adulto? – As práticas e as representações sociais – a Sociologia do Adulto”, em Actas do VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, APS. Staller, Lisboa.

UNESCO, Confitea (1999), p.19 [Consult. 28/01/2020] Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>

VERSACE, Rémi & ROSE, Marylène (2007), “The role of emotion in multimodal integration”, in *Current Psychology Letters*. Disponível em: <http://cpl.revues.org/index1402.html>

ZULUAGA, Juan (2004), “La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez”, in *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Adolescencia*, Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77320104> citado por Pedro Abrantes (2011) Para uma teoria da socialização, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011, pág. 124.

ANEXO A

Guião das entrevistas

Infância (0-11)

Família de origem:

- Composição (numerosidade como multiplicidade de estímulos e solicitações)
- Atividade de trabalho dos membros e fontes de renditos
- Relações internas (figuras dominantes, clima familiar, relação entre os pais e com os pais, relação com os irmãos)
- Relações externas (abertura ou fechadura familiar)
- Estilo de vida (consumos, ambientes frequentes, tempo livre)
- Modelos de referência e de valores (políticos, religiosos, económicos, relações jerárquicas, relações entre sexos, natureza e ecologia, igualdade e desigualdade, diversidade e homogeneidade, modelos transmitidos aos filhos)

Emoções (raiva, tristeza, felicidade, surpresa, vergonha)

Outros significativos (tios, avos, primos, amigos da família/ Concordância ou discordância com a família de origem para estilo de vida e modelos de referência/ Grupos de pares)

Experiências significativas associativas e lúdicas

Práticas/ rituais: as práticas familiares, desportivas, artísticas, religiosas, laborais, etc.

Memórias impactantes

Escola primária

- Tipo de escola (organização/ modelos de referência e valores (políticos, religiosos, económicos, relações jerárquicas, relações entre sexos, natureza e ecologia, igualdade e desigualdade, diversidade e homogeneidade, modelos transmitidos aos filhos)

Adolescência (12-18)

Família

Escola

Grupo de pares

Mobilidade

Experiências associativas e lúdicas

Contatos com a diversidade

Experiências de trabalho

Pessoas significativas: modelos de referência e valores (políticos, religiosos, económicos, relações jerárquicas, relações entre sexos, natureza e ecologia, igualdade e desigualdade, diversidade e homogeneidade)

Emoções (raiva, tristeza, felicidade, surpresa, vergonha)

Práticas familiares, desportivas, artísticas, religiosas, laborais, etc.

Juventude e vida adulta (18-)

Escolha universidade e vida na faculdade/ Mundo do trabalho

Experiências associativas e lúdicas (tempo livre, hobbies)

Vida familiar de origem

Criação da própria família (diferenças e similitudes)

Outros significativos

Mobilidade (mudanças de casa, viagem de estudo ou trabalho, férias)

Estilo de vida (consumos, ambientes frequentes, tempo livre)

Modelos de referência e valores (políticos, religiosos, económicos, relações jerárquicas, relações entre sexos, natureza e ecologia, igualdade e desigualdade, diversidade e homogeneidade)

Acontecimentos

Emoções (raiva, tristeza, felicidade, surpresa, vergonha)

Prática/rituais: as práticas familiares, desportivas, artísticas, religiosas, laborais, etc.

Agora

Experiências positivas e negativas

Erros próprios ou dos outros

Bifurcações principais

Disposições que mudaram e que não mudaram

Emoções (raiva, tristeza, felicidade, surpresa, vergonha)

Futuro

Projetos

Sonhos

Esperanças

Medos

Emoções (raiva, tristeza, felicidade, surpresa, vergonha)

ANEXO B

Calendário de vida

Ano de nascimento paterno	
Ano de nascimento materno	
Ano de nascimento pessoal	
Ano de nascimento irmãs/irmãos	
Ano de entrada no jardim da infância/escola primaria/ escola secundaria de primeiro e segundo grão	
Ano de entrada na faculdade	
Ano do primeiro trabalho/ e sucessivos	
Ano de cursos profissionais/hobbies	
Anos de mudanças/casas	
Anos de namoros/casamento	

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. O estudo tem por objetivo a educação permanente. O estudo é realizado por Giulia Bazzucco (gblai@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida ou partilhar algum comentário. A sua participação no estudo, que será muito valorizada pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em contar a sua autobiografia. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. A participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados obtidos destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que aceito nele participar.

_____ (local), _____/_____/_____ (data)
 Nome: _____
 Assinatura: _____

