

O SISTEMA DE APRENDIZAGEM E AS TRANSIÇÕES DE JOVENS DA ESCOLA AO MUNDO DO TRABALHO

A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias

Sidalina Almeida* e Cristina Rocha**

Esta investigação sobre a transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho entende as experiências de transição como vivências subjectivadas e centra a análise na reconstrução da relação com o saber e na reconstrução identitária operada nesse período através da frequência de um dispositivo de transição – o sistema de aprendizagem. As trajectórias subjectivas são expressas em narrativas de transição recolhidas por entrevistas biográficas e nelas percebe-se que na «remobilização» de jovens de meios populares para a formação, enquanto sistema baseado na aprendizagem para o trabalho, não só esteve presente a capacidade de antecipação de projectos profissionais, como esta constituiu a condição para que eles pudessem também remobilizar-se para a escola, permitindo-lhes aceder a um certificado escolar mais elevado. Esta remobilização esteve fortemente ancorada no ethos popular destes jovens em torno do valor do trabalho e nas disposições por eles apropriadas aquando da passagem pela escola regular. Assim sendo, se o tempo da transição abre um espaço de possíveis para os jovens, não podemos deixar de considerar que «o novo se faz com o antigo», que a relação com o saber é um processo e que a construção identitária é permanente.

Palavras-chave: jovens, transição, sistema de aprendizagem, trajectórias subjectivas, relação com o saber, formas identitárias

* Instituto Superior de Serviço Social do Porto (Portugal).

** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal) (investigadora responsável pela orientação da pesquisa de doutoramento na qual se baseia este artigo).

Introdução

Esta investigação sobre a transição da escola para o mundo do trabalho em jovens que realizaram cursos de nível II num centro de formação profissional inscreve-se numa aproximação comum a um conjunto de trabalhos (Nicole-Drancourt, 1994; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 1995; Dubar, 1998; Trotter, Laforce & Cloutier, 1998; Vernières, 1997; Vincens, 1997), que consiste em realçar a sua análise em termos de processo para perceber as passagens, as derivas, as paragens entre escola-formação-trabalho. Uma perspectiva de análise longitudinal da transição obriga-nos a entendê-la, para cada jovem, como um período onde continuamente se (re)escrevem percursos escolares, de formação e de inserção profissional diferenciados que se entrecruzam na sucessão do tempo. Realçamos a importância da análise longitudinal para compreender, na diacronia, os processos que estão presentes na construção desses percursos, sobretudo quando se reconhece que a transição não corresponde mais a um simples momento em que os jovens depois da saída da escola acedem instantaneamente a um emprego, nem a uma sincronização das suas passagens, quer no eixo escola-formação-trabalho, quer no eixo família de origem-nova família. Assim sendo, na transição dos jovens para a vida adulta assistimos a uma não-sincronização das passagens entre o fim dos estudos (e do serviço militar para os rapazes), o acesso a um emprego estável e a entrada num novo lar, seguida do casamento.

Enfatizando a dinâmica dos percursos de transição de jovens de meios populares e considerando a juventude como uma fase singular no curso de vida quanto aos processos de socialização e de construção identitária, procuramos compreender a diversidade de elementos que influenciam modalidades de percursos heterogêneos, elegendo o estudo das lógicas da transição e considerando as trajetórias subjectivas como uma dimensão fundamental da sua construção¹. Ao colocar-se a ênfase na ordem simbólica, considera-se que as operações de produção de sentido pelos jovens remetem para uma ordem temporal que extravasa o tempo cronológico na medida em que aquela articula simultaneamente um tempo presente, um tempo de re-significação do passado e um tempo de projecção do futuro. As experiências de transição são por nós entendidas como vivências subjectivadas, estando a nossa análise centrada na (re)construção da relação com o saber e na (re)construção identitária operada no período de transição através da frequência de um dispositivo de transição – o sistema de aprendizagem.

A eleição deste dispositivo de formação prende-se com os objectivos desta medida de qualificação inicial: consolidar os mecanismos de transição escola-trabalho, apoiando a inserção profis-

¹ A crescente desinstitucionalização das transições coloca novos desafios aos jovens para as suas trajetórias, suscitando uma nova orientação de estudo: as trajetórias subjectivas de transição e de construção identitária. Reconhece-se a perda de influência das instituições na estruturação dos cursos de vida, produzindo-se uma despátronação que faz com que dados acontecimentos e passagens não ocorram em simultâneo e com a mesma sequência.

sional; ser uma alternativa para os «desertores» da escola em situação de insucesso e com baixos níveis de escolaridade; qualificar profissionalmente, proporcionando o prosseguimento da escolaridade. Trata-se do dispositivo mais estruturado e institucionalizado em Portugal ao nível da formação inicial (Correia, 1996; Neves, Pedrosa & Matias, 1993), tendo cursos em diferentes áreas de formação² e resultados que se traduzem pela elevada colocação dos ex-formandos no mercado de trabalho³. A escolha deste dispositivo é justificada sobretudo pelo seu carácter híbrido de escola-oficina, com um currículo e uma pedagogia em que os diferentes saberes e figuras do aprender estão presentes, apresentando-se com enormes potencialidades heurísticas e teoricamente adequadas para a captação do processo de (re)mobilização para a escola e para os estudos e a transformação da relação com o saber.

As trajetórias subjectivas

A compreensão dos percursos dos jovens, enquanto etapa fundamental de (re)construção da relação com o saber e de (re)construção identitária, leva-nos a eleger as suas trajetórias subjectivas (Dubar, 1994). Trata-se de reconstruir as «racionalidades subjectivas» dos seus discursos, identificando a dinâmica das formas identitárias e as temporalidades que a elas estão associadas (Coninck & Godard, 1990). Sem deixar de atribuir importância à trajetória de vida passada na resposta às situações de transição, pois trata-se de um tempo de disposições herdadas que permite perceber a continuidade intergeracional nos percursos, assumem particular importância os contextos sociais de transição e a selecção que a partir deles os jovens fazem de experiências mobilizáveis, isto é, o que do passado ressurgir e age na acção presente e a actualização das disposições sociais. Consideramos a importância que assume «um tempo do sentido», a resposta a novos eventos como é a experiência de formação profissional e outras experiências de transição que os jovens reinterpretam continuamente ao longo do seu percurso, a sua orientação e acção para com o passado, o presente e o futuro, essa «tríade de cordas vocais» da agência humana que nos coloca «a repetição, a avaliação prática e a projecção» (Emirbayer & Mische, 1998).

² Agro-alimentar, pescas, indústria (automóvel, calçado, cerâmica e vidro, construção civil, cortiça, electricidade, electrónica, energia, frio e climatização, fundição, indústrias extractivas, indústrias gráficas e transformação do papel, madeira e mobiliário, metalurgia e metalomecânica, ourivesaria, química, têxtil e vestuário), terciário (banca e seguros, hotelaria, restauração e turismo, informática, qualidade, serviços, transportes, saúde, serviços pessoais e à comunidade).

³ Segundo os resultados fornecidos pelo Observatório de Entradas na Vida Activa (1988-99), a taxa de emprego dos diplomados pelo sistema de aprendizagem situou-se em 1989 em 82.1% e em 1990 em 70.2%. Segundo dados da Comissão Nacional de Aprendizagem (1991-92), as taxas de colocação dos ex-formandos apontam para valores mais elevados, a rondar os 90%.

Destacamos a transição como um período de «procura identitária», sendo a formação e o trabalho considerados espaços de desenvolvimento de experiência social (com as suas diversas lógicas de acção) – experiência no sentido de elaboração subjectiva como dupla transacção – e de interacção social onde os jovens permanentemente (re)constroem as suas formas identitárias. Como refere Dubar, os espaços de formação e de trabalho «são de construção de si e de relação com o outro» (1992: 520-525). Coloca-se a discussão na (des)continuidade intergeracional e biográfica, elegendo o tempo da trajectória passada e considerando o tempo da transição na projecção do futuro e na re-significação do passado, destacando uma transacção subjectiva remetida para a maneira de o jovem se colocar em narrativa. Trata-se do conhecimento da identidade pessoal que é resultado de uma elaboração interna, consciente e inconsciente, da experiência vivida pelos jovens e que corresponde à imagem que eles têm de si. Associamos-lhe uma transacção relacional: o reconhecimento dos jovens pelo outro próximo ou institucional, sobretudo nos espaços de formação e de trabalho, e que está relacionado com a imagem que dão de si nos processos de interacção e de comunicação com os outros e com a imagem que eles consideram que os outros sobre si constroem.

Eleger o estudo das trajectórias subjectivas, e portanto a dimensão biográfica, temporal e subjectiva da (re)construção identitária, coloca o desafio de atender, na definição identitária dos jovens, à relação com o saber, mas também com o trabalho e com o futuro. Se a definição identitária tem que ser entendida em função da pertença a uma família de origem com uma determinada posição ao nível das relações sociais e em função da trajectória anterior na escola regular, caracterizada por uma dada relação com o saber escolar, ela é também o resultado das vivências subjectivas das experiências que os jovens desenvolvem com outros no período de transição: a experiência de formação entrecruzada com experiências vividas no mundo do trabalho.

A aproximação biográfica e a perspectiva longitudinal: as formas e as temporalidades dos percursos de transição apreendidos pelos inquéritos longitudinais e pelas entrevistas biográficas

Privilegiámos a defesa da aproximação biográfica e particularmente da perspectiva do curso de vida, a importância de um olhar longitudinal capaz de salientar a heterogeneidade dos percursos, tendo eleito a dimensão simbólica, a «face escondida da inserção». Este olhar longitudinal considera de forma cruzada a análise processual, a análise arqueológica e o encadeamento de temporalidades e de ritmos sociais imbricados e diferentes. Destacam-se as formas temporais que organizam as narrativas, especificamente as temporalidades biográficas e as formas de causalidade que colocam a importância do passado e do processo de transição como tempo de experiências vivenciadas, de projecção do futuro e de re-significação do passado. Ao colocarem a vida em intriga, os

jovens expressam a atribuição de sentido sobre os seus percursos de transição, dando conta do modo como constroem a sua coerência e como perspectivam o seu desenlace.

A realização de um inquérito longitudinal dirigido a todos os jovens que terminaram um curso de nível II no centro de formação profissional permitiu-nos reconstituir, sob a forma de calendários entrelaçados em diversos domínios da vida (escolarização-formação, profissional, familiar, pessoal, social), os percursos, evidenciando a diversidade. Face à complexificação crescente dos processos de transição entre escola e mundo do trabalho, caracterizados pela não sequencialidade entre escola, formação e inserção profissional e por fronteiras pouco nítidas, onde é difícil identificar os acontecimentos que marcam o seu início e o seu fim, era fundamental conhecer como cada um dos jovens definia a sucessão das situações por si ocupadas nas múltiplas linhas biográficas do seu percurso de transição⁴, atendendo à sua singularidade. A realização de inquéritos longitudinais permitiu-nos compreender como os jovens reconstruíram retrospectivamente os seus percursos por uma descrição fina de caminhos entrecruzados, distinguindo as etapas e sequências que os constituíam.

O inquérito foi dirigido a todos os jovens que concluíram cursos de nível II realizados no centro de formação entre os anos de 1992 e 1998, tendo sido respondido por 38 jovens. Optou-se por este centro de formação porque, na área metropolitana do Porto, era o único que diversificava a formação por cursos dos sectores terciário e industrial e porque abrangia jovens provenientes de uma vasta área geográfica entre Douro e Vouga. Esta área é heterogénea em termos de sectores de actividade predominantes, podendo ser um contexto económico favorável à inserção profissional, pois combina a existência de oportunidades de emprego e a presença de um quadro de actores locais mobilizados para a inserção.

Este inquérito fez-se numa etapa da transição em que os jovens já estavam inseridos no mundo do trabalho, tendo terminado há, pelo menos, cinco anos o curso de nível II de qualificação profissional. A opção pela inquirição nesta etapa permitiu-nos perceber como os jovens seguiam diferentes itinerários de entrada na vida activa (períodos de emprego, desemprego e inactividade), de escolarização e formação e de autonomização familiar e perceber como estes diferentes itinerários se entrecruzavam (distinguindo as prioridades afectas às diferentes esferas, as articulações, as sincronias), assumindo configurações específicas.

Em função das respostas a estes questionários, construímos uma tipologia de perfis-tipo resultante do entrecruzamento dos percursos nessas diferentes esferas. Além da captação dos percursos

⁴ Era fundamental conhecer a sucessão das situações ocupadas por cada um dos jovens em diferentes esferas da sua vida para, nos momentos da entrevista, compreendermos a história das diversas configurações sucessivas que estrutura a articulação entre essas esferas. Essa história, segundo Bertaux (1997), coloca em jogo dois níveis da realidade: o dos factos objectivos ou objectiváveis (datas, lugares, actores, acontecimentos) e o das percepções, representações e interpretações subjectivas e das suas transformações no encadeamento do percurso.

estatutários⁵, procurou-se essencialmente o conhecimento dos percursos subjectivos, através da realização de 20 entrevistas biográficas que se destinaram a recolher os discursos sobre a transição.

Não podemos esquecer que as narrativas de transição foram interpretadas pelos jovens segundo uma avaliação identificada com etapas dos seus percursos que eram de emprego e/ou escolarização e que foram vividas posteriormente à conclusão do curso de formação profissional. Uma parte muito significativa dos jovens que entrevistámos, durante o ano de 2003, tinha já terminado o curso de nível II há 10 ou mais anos⁶, sendo que todos os restantes tinham concluído essa formação há mais de cinco anos. Elegendo a observação na duração, escolhemos dois momentos faseados no tempo para a realização das entrevistas biográficas aos jovens para apreender as evoluções nos seus percursos, permitindo avaliar e apreciar as mudanças operadas através da comparação das etapas, das situações vividas e das interpretações e atribuições de sentido.

Na identificação dos jovens a entrevistar tomámos cada um dos perfis⁷ considerando diferentes modalidades de transição nas vias da inserção profissional e nas fileiras escolares e de formação e salvaguardámos a diversidade de formação em cursos dos sectores industrial e terciário. À medida que realizávamos as entrevistas, e porque defendemos que a construção da «amostra» deve ser progressiva, íamos seleccionando os jovens a entrevistar, conseguindo desse modo obter a saturação da informação. Quando percebíamos que os processos subjacentes à construção dos percursos de transição enunciados começavam a ter semelhanças evidentes e que a novidade começava a ser progressivamente mais reduzida, considerámos não ser necessário realizar mais entrevistas a jovens com esse perfil de percurso.

O nosso interesse recaiu nas «histórias de sucesso», atribuindo à transição um estatuto de moratória passível de ser apropriado segundo destinos não necessariamente presididos pelo fatalismo da exclusão. O que nos moveu foi a identificação de outros destinos possíveis para jovens que estabeleceram com o saber escolar uma relação negativa e que saíram da escola com baixos diplomas. O olhar estava direccionado para o seu processo de remobilização para a nova escola, procurando ver em que medida este processo se alimentou de um outro: o da reconstrução da relação com o saber. Identificámos a importância da formação como vivência subjectivada e o que ela comporta em termos de requalificação identitária, base essencial da construção da trajetória subjectiva. Foi importante conhecer os sentidos atribuídos à experiência de formação e se, ao

longo do seu percurso de transição, jovens excluídos da escola podiam ser remobilizados para ela e reconstruir a sua relação com o saber, identificando, nesse processo, qual a importância de diferentes figuras do aprender: o saber-objecto, o aprender a fazer, a entrada em certas formas e dispositivos relacionais⁸.

Assumir a dimensão temporal é perceber a relação com o saber e a definição identitária a ela associada na sua permanente reconstrução ao longo do tempo. Em resposta a novos eventos num tempo de transição, os jovens reinterpretam continuamente a sua orientação e acção com o passado (a re-significação) e com o futuro (as projecções). A construção dos percursos está articulada com o que os jovens mobilizam do seu passado, entrecruzado com o olhar para o tempo de transição (os acontecimentos, o seu encadeamento e as etapas) que é um tempo de projecção do futuro, permitindo perceber os modos como as experiências de formação mobilizam as relações intergeracionais e intersubjectivas.

Foi fundamental perceber onde radicam os sentidos, o dizer a significação e a direcção da sua existência, a sua definição identitária. Tal desafio coloca-nos a análise das disposições culturais implícitas e dos sentidos que, interdependentemente, tecem a construção das trajetórias subjectivas. Que circunstâncias permitiram que no período de transição se (re)construísse o sentido atribuído aos percursos que tenderam a reforçar ou a transformar uma base importante da sua sustentação e da sua definição identitária? Esta opção permite-nos destacar a dimensão activa e criativa dos jovens como sujeitos neste processo, sem, contudo, apagar a existência de estruturas objectivas que o pré-formam.

Formas e temporalidades identitárias e mundos vividos da formação

A vivência subjectiva da experiência de formação constituiu-se como uma viragem no percurso de relação com o saber e foi a base da reconstrução identitária na definição de si, nas transacções subjectiva e relacional, (re)construção que só pode ser entendida a partir da remobilização dos jovens para a nova escola: o centro de formação profissional. Se os jovens seleccionaram e organizaram de forma específica as experiências de transição mais marcantes, em todas as trajetórias subjectivas de transição destacou-se como um traço comum a referência positiva à experiência de formação no sistema de aprendizagem que foi eleita como «acontecimento-chave». Percebe-se que é a partir deste acontecimento fundador que se estrutura todo o sentido das narrativas de transição. Esta importância atribuída à formação profissional resulta do facto identificado por

⁵ Percurso estatutário remete para o encadeamento dos episódios, sublinhando as rupturas sucessivas, as mudanças de estatuto (estudante/trabalhador, inactivo/activo, jovem/adulto) pela heterogeneidade das posições ocupadas, sendo possível enumerar as sequências e a datação dos períodos.

⁶ A selecção dos jovens para as entrevistas teve por base a informação obtida pelos inquéritos que permitia ver que há 11 anos tinham terminado a formação 11 jovens, há 10 anos, 12 jovens, há nove anos, dois jovens, há oito anos, um jovem, há sete anos, nove jovens e, há cinco anos, três jovens.

⁷ Sector industrial (tomeiro mecânico, carpintaria de limpos, electricidade); sector terciário (técnicos ou empregados administrativos e informática).

⁸ Partimos da proposta de Bernard Charlot (1999) que refere que aprender é entrar num dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjectiva, garantir um certo controlo do seu desenvolvimento pessoal, construir de uma maneira reflexiva uma imagem de si. É passar do não domínio para o domínio.

Bernard Charlot (1999) na análise que faz da relação de jovens de meios populares com o saber, a partir dos liceus profissionais: a «remobilização para os estudos e para a escola» foi por eles entendida como o eixo central dos seus modos de transição. Ao privilegiarmos a subjectividade, as interpretações e a atribuição de sentido, centramo-nos no estudo da relação com o saber a partir da experiência de formação e na sua transformação ao longo da transição.

A eleição deste acontecimento fundador como um «ponto de viragem nos percursos» tem que ser relacionada com o facto de ter permitido aos jovens distinguir entre *um antes do curso*, identificado com o insucesso vivido na primeira passagem pela escola regular e uma inserção profissional não qualificada, e *um depois do curso*, identificado com uma entrada mais qualificada no mundo do trabalho e/ou com a continuação dos estudos, voltando à escola regular ou prosseguindo a formação profissional. Entendemos a remobilização dos jovens para a formação como estando inscrita num processo de reconstrução da sua relação com o saber que parece determinante na definição identitária, em termos dos referentes a partir dos quais eles definem a sua identidade estudantil e profissional, numa identificação entrecruzada com a definição de si em outros domínios da sua vida pessoal e familiar, em suma, no processo de «definição de si próprios» que, nesta fase da vida, está em permanente (re)construção.

A diversidade, presente na aprendizagem, das figuras do aprender (aprender a fazer, aprender a entrar em certas formas e dispositivos relacionais, saber-objecto) sugere que foi esta a base da remobilização dos jovens para a nova escola e da reconstrução positiva da sua relação com o saber. A natureza dupla do sistema de aprendizagem – a aprendizagem em contexto de trabalho e no centro de formação – permite que eles reconstruam a sua relação com o saber segundo as diferentes figuras do aprender, dado que a formação nestes dois contextos, para além de propor a aprendizagem de saberes gerais, centra-se em aprendizagens profissionais, com vista a prepará-los para o exercício do seu futuro ofício.

É a centralidade que os jovens dão à aprendizagem do ofício e a eleição dos contextos de prática simulada e de estágio como espaços onde aprendem a fazer que permitem ver quanto esta figura do aprender é dominante e determinante na reconstrução da sua relação com o saber. Seria então a natureza da aprendizagem proposta, a referência ao ofício e a especificidade dos saberes e actividades profissionais, que, ao ser para os jovens fortemente portadora de sentido, estruturaria a sua relação com o saber e os remobilizaria para a nova escola e para os estudos. O facto de estarem na aprendizagem a preparar-se para um ofício, estando mobilizados quotidianamente nas actividades de aprendizagem efectiva e colocando em prática saberes específicos, é para eles central, porque valorizam os saberes e mesmo as actividades profissionais nos conteúdos específicos do ofício que aprendem. É por isso que, quando falam sobre as aprendizagens realizadas no curso, a atribuição de maior importância ao aprender a fazer está bem evidente na forma como viveram a sua experiência de estágio que os leva já a sentirem-se como trabalhadores.

Se o sistema de aprendizagem, baseado na aprendizagem do ofício e tendo já períodos de inserção profissional, é um meio capaz de permitir a reconstrução da relação dos jovens com a nova escola, a reconstrução da relação com o saber tem de ser entendida por relação às diferentes figuras do aprender. O que permite compreender os seus comportamentos são as relações instauradas entre os «diversos tipos de saber/es («aprender/es») em que estão envolvidos» e é esta a força heurística do conceito de relação com o saber. Se o aprender a fazer e a entrada em certas formas e em certos dispositivos relacionais está muito presente, sendo a lógica de mobilização dominante a do ofício, a experiência de formação foi positiva porque permitiu a reconciliação com outras figuras do aprender, nomeadamente com o saber-objecto. Tal permitiu que os jovens fossem reconhecidos também em competências ocultas ou desacreditadas aquando da sua passagem pela escola regular e, talvez por isso, não deixam de se sentir como alunos ao frequentar o centro de formação.

Quando olhamos para as circunstâncias que levaram os jovens a aderir a esta formação, pode considerar-se que na remobilização para a nova escola teve forte expressão a presença de uma *lógica de ofício*, a importância dos saberes e actividades profissionais, o trabalho nos seus conteúdos específicos, uma forte relação com o trabalho e com o correlativo estatuto de adulto. Contudo, esta lógica de ofício entrecruzou-se, em diversas situações, com a *lógica de nível* centrada na obtenção de níveis mais elevados de escolaridade e no acesso ao emprego mais qualificado que eles permitiriam.

Nas formas de orientação para a aprendizagem, pesem embora a herança familiar, a valorização para o trabalho e o «desamor pela escola»⁹, estes dados apontam num outro sentido, fortemente determinados por uma espécie de cultura juvenil. A adesão não pode deixar de ser entendida no contexto de uma redefinição social da juventude e da remodelação das identidades juvenis caracterizadas pelo alongamento do período da juventude assente no aumento da esperança de vida escolar numa imposição do modelo do «jovem do liceu». Alguns dos percursos e dos processos de formação dos jovens por nós estudados dão sentido a uma orientação para a aprendizagem que, parecendo contrária do movimento geral da manutenção prolongada no sistema de ensino, não o é efectivamente, podendo a entrada na formação em alternância ser entendida também como estratégia de re-escolarização para a elevação dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional. Nesta perspectiva, a aprendizagem para o trabalho permite a estes jovens não só continuar a ser estudantes, como, diferindo a sua entrada no mundo do trabalho pela obtenção de títulos escolares e profissionais cada vez mais elevados, fugir a uma condição social (futura) de trabalhadores (no imediato).

Os imperativos sociais da escolarização prolongada e a eleição por alguns de uma lógica de nível mesmo que associada e subjugada a uma lógica de ofício levam-nos a afirmar a existência

⁹ Mais perto do *habitus* de que fala Bourdieu.

de algumas mudanças nos modos de transição dos jovens para a vida adulta no eixo da escola-formação-trabalho. Tais mudanças prendem-se com um prolongamento do período de presença na nova escola pela realização de cursos de nível III e de cursos do ensino secundário complementar e do ensino superior em outras escolas por eles frequentadas após a formação. Tal prolongamento e as alterações nos percursos de educação/formação têm que ser entendidos no entrecruzamento com os percursos profissionais. Se estes jovens encontram na formação a oportunidade de prosseguimento dos estudos, durante a realização da formação e após a conclusão do curso, eles mantêm uma relação forte com o trabalho. E se se tornam estudantes, não deixam de ser trabalhadores, assumindo em simultâneo os dois estatutos.

Foi fundamental perceber como esta experiência foi vivida de forma entrecruzada com a maneira como os jovens se definiam e como inscreviam essas modificações numa narrativa de si englobante. Dos elementos importantes na construção das trajetórias subjectivas destacam-se as disposições herdadas de um tempo passado, que são bases fundamentais da dinâmica identitária: a herança de disposições culturais sob a influência dos modelos de socialização familiar. A remobilização para a nova escola foi muito sustentada no seu *ethos* popular em torno do valor do trabalho: se potenciou uma continuidade «de substância» na sua transacção biográfica ao remeter para uma herança cultural estável, também as disposições escolares¹⁰, apropriadas aquando da passagem pela escola regular, permitiram continuidades «de forma e de substância» imprescindíveis à frequência da formação.

Das disposições dos jovens em relação ao tempo, destacamos sobretudo as que passaram pela reconstrução, no tempo da formação profissional, da extensão do horizonte temporal de futuro: as projecções que espelhavam claramente uma visão optimista em termos de educação/formação e profissionais e no seu entrecruzamento com a esfera da vida familiar adulta. Destaca-se, ainda, a reinvenção contínua da projecção do futuro profissional e de formação a partir das experiências profissionais e de outras experiências de formação¹¹ vividas após a conclusão do curso de nível II.

Esta transacção biográfica estruturada em torno da continuidade está também articulada com uma transacção relacional positiva: a aprendizagem como espaço de sociabilidade significativa e de reconhecimento pelo outro, em particular pelos professores da formação geral e da prática simulada e pelos mestres de aprendizagem, adultos significativos que transmitem o ofício nos contextos de estágio. A experiência do outro é também visível na família como espaço de reconhecimento dos resultados obtidos: depois da deriva, as boas notas e a progressão na escolaridade no sistema de aprendizagem.

¹⁰ O estar como alunos, o querer aprender, o querer que o professor ensine, o ser estudioso, o ter que assistir às aulas e nelas ser educado e disciplinado.

¹¹ Estas experiências favoreceram o retorno de alguns jovens à escola regular ou a continuação, por outros, da formação em cursos de nível III no sistema de aprendizagem ou, ainda, em escolas profissionais.

Algumas histórias de transição

Na identificação dos tipos de percursos de transição elegemos a diversidade de «formas e as temporalidades identitárias» e mundos vividos da formação que expressam as diferentes lógicas que surgiram reconstruídas e sistematizadas a partir do eixo biográfico e que remeteram para a dimensão temporal em continuidade ou em ruptura intergeracional e biográfica. Colocámos em evidência as lógicas de acção ligando os percursos dos jovens efectivamente seguidos na formação profissional, as relações diferenciadas com o saber, com as diferentes figuras do aprender, isto é, o sentido subjectivo que revestia o saber na formação no âmbito do sistema de aprendizagem, mas também na escola regular e no mundo do trabalho e as significações dadas ao trabalho, as formas como falavam da qualificação e mais geralmente das relações entre formação e emprego, o modo como eles se relacionavam com o trabalho e com a profissão¹².

O desafio da análise da transacção biográfica (temporal e subjectiva) que conduzia a identificação das lógicas de acção pela ligação da visão do futuro profissional, de formação e familiar e do modo como reconstituíram e re-significaram o seu passado permitiu-nos perceber se a projecção do futuro era feita numa perspectiva de continuidade ou de descontinuidade com o passado reconstituído e com a trajetória passada. Assim sendo, destacamos, na identificação dos tipos de percursos, além das formas identitárias, também a dimensão temporal das narrativas biográficas, isto é, a sua colocação em formas temporais, procurando perceber como esse acontecimento fundador que foi a formação lhes permitiu seleccionar e dispor os episódios biográficos tecendo «uma intriga». Nos termos de Demazière (2003) e de Demazière e Dubar (1997), a construção «dessa intriga» remete, por um lado, para um tempo considerado como *cadeia e ritmos sequenciais* (um tempo de continuidade dos encadeamentos temporais) e, por outro lado, para um tempo entendido como *saída e desenlace temporal* (um tempo de desenlaces temporais caracterizados pela projecção), e que constituem as duas figuras principais do tempo biográfico¹³. Partindo desta proposta, encontramos uma heterogeneidade de percursos de transição nestes jovens de meios populares. Mas, no quadro onde se apresenta a tipologia de percursos (Quadro 1) podemos ver que os caminhos e os sentidos de transição se agrupam em duas grandes tendências: i) os herdeiros de uma forte relação com o saber fazer e com o valor do trabalho – a dominância da lógica de ofício

¹² Esta atribuição de sentido tomava em consideração outras esferas da vida que estavam em interacção com a transição da escola para o mundo do trabalho e que remetem para a projecção familiar: a vida do casamento e os filhos, capitais para a definição identitária dos jovens no acesso ao estatuto de adulto.

¹³ Ao elegerem-se as temporalidades biográficas, associa-se tempo da transição, (re)significação do passado, numa perspectiva de encadeamentos temporais, e projecção do futuro, numa perspectiva de desenlace, identificando diferentes lógicas de acção tendo em conta a sua coerência interna e permitindo apresentar, ver e justificar as práticas anteriores (familiares, escolares e pós-escolares), dar conta da situação vivida no tempo da transição e inventariar as possibilidades de futuro.

na remobilização para a aprendizagem; e ii) os caminhos dos estudantes e dos trabalhadores-estudantes – a lógica de nível associada à de ofício ou a dominância da lógica de nível na remobilização para a aprendizagem.

QUADRO 1
Tipologia dos percursos

Tipologia dos percursos: os caminhos e os sentidos de transição agrupados em duas tendências	Os herdeiros de uma forte relação com o saber fazer e com o valor do trabalho – a dominância da lógica de ofício na remobilização para a aprendizagem	Os jovens que fizeram cursos do sector industrial	Aprenderam o ofício no curso de nível II e tornaram-se operários.
			Aprenderam o ofício no curso de nível II e instalaram-se por conta própria.
			Continuaram no sistema de aprendizagem para cursos de nível III para aprofundar a aprendizagem do ofício e entraram no mundo do trabalho.
	Os caminhos dos estudantes e dos trabalhadores-estudantes – a lógica de nível associada à de ofício ou a dominância da lógica de nível na remobilização para a aprendizagem	Os jovens que fizeram cursos do sector terciário	Aprenderam o ofício em cursos de nível II e entraram no mundo do trabalho, progredindo para cargos de chefia.
			Aprenderam o ofício em cursos de nível II e entraram no mundo do trabalho, progredindo para cargos de chefia e instalaram-se por conta própria.
			Após o curso de nível II, entraram no mercado de trabalho e voltaram como trabalhadores-estudantes à escola regular – a lógica de ofício associada à lógica de nível.
		Os jovens que fizeram cursos do sector terciário	Após o curso de nível II, foram estudantes em escolas e/ou centros de formação profissional – a dominância da lógica de nível.
			Após o curso de nível II, entraram no mercado de trabalho e voltaram como trabalhadores-estudantes à escola regular – a clara dominância da lógica de nível.

Encontramos predominantemente a restituição de percursos como um encadeamento de sequências encaixadas num programa coerente e que conduz à antecipação de uma progressão deste movimento sem rupturas ou sem descontinuidades, tratando-se da construção de uma transacção biográfica fundada sobre a continuidade intergeracional que, a partir da experiência de formação, potencia também as continuidades biográficas. Neste tempo como cadeia e ritmos tempo-

rais, se todos os percursos estão caracterizados pela continuidade, algumas narrativas realçam um programa mais coerente e conduzindo a uma progressão sem choques, «um tempo da redundância», e outras, mesmo numa linha de continuidade, fazem aparecer acontecimentos e experiências múltiplas que introduzem mudanças mais ou menos moldadas, mas que são definidas essencialmente como recursos ou oportunidades e não como constrangimentos limitadores da progressão dos percursos. Podemos propor uma combinação de um «tempo da redundância» e de um «tempo de oportunidades», sendo que a sucessão de oportunidades se faz privilegiadamente na continuidade, não introduzindo rupturas nas trajetórias subjectivas. Num tempo de saída ou de desenlace temporal, se para alguns destes jovens o futuro aparece claro e escrito porque o passado pode ser narrado de maneira coerente e oferece elementos convincentes para argumentar o futuro, podendo dizer-se que se trata da continuidade do percurso passado e portanto de uma herança, a projecção do futuro para outros pode surgir, ainda, na sequência da sucessão de oportunidades que atravessam os percursos, podendo dizer-se que se trata de uma sucessão de oportunidades que alimenta projecções de futuro, sobretudo no domínio profissional. Numa parte muito significativa de situações, trata-se da construção de uma continuidade com traços de renovação pela projecção do futuro profissional e também do futuro de escolaridade e de formação orientado para a continuação da formação profissional ou para o retorno à escola regular e que lhes permitiu modificar positivamente a sua relação com o saber.

Com a selecção de três narrativas de transição que passamos a apresentar, procuramos salientar os traços ou parâmetros fundamentais para a análise dos processos de construção simbólica dos percursos que nos conduziram na interpretação dos discursos destes jovens sobre a transição. Se estas narrativas são certamente melodias singulares, destacámo-las porque, se nelas vemos combinados acordes específicos que as singularizam, vemos que elas também confirmam as principais vozes em surdina geradas pelas 20 narrativas biográficas de transição que captámos.

Os herdeiros de uma forte relação com o saber fazer e com o valor do trabalho: a dominância da lógica de ofício na remobilização para a aprendizagem

«Aprendi uma arte, uma profissão a sério»

Uma «identidade de ofício» caracteriza o percurso de um jovem serralheiro de 27 anos que está a trabalhar há nove anos numa empresa que produz máquinas para a indústria da cortiça. Foi no curso de torneiro mecânico do nível II que aprendeu «a trabalhar na banca e na fresa». Considera ter «aprendido uma profissão séria» que lhe permitiu entrar no mundo do trabalho logo que saiu do centro, assumindo uma identidade de trabalhador. Sobre o seu curto percurso sem reprovações na escola regular, o traço predominante é o do peso de uma relação negativa com o saber escolar: «a escola nunca foi coisa que me fascinasse muito, não é o que eu gosto, não fazia muito o meu

gênero estudar». É esta relação negativa com o saber escolar que o orienta para o sistema de aprendizagem onde dá importância ao aprender a fazer, salientando positivamente a experiência de estágio, «pois era mesmo trabalho e foi muito importante», valorizando os saberes e actividades profissionais.

A aprendizagem permitiu-lhe também prolongar uma história familiar de ofício. Mesmo não sendo no mesmo ofício, o seu pai é considerado pelo jovem «quase da arte» por ter sido afinador de máquinas de cortiça, ramo em que o seu irmão mais velho «aprendeu com o calo da vida». O trabalho deste jovem consiste «em fazer, montar e ensaiar a máquina, fazer tudo do início ao fim», e permite-lhe «aprender no dia-a-dia com as pessoas mais velhas que têm mais experiência». Gosta da sua arte: «trabalhar o ferro fascina-me, gosto de soldar, de aprender e de tudo o que está relacionado com a arte».

O seu percurso está enraizado numa tradição da aprendizagem de ofício em que domina uma relação com o saber baseada na aquisição de conhecimentos «práticos» que lhe permite ir moldando o seu trabalho. O modelo de ofício dá oportunidade a uma relação com o saber em que as regras de progressão regem o avanço nas hierarquias de saber e de desempenho de tarefas profissionais: do aprendiz ao companheiro, ao técnico e ao contra-mestre. A narrativa traduz uma forte relação com o trabalho, expõe claramente uma hierarquia do saber no interior da empresa a que tem que obedecer e que respeita: «cada operário tem o seu posto, os seus instrumentos e a sua autonomia».

Trata-se claramente da herança de um universo de crenças característico do mundo operário que leva a que este jovem, inscrito numa certa continuidade intergeracional e, portanto, numa herança sociocultural, gira pelo melhor a formação do sistema de aprendizagem.

No seu discurso tudo se encadeia, considerando não ter tido problemas. Começa por falar da sua experiência de trabalho, apresentando-a como sendo a única e desvalorizando uma outra experiência de trabalho de dois meses vivida logo após ter terminado o curso. Este jovem, que antes de entrar para o centro «andava a aprender em carros», não conhece situações de desemprego. Sempre na mesma empresa, cada nova experiência de trabalho permite-lhe aprender pela prática. Se refere ter entrado para o escalão mais baixo, «o moço que chegava as ferramentas aos trabalhadores mais velhos», subiu de escalão, considerando agora «estar num patamar mais alto e estar bem». Apresenta a possibilidade de prosseguir o seu percurso profissional na mesma empresa, projectando vir a assumir novas tarefas mais valorizadas no desempenho do ofício, situação que decorre do aprofundamento de um conjunto coerente de conhecimentos e de saberes fazer. Trata-se de uma concepção da participação no mercado profissional em muito identificada com a lógica do ofício que é regida pela regra da antiguidade: «na banca fazemos tudo, na fresa não temos oportunidade, porque eles já têm homens prontos nessas máquinas». O espaço da empresa é claramente definido como um espaço de aprendizagem: «dos pequenos truques» com os mais velhos reconhecidos na hierarquia do saber, «aprendemos a arte». Se fechou as portas da

escola para si, mas continuando a fazer formação a partir do posto de trabalho, realçou privilegiadamente a aprendizagem feita pela prática da profissão. O seu trabalho na empresa toma a significação de uma aprendizagem cumulativa que se esclarece quando diz que tem intenção de evoluir na hierarquia das funções previstas para os trabalhadores, tratando-se de uma inscrição durável na empresa assegurando no tempo uma progressão estatutária como os que considera agora «mais competentes e que já têm muitos anos de casa».

Faz a projecção argumentada de um futuro claramente desenhado que está situada como o prolongamento do percurso anterior e é essa projecção do futuro profissional que lhe dá todo o sentido, porque ela é como a realização de um programa escrito de avanço, ou de um caminho todo traçado, pois gostava da arte e quis começar a trabalhar. Ter aquela arte é também realizar as aspirações do seu pai que «tinha como preocupação que trabalhasse, constituísse família, aprendesse uma arte e que entrasse a sério numa profissão, que fosse um homem». A narrativa é como o desenvolvimento de um destino familiar que conforta o seu investimento na arte e que se inscreve na continuidade de um percurso passado, mesmo que o ofício aprendido não seja de herança familiar. Sendo uma aprendizagem que valoriza a figura do aprender a fazer, reconstrói uma relação com o saber que havia sido desvalorizada num momento anterior da sua passagem pela escola regular. A aprendizagem do ofício, um patamar importante para a passagem da escola para o mundo do trabalho, caracteriza este percurso que assume um modelo de transição para a vida adulta caracterizado por ser instantâneo¹⁴ e simultâneo: o acesso ao emprego que lhe permitiu projectar o casamento, a paternidade e a construção de uma casa. A sua transição é assim sintetizada: «tirei a minha profissão e trabalhei, sempre com muito trabalho, depois casei, tive a minha filha. A minha vida é o meu trabalho e tentar que a vida ande para a frente».

Saliente-se que alguns destes jovens, herdeiros de uma forte relação com o aprender a fazer e de um forte valor do trabalho, dominando na remobilização a lógica de ofício¹⁵, aproveitaram as oportunidades de prosseguimento da formação para cursos de nível III e melhores propostas de trabalho, passando para um domínio de uma relação mais estratégica com o futuro, reinventando-o continuamente nos seus percursos de transição.

«Especializei-me pela continuação da formação no sistema de aprendizagem»

Um jovem de 24 anos concluiu o curso de torneiro mecânico do nível II e um curso de controlo numérico computadorizado de nível III, ambos na área da metalomecânica. Define-se em termos profissionais como desenhador numa empresa «das mais fortes a nível nacional na indús-

¹⁴ Modelos típicos de transição dos jovens de meios populares para a vida adulta.

¹⁵ Independentemente de terem realizado a formação em cursos da indústria ou do terciário.

tria dos moldes». O efeito autóctone¹⁶ caracterizou a sua entrada para o mundo do trabalho, pois ficou a trabalhar na empresa onde realizou o estágio do último curso. A sua trajectória de inserção profissional de quatro anos é por ele caracterizada pela estabilidade, porque sempre trabalhou como efectivo.

Foi para a formação profissional logo após a saída da escola, onde considera ter «sido um bandido» e onde viveu a reprovação no ensino primário e no ciclo preparatório. São várias as referências ao gosto que tinha por saber como as coisas eram feitas e ao desamor pela escola: «nunca gostei muito de estudar, gosto de perceber, livros pouco», até porque os considera serem «um castigo. Na escola não me dizia nada aquilo, entrei no centro e foi outra coisa».

É filho e neto de operários da indústria metalúrgica na área dos moldes. O pai desde cedo cultivou «o gosto pela arte e eu tomei-lhe o gosto até hoje». Identifica a entrada na profissão «como uma coisa que nasce com a gente e pela qual se toma gosto». Como progrediu para um nível mais elevado da aprendizagem, refere que os pais «nunca viram o seu projecto tão ideal como ele se tornou».

Para além do curso de nível III de especialização técnica que antes de ir para o centro não projectava, ao longo da sua formação, e revelando uma forte relação com o saber do ofício e «um fascínio pela área que gostava e que queria desenvolver», fez formação profissional num centro mais especializado na área da metalomecânica: «fiz os cursos de desenho de moldes à mão e no computador e de maquinaria de moldes no computador».

O interesse pela continuação da formação aparece também justificado pelas necessidades da empresa em que estava a fazer o estágio, sendo que esta lhe aparecia com fortes possibilidades de vir a ser o seu futuro lugar de trabalho.

A partir de uma identidade de ofício e continuando nela fortemente imbuído, constrói uma definição identitária de profissional especializado, prosseguindo ainda hoje a formação a partir do posto de trabalho por uma via de especialização técnica ao nível de *software*, justificada pela necessidade de aprofundar os seus saberes profissionais para os adaptar às rápidas e constantes transformações tecnológicas e às mudanças na organização do trabalho: «estava a sentir-me parado e gosto sempre de aprender. Via os outros a andar, tecnologias a sair e a empresa a não acompanhar». Aprender um ofício com uma qualificação de nível II nunca seria suficiente para começar a trabalhar quando as exigências de qualificação são elevadas.

Continua a herança familiar mas desenvolvendo o ofício com qualificação, investindo na formação que lhe permite obter diplomas que o levem para um emprego mais qualificado e estável.

Adere à formação que solicitou à empresa, porque, para além do gosto por aprender a fazer, está movido pela hierarquia ascendente no seu interior. A sua visão de futuro centra-se na espe-

¹⁶ O embarque directo de um antigo aprendiz pelo mestre da aprendizagem à saída da formação na empresa onde o jovem fez o estágio, sem colocação em concorrência (Moreaux, 2003).

rança de aí progredir continuamente. O trabalho na empresa já passou pela produção, modelação e programação e hoje passa pelo desenho de moldes. Define-se como desenhador, profissão que lhe permitiu construir uma identidade positiva em muito definida pelo estatuto profissional que ele situa entre o dos operários e o dos engenheiros e ao qual atribui, e no qual lhe atribuem, valorização e reconhecimento social.

As sequências identificadas e as significações que lhe atribui permitem entender uma convergência de episódios como se tudo fosse na mesma direcção e, em parte, o percurso é estruturado como um programa já definido. Encontramos também, a partir desta continuidade de sequências, a referência à vivência de novas experiências com as quais tece coerência e continuidade para o seu percurso que lhe criaram novas oportunidades de projectar de outra forma o seu futuro de formação e profissional. O sistema de aprendizagem, além de lhe ter possibilitado projectar a formação e a entrada no mundo do trabalho, permitiu-lhe também projectar a constituição de uma nova família: casou mesmo antes de terminar o segundo curso e está a construir uma casa. Refere não ter nascido «em berço de ouro, tudo o que eu tenho foi conquistado, tive sempre que trabalhar ou esforçar-me para ter as coisas», e que nesse percurso de conquista teve as oportunidades que o centro de formação profissional lhe deu.

Os caminhos dos estudantes e dos trabalhadores-estudantes: a lógica de nível associada à de ofício ou a dominância da lógica de nível

Também nos jovens trabalhadores-estudantes¹⁷, que voltam à escola regular após a conclusão do curso no sector terciário e que foram mobilizados para a formação por uma lógica de ofício associada a uma lógica de nível ou apenas por uma lógica de nível¹⁸, as sequências eleitas para caracterizar os seus percursos e o encadeamento que fazem dos diversos acontecimentos que os integram, permitem perceber também a existência de continuidades. Mas se elas predominam, podemos considerar que se salienta um pendor maior para um tempo das oportunidades e, assim sendo, trata-se de uma sucessão de oportunidades na continuidade. Esta continuidade renovada pelas oportunidades que encontram nos seus percursos de formação e profissionais permite-lhes eleger o tempo futuro, projectando, quer no tempo da formação profissional, quer no tempo de retorno à escola regular (que é simultaneamente um tempo de trabalho), novos projectos de continuação da formação e profissionais de promoção social¹⁹. As diversas experiências vividas no período de transição nos espaços do centro de formação e da escola regular, nos contextos de tra-

¹⁷ Apenas numa situação os jovens voltaram apenas como estudantes.

¹⁸ Apenas uma jovem não tinha associada à lógica de nível a lógica de ofício.

¹⁹ Não significando a simples reprodução de modos de vida e de percursos de transição típicos de jovens de meios populares.

balho e em outros quadros sociais de relações, ao introduzirem mudanças na relação com o saber e na definição identitária, são definidas por estes jovens como recursos que lhes oferecem fortes possibilidades de continuar a projectar o futuro.

«Voltei como trabalhador-estudante à escola regular»

Este jovem de 29 anos realizou o curso de técnico administrativo e quando saiu do centro de formação não iniciou logo a sua actividade profissional. Embora já nesse período tivesse interesse em continuar a formação, inicia, após o cumprimento do serviço militar, a sua trajectória profissional como empregado de escritório numa empresa do ramo da tapeçaria. Está a trabalhar há cinco anos como técnico oficial de contas efectivo no escritório de um armazém de produtos alimentares. Foi durante a sua primeira experiência de trabalho que decidiu voltar à escola regular e inscrever-se no 10º ano. A trabalhar de dia e a estudar à noite na escola secundária, concluiu o 12º ano que era a meta definida no seu projecto inicial de retorno à escola. Mas, o seu percurso na escola regular reinventa o seu projecto de escolarização. Se considera que num momento inicial da sua passagem pela escola tinha sido «um bocado baldas», no retorno a ela «as coisas foram correndo bem», acabou o 12º ano e decidiu candidatar-se a um instituto superior onde fez um bacharelato na área da Gestão e da Contabilidade, estando agora a terminar a licenciatura em Gestão. Para além de acabar a licenciatura, projecta fazer um curso de formação de formadores e uma pós-graduação na área da Fiscalidade.

A esta orientação para a área de estudos na escola regular não foi indiferente a profissão exercida: está hoje a desenvolver um trabalho na área administrativa e de contabilidade no apoio ao técnico oficial de contas da empresa «numa perspectiva de ser eu a começar a tomar conta da contabilidade». Sente-se reconhecido pelos patrões, que lhe atribuem responsabilidades e que o consideram «o seu braço direito». Projecta continuar aí e considera que a sua «situação é já privilegiada».

Remobilizado para a formação por uma lógica de ofício associada a uma lógica de nível, considera que o centro de formação desempenhou um importante papel na definição da sua profissão actual e também em todos os outros momentos posteriores em que teve de optar por uma área de estudos: «a orientação em termos de formação foi sempre a mesma e foi a iniciada no centro». Todo o seu percurso escolar no retorno à escola foi orientado para o aprofundamento dos saberes do ofício que tinha inicialmente aprendido no curso de técnico administrativo. O centro foi identificado como uma experiência positiva, porque refere ser graças a ele que está «na situação em que actualmente me encontro» e que projectou o futuro.

Uma relação forte com o trabalho e a reconstrução da sua relação com o saber, com as diferentes figuras do saber, estão bem presentes nas sequências identificadas por este jovem na sua narrativa. Se de um primeiro período de oito anos da sua passagem pela escola guarda «as lembranças da boémia», o centro permitiu-lhe, através do aprender a fazer e do aprender em certas

formas e dispositivos relacionais, aprender um ofício, conseguindo enumerar conhecimentos lá apreendidos e ainda hoje aplicados na realização da contabilidade da empresa. Se a nível profissional estava indeciso, «não tinha nenhum rumo», e se o centro de formação lhe permitiu definir a profissão e a formação a realizar no retorno à escola regular, a projecção do futuro passou também pelo domínio familiar: está casado e espera o primeiro filho. Além da constituição da nova família, a compra de um apartamento é um projecto para desenvolver a curto prazo.

O surgimento de novas experiências de formação que potenciaram o alargamento e diversificação do seu quadro de relações levou a que tivesse desenvolvido outras experiências que passaram pelo associativismo escolar e pela vida política.

Estas novas experiências profissionais, de formação e de associativismo vividas no período de transição, se introduzem mudanças no seu percurso de vida, são apresentadas pelo jovem num sentido de continuidade renovada, entendidas como novas oportunidades que lhe oferecem fortes possibilidades de projectar o futuro.

Conclusão

Como característica central do processo de construção subjectiva dos percursos destaca-se a continuidade entre formas identitárias passadas, presentes e futuras. A experiência de formação, esse acontecimento fundador do tempo de transição, ao promover a reconstrução da relação com o saber, foi a arquitectura temporal dos percursos, dando ao tempo biográfico a sua fonte de sentido e permitindo captar as continuidades (escola/escola; escola/trabalho) que estão presentes na reconstrução identitária destes jovens.

Orientados pelo desafio de compreender se ao longo do seu percurso de transição jovens de meios populares excluídos da escola podiam ser remobilizados para ela e reconstruir a sua relação com o saber, pode dizer-se que a transição foi, para estes jovens, um período privilegiado de reconstrução positiva da relação com o saber que foi fundamental na atribuição de sentido coerente às diferentes situações vividas nos seus percursos de transição, na medida em que permitiu romper com as imagens negativas de si associadas à aprendizagem escolar e ao insucesso que caracterizou a sua primeira passagem pela escola regular.

Mais do que procurar centrarmo-nos nos percursos de exclusão escolar identificados com essa primeira passagem pela escola regular, segundo um olhar ainda muito voltado para as grandes determinações estruturais, procuramos olhar para os processos de construção dos percursos. É esta análise que permite perceber o seu carácter heterogéneo e não-linear, rompendo com o que é estatisticamente improvável: a remobilização dos jovens de meios populares que saem da escola com baixos títulos escolares para a escola e para os estudos, as novas etapas nos seus percursos de escolarização e de formação e uma entrada não precária no mundo do trabalho.

Sendo uma investigação inacabada e considerando ser de estudar, no futuro, os percursos daqueles que não concluíram os cursos nesta nova escola, pela compreensão destes «percursos positivos» de transição pretendíamos desconstruir as realidades que os indicadores objectivos nos propõem e mostrar a heterogeneidade dos caminhos e dos sentidos da transição destes jovens que haviam sido marcados pelo veredicto escolar. Para eles, os cursos de formação profissional sugeriram como uma via alternativa de ensino (que, para alguns, permitiu a passagem/regresso a outras vias)²⁰ que atenuou as consequências do veredicto escolar e impediu que o fracasso tivesse «um efeito de condenação sem apelo», reduzindo assim os cortes irreversíveis com a escola e com os estudos.

Contacto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Av. Dr. Manuel Teixeira Ruela, 370, 4460-362 Senhora da Hora, Matosinhos – Portugal
E-mail: sidalina.almeida@isspp.pt

Referências bibliográficas

- Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Charlot, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Comissão Nacional de Aprendizagem (1991-92). *Relatório Final do Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem*. Lisboa: IIEFP.
- Coninck, Frédéric de, & Godard, Francis (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: Les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*, 31(1), 23-53.
- Correia, José A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica: Transformações do Trabalho e da Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Demazière, Didier (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale: La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. In *Actes des 10^{es} Journées d'études Céreq: Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (pp. 75-89). Marselha: Céreq. Retirado em Maio 23, 2003, de http://www.cereq.fr/cereq/Colloques/journees/07_Demaziere.pdf
- Demazière, Didier, & Dubar, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dubar, Claude (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, Claude (1994). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. *Revue Française de Sociologie*, 35(2), 283-291.

²⁰ Embora conscientes que estas vias escolares não são socialmente equivalentes, mas antes hierarquizadas. E daí o regresso de alguns ex-formandos à escola regular.

- Dubar, Claude (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In Bernard Charlot & Dominique Glasman (Orgs.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi: Éducation et formation biennales de l'éducation* (pp. 29-36). Paris: PUF.
- Emirbayer, Mustafa, & Mische, Ann (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Moreaux, Gilles (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Neves, António O., Pedrosa, Paulo, & Matias, Nelson (Coords.) (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal: Experiência de Avaliação Crítica*. Lisboa: IIEFP.
- Nicole-Drancourt, Chantal (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 35(1), 34-68.
- Nicole-Drancourt, Chantal, & Roulleau-Berger, Laurence (1995). *L'insertion des jeunes en France* (Que sais-je?). Paris: PUF.
- Observatório de Entradas na Vida Activa (1988-99). *A Inserção Profissional dos Ex-Formandos*. Lisboa: IIEFP.
- Trottier, Claude, Laforce, Louise, & Cloutier, Rénée (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In Bernard Charlot & Dominique Glasman (Dirs.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 309-341). Paris: PUF.
- Vernières, Michel (1997). La notion d'insertion professionnelle. In Michel Vernières (Coord.), *L'insertion professionnelle: Analyses et débats* (pp. 9-22). Paris: Economica.
- Vincens, Jean (1997). L'insertion professionnelle des jeunes: À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi: Revue Française de Sciences Sociales*, 60, 21-36.