U.PORTO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR
UNIVERSIDADE DO PORTO

Perdidos e Achados

Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF, na sua Relação com o Saber: Escola e Trabalho

Um Estudo de Caso no Vale do Sousa

José Luís D`Almeida

Dissertação de Doutoramento em Ciências do Serviço Social

2009

José Luís D`Almeida

Perdidos e Achados

Análise da Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF, na sua Relação com o Saber: Escola e Trabalho. Um Estudo de Caso no Vale do Sousa

Dissertação de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências do Serviço Social submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.

Orientador – Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Categoria – Professor Associado c/ Agregação

Afiliação – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Agradecimentos

O primeiro agradecimento, por múltiplas razões, vai para o meu orientador. Pelo estímulo intelectual, pelo rigor e pela orientação interpelante e tolerante que sempre manifestou para comigo.

Os outros agradecimentos vão directos para os interlocutores deste trabalho: os jovens, razão primeira e última deste trabalho, aos seus pais e aos professores, que se expuseram sem receios quer, como profissionais quer, como pessoas e aos quais este trabalho deve muito pela oportunidade que tive de me cruzar e conviver com eles, mostrando-lhes deste modo que o seu esforço, vontade, saber e competências, ainda que não sejam as que a escola admite, tem valor e sentido.

Sou grato a todos os Conselhos Directivos das escolas, pela disponibilidade dos espaços para a realização das entrevistas, às monitoras que me facilitaram o acesso aos jovens e o acompanhamento à casa de alguns pais, durante a realização das mesmas.

Um agradecimento especial é endereçado à equipa do PETI, ao Director Regional, Dr. Fernando Coelho, às técnicas da equipa EMM do Vale do Sousa pela colaboração aberta, franca e amiga, assim como pela disponibilidade manifestada quer, aquando da pesquisa documental, quer quando percorremos “milhas” para a aplicação das entrevistas a alguns pais aos sítios mais recônditos.

Por último, mas sempre em primeiro lugar, ofereço em dedicatória esta tese aos meus filhos Duarte, Leonor e Guilherme. Para a minha esposa um agradecimento pelas ausências como pai, e pelas inteligentes sugestões e críticas, que permitiram redireccionar a tese noutros sentidos. Permitam-me ainda agradecer o apoio sempre presente de meu irmão João Maurício assim como dos amigos dos quais gostaria de destacar o João Caramelo. A todos o meu muito obrigado.

Esta tese teve o apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do POCI – 2010, Formação Avançada para a Ciência – Medida IV.3

RESUMO

Perdidos e Achados é o título que expressa a ambição de retratar a experiência de exclusão dos jovens do PIEF – Plano Individual de Educação e Formação - no Vale do Sousa e que por efeito de abandono escolar ou por terem caído nas teias do trabalho infantil foram deste modo **Perdidos** pela escola **e Achados** pelo Programa PETI - Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Este programa assume como preocupações centrais o combate à pobreza e à exclusão social através da inclusão social de crianças e jovens desfavorecidos tendo em vista uma transição pacífica entre a escola e o mundo do trabalho.

Tendo como pano de fundo este quadro empírico, a presente investigação, que é um estudo de caso desenvolvida num quadro epistemológico compreensivo, pretende efectuar uma abordagem ao imbricado fenómeno da exclusão social num prisma diferente, ou seja, através de uma análise da relação que os jovens mantêm com o Saber e o modo como essa relação influi decisivamente nos seus percursos de exclusão.

Esta relação com o Saber é socialmente construída nas experiências em que se encontram envolvidos, nomeadamente; a experiência inter-pessoal, a experiência epistémica, a experiência identitária e a experiência simbólica – quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho.

Em cada uma das experiências são levantadas as posturas que os jovens adoptam para a estruturação da sua relação com o saber. O conjunto destas experiências, em cada uma das esferas acima consideradas, sustenta-se numa determinada lógica, sendo que na esfera da escola ressalta a lógica da "libertação/ sobrevivência" e na esfera do trabalho está patente a lógica da "integração precária".

Sugere-se ainda que esta experiência de exclusão encontra-se fortemente condicionada quer pela prática de Trabalho Social levado a efeito pelo PETI quer pela prática de trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas dos PIEF`s, nas escolas.

No primeiro caso, este ao assentar sobretudo numa lógica de "serviço assistencialista", reproduz as desigualdades e acentua os mecanismos de exclusão. Em alternativa é efectuada uma abordagem que concebe e usa a ideia de "reconhecimento do outro". Ao fazê-lo abre-se um campo criativo, crítico e com possibilidades de mudança, fornecendo assim contributos positivos à própria prática de serviço social.

No segundo caso, este assenta numa lógica de (re)socialização que se reduz, ao nível de aquisição de conhecimentos, às competências "mínimas" e se investe sobretudo ao nível de competências comportamentais, ou seja, a preocupação não é tanto desenvolver aprendizagens escolares mas desenvolver competências sociais.

ABSTRACT

Lost and Found is the title that express the ambition of retreat exclusion process experienced by young people involved in PIEF (Individual Plan of Education and Training), who either due to abandoning school or to prematurely engaging in child labour were ***Lost*** from the formal educational system and ***Found*** within the action program undertaken by PETI (Program for the Prevention and Eradication of Child Labour). This program was conceived to fight poverty and social exclusion among young people and discriminated children by enhancing a balanced transition from school to the labour force.7

Within this empirical context, the present research applies a case study research design which is framed by a comprehensive epistemological background. The main goal of this research is to do an approach to the complex phenomenon of social exclusion in a different way by analysing the relationship that these young maintains with knowledge and the way how that relationship determines those courses of social exclusion.

This relationship with knowledge is socially constructed by the experiences which these young people is involved. Such experiences are analysed through their inter-personal, epistemic, identity and symbolic interactions in both educational and labour settings. It should be emphasised that in each of these experiences, different stances associated to distinct rationales are assumed by these youth in their relationship with knowledge. While in the Education/school sphere the “release /survival” rationale is identified, in the labour domain the dominant rationale is the “precarious integration”.

It’s suggest yet that the exclusion experience is either strongly conditioned by the social work practice undertaken by PETI, either by the pedagogical work practice developed within the context of PIEF’s classrooms. In first case, with respect to the social work practice, it should be mentioned that this one has been operationalised from a “service attendance” logic in which the inequalities and the social exclusion mechanisms are reinforced. Instead, it’s attempted an approach which draw on and use ideas of “recognition of the other”. In doing so, a range of creative, critical and challenging possibilities have been opened up in providing positive contributions to practice itself.

In second case, with respect to pedagogical work practice, the pedagogical work relying on a re-socialisation process needs to be structured towards knowledge acquisition while providing minimum competencies and which major investment should then be taken to improve behaviourist competencies. The concern is less with developing school learning than with developing social competences.

RESUMÉ

Perdus et Trouvés est un titre qui exprime l'ambition de faire le portrait de l'expérience d'exclusion des jeunes du PIEF - Programme Individuel de Education et Formation dans la région du Vale de Sousa et qui, à cause de l'abandon scolaire et parce qu'ils sont tombés dans la toile du travail infantile, ont été, de cette façon, **Perdus** par l'école et **Trouvés** par le Programme PETI – Programme pour la Prévention et Élimination de l'Exploration du Travail Infantile. Ce programme assume comme préoccupations centrales : le combat de la pauvreté e de l'exclusion social, l'inclusion social des jeunes et des enfants défavorisés, ayant pour objectif une transition sereine entre l'école et le monde du travail.

Ayant pour scénario ce tableau empirique, l'investigation ici présentée, en l'occurrence une étude de cas, développée dans un cadre épistémologique compréhensif, prétend réaliser un abordage de l'imbriqué phénomène de l'exclusion social dans un différent prisme, dans le cas, à travers une analyse de la relation que les jeunes maintiennent avec le Savoir e la façon comme cette relation peut influencer décisivement ses parcours d'exclusion.

Cette relation que les jeunes maintiennent avec le Savoir est socialement construite dans les expériences dans lesquelles ils se trouvent intégrés, notamment ; l'expérience interpersonnelle, l'expérience épistème, l'expérience identitaire et l'expérience symbolique – tant au niveau de l'école comme au niveau du travail.

Dans chacune de ces expériences, les attitudes que les jeunes adoptent pour structurer sa relation avec le Savoir sont notées. L'ensemble de ces expériences, dans chacun de ces niveaux, est soutenu par une certaine logique, sachant qu'au niveau de l'école, c'est la logique de la « libération/ survie» qui est plus marquante et au niveau du travail, se détache la logique de « l'intégration précaire »

Il y est suggéré que cette expérience d'exclusion se trouve fortement conditionnée par le Travail Social réalisé par le PETI, ainsi comme par le travail pédagogique accompli dans les classes des PIEF dans les écoles.

Dans le premier cas, en étant structuré au sein d'une logique de « service d'assistance», il reproduit les inégalités et accentue les mécanismes d'exclusion. En alternative il y est fait un abordage que reconnaît et utilise l'idée de « reconnaissance de l'autre ». En ce faisant, il s'ouvre un champ créatif, critique et plein de possibilité de

changement, tout en offrant des apports positifs pour la profession même du Service Social.

Dans le deuxième cas, celui-ci est supporté par une logique de (re)socialisation, qui se réduit, au niveau de l'acquisition de connaissance, aux compétences « minimales», tout en investissant, surtout, dans les compétences comportementales, soit, la préoccupation n'est pas tant au niveau des apprentissages scolaires, mais surtout, au niveau de l'acquisition de compétences sociales.

Índice

Introdução 1

1 -Trabalho Infantil: um problema global e local 2

2 - Contexto geográfico e social 4
2.1 - Localização 4
2.2 - População 4
2.3 – Dos pilares da actividade económica: "VCM" aos baixos níveis de qualificação de pessoal ao serviço nas empresas 6
2.4 - Interlocutores 7

3 - Razões de Fundo 11
3.1 – 1º razão de fundo: Uma questão de Cidadania 11
3.2 – 2ª razão de fundo: Uma questão Política 13
3.3 – 3ª razão de fundo: Uma questão de natureza Pedagógica 14
3.4 – 4º razão de fundo: A questão do Simbólico 14

4 – Um Estudo de Caso 15

5 – A estrutura da Tese 16

Capítulo 1 **18**
Da existência do Problema à Construção do Objecto de Estudo

1.1 – O Problema: relações entre trabalho infantil e escola **19**
1.1.1– Trabalho Infantil e Escola: desocultação de uma realidade 19
1.1.2 – O que sabemos hoje sobre a problemática do trabalho infantil em Portugal 26
1.1.3 – Trabalho Infantil e Abandono Escolar 28
1.1.4 - Os grupos etários mais sensíveis ao abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho infantil 32
1.1.5 – Programa e medidas de intervenção sobre o Problema 35
1.1.5.1 – O PETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil 35
1.1.5.2 – Os PIEF`s -Planos Individuais de Educação e Formação 36

1.2 – Descrição do trabalho infantil dos jovens do PIEF no Vale do Sousa 39
1.2.1 – Tipologias do trabalho infantil dos jovens do PIEF no Vale do Sousa 39
1.2.2 - Nº de Jovens inseridos em PIEF`s no Vale do Sousa no ano lectivo de 2004/2005 40
1.2.2.1 - Nº de Jovens nos PIEF`s e sua distribuição por género e por concelho 41
1.2.2.2 - Idades dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 42
1.2.2.3 - Idades totais dos jovens do PIEF no Vale do Sousa 45
1.2.2.4 - Idades dos Jovens do PIEF, por género 46
1.2.3 - As experiências de trabalho dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa 47
1.2.3.1 - Experiências de trabalho dos Rapazes e das Raparigas 48
1.2.4 - Relação das actividades económicas, profissão exercida e funções desempenhadas por rapazes e raparigas 51

1.3 Objecto de estudo: a relação com o saber como experiência de exclusão 56
1.3.1 – A noção de experiência 56
1.3.2 – A experiência como objecto sociológico 57
1.3.3 – A noção de relação com o saber 59

Capítulo 2 **61**
Considerações Epistémico-Metodológicas

2.1. - Do objectivo geral aos objectivos de conhecimento **62**
2.1.1 - Resultados esperados 63
2.1.1.1 - Ao nível dos Docentes, Equipas Técnicas e Contextos 63
2.1.1.2 - Ao nível das Famílias e Comunidades 64
2.1.1.3 - Ao nível das crianças/ jovens 64
2.1.1.4 - Ao nível da investigação 64

2.2 - O modo de pensar a investigação **65**
2.2.1 - Posicionamento de Paradigma 65
2.2.1.1 - Postura ética-epistemológica 70
2.2.2 – A metodologia de Estudo de Caso 71
2.2.3 - Os instrumentos de recolha e tratamento de dados 73
2.2.3.1 – As entrevistas 75
2.2.3.1.1 - Diligências efectuadas 75
2.2.3.1.2 - Pressupostos das entrevistas 75
2.2.3.1.3 – Pressupostos de análise 76
2.2.3.1.4 - Itinerário geográfico das entrevistas 77
2.2.3.1.5 - As entrevistas de conversação de pendor biográfico 78
2.2.3.2 - Os Inventários de saber 82
2.2.3.2.1 – Formas e formatos de inventários 82
2.2.3.2.2 - Desenvolvimento dos Inventários 83
2.2.3.3 – Tratamento dos dados 83
2.2.3.3.1 - A análise de conteúdo aplicado às entrevistas 83
2.2.3.3.2 – A análise de conteúdo aplicado aos Inventários de saber 86
2.2.3.3.2.1 – Unidades de sentido das aprendizagens 86
2.2.3.4 - A análise documental 87

2.3 – O processo de transcrição e de escrita **88**
2.3.1 – O processo de transcrição 88
2.3.2 – O processo de escrita 88

2.4 – Algumas limitações da investigação **89**

Capítulo 3 **91**
Exclusões e Saberes: social, escolar, geracional e no trabalho

3.1 – A dualização do social **92**
3.1.1 – Orientação dos estudos sobre a problemática da exclusão 92
3.1.1.1- O poder diferencial entre grupos 92
3.1.1.2 – Mutações na sociedade salarial 92

3.1.1.3 – Identidades excludentes 93
3.1.1.4 – O advento da globalização 94
3.1.2 – A (in) definível natureza de um conceito 95
3.1.2.1- A exclusão como fenómeno complexo e heterogéneo 95
3.1.2.2 – A exclusão como expressão do quotidiano real dos indivíduos 96
3.1.2.3 – A desafiliação 97
3.1.2.4 – A desqualificação social 99
3.1.2.5 – A desinserção social 102
3.1.2.6 – A diferenciação social 103
3.1.2.7 – A simbiose exclusão/inclusão 104

3.2 – A exclusão de Crianças/Jovens 106

3.3 – A Exclusão e a Escola 114
3.3.1 – Uma (re)visita à questão das desigualdades 116
3.3.2 – A questão do (in)sucesso e abandono escolar 122
3.3.3 – A questão da organização pedagógica e a uniformidade dos padrões culturais 125
3.3.4 – A relação com o Saber e com o aprender 130

3.4 – A Exclusão e o Trabalho 135

3.5 – Síntese 140

4. Capítulo 143
Caracterização dos jovens do PIEF

4.1 – Contextos de vida 144
4.1.1 - Condições objectivas de existência dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 144
4.1.2 - Relações distanciadas entre as famílias e a escola 151
4.1.3 – Atributos dos Jovens do PIEF 156
4.1.4 - Os “Chavs” infantis: configuração de um estilo de vida. 158
4.1.5– O processo de estereotipia nos jovens do PIEF 161
4.1.5.1– Na organização do real 162
4.1.5.2 – Enquanto elemento de comunicação 163
4.1.5.3 – Na modulação do comportamento 164
4.1.5.4 – Na diferenciação social 165
4.1.6 – Quadro-Síntese dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 167

Capítulo 5 171
A experiência de exclusão dos Jovens do PIEF na sua relação com o saber: escola e trabalho

5.1 – O abandono da escola, a entrada no mundo do trabalho e o regresso à escola do PIEF ou o Antes… O Durante… e o Depois… 172
5.1.1- O Antes… Vivências do abandono escolar e perda de sentido da escola 172

5.1.2 – O Durante… A Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF, na esfera do Trabalho 184

5.1.2.1 – A entrada no mundo do trabalho 184
5.1.2.2 - A Exclusão dos jovens no/do trabalho 186
5.1.3 – O Depois… O regresso à escola do PIEF 188
5.1.3.1 - O Corpo como "pivot" da exclusão/inclusão 190

5.2- A relação com o saber como experiência de exclusão construída 192

5.2.1- Na experiência Interpessoal 192
5.2.1.1 – Orientações e sentido da experiência interpessoal 193
5.2.1.1.1 – A significância da interacção 193
5.2.1.1.2 – A interacção como uma relação de poder 194
5.2.1.2 – A experiência interpessoal na esfera da escola: Uma relação desencantada (com pequenas bolsas de ar) 196
5.2.1.2.1 - A vinculação à escola 196
5.2.1.2.2 -A relação com os professores 200
5.2.1.2.3 - A relação com os pares 205
5.2.1.3 - A experiência interpessoal na esfera do trabalho: Uma relação debilitante, 208

5.2.2 – Na Experiência Epistémica 210
5.2.2.1– A experiência epistémica na esfera da escola: Uma relação de desapego/desamor, 211
5.2.2.1.1 - As posturas na sala de aula 211
5.2.2.1.2- Influência das experiências de trabalho nos processos de aprendizagem dos jovens do PIEF 216
5.2.2.1.3 - O modo como se aprende na escola: o reino da abstracção 219
5.2.2.1.4 - O dia-a-dia de estudo dos alunos do PIEF 222
5.2.2.1.5 - Estudar para os testes 224

5.2.2.2 – Prolongamento I 226
5.2.2.2.1 – A casa como uma extensão da escola: uma experiência solitária. 226
5.2.2.2.2. – A organização do espaço de estudo: espaço escolar e espaço doméstico. 227
5.2.2.2.3 – O modo como se aprende em casa 229
5.2.2.3 – A experiência epistémica na esfera do trabalho, uma relação instrumental 230
5.2.2.3.1 - O modo como se aprende no trabalho: o reino do concreto 230
5.2.2.3.2 - Influência da escola nas experiências de trabalho que os jovens desempenharam 232

5.2.3 - Na Experiência Identitária 233
5.2.3.1- A experiência identitária na esfera da escola: uma identidade defensiva 235
5.2.3.1.1 - O "aluno razoável" 236
5.2.3.1.2- O "bom aluno" 237
5.2.3.1.3 - O "mau aluno" 239
5.2.3.1.4 - Entre a vergonha do estigma e o anonimato das massas 240
5.2.3.2 - A experiência identitária na esfera do trabalho: Uma identidade proletarizada 244

5.2.4– Na experiência simbólica 246
5.2.4.1– A experiência simbólica na esfera da escola: Uma crença apagada, 248
5.2.4.1.1– O contexto empresarial 249
5.2.4.1.2 - Atitudes excludentes de "alguns" professores 249
5.2.4.1.3 - O sentimento de impotência 250
5.2.4.1.4 - Um futuro melhor com o 9º ano 252
5.2.4.2 - A experiência simbólica na esfera do trabalho: Um meio para atingir determinados fins, 254

5.3.– A relação dos jovens do PIEF com o saber como uma experiência de sentidos 256
5.3.1- O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam na escola 256
5.3.2- O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam no trabalho 258

5.3.3 – Prolongamento II **260**
5.3.3.1- O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam na esfera doméstica 260

5.3.4 – Unidades de sentido das aprendizagens; 262
5.3.4.1– Relacionais/Afectivas 263
5.3.4.2 - Cognitivas 263
5.3.4.3 – Ao nível dos Valores 264
5.3.4.4 - Profissionais ou de tarefas 264
5.3.4.5 - Fisiológicas 264

5.4 – Síntese interpretativa da experiência de exclusão dos jovens do PIEF **265**

Capítulo 6
As envolventes sócio-institucionais da experiência de exclusão dos Jovens do PIEF **269**

6.1 – O Trabalho Social no PETI: A "lógica de serviço assistencial" **270**
6.1.1 – Entre a visão institucional e a visão dos "assistidos" 271
6.1.2 – A relação com o outro: como o novo caminho da intervenção social 280

6.2 – O Trabalho Pedagógico nos PIEF`s: A "lógica (re) socializadora". **285**
6.2.1 – Representações dos professores face ao PETI 289
6.2.2 – Um currículo de objectivos mínimos e competências sociais 291
6.2.3 – O sentido das propostas do Trabalho Pedagógico 295

Considerações finais 299

Bibliografia 306

Anexos 324

QUADROS E FIGURAS

Quadro nº 1 – Dados Populacionais do Vale do Sousa 5
Quadro nº 2 – Taxa de crescimento médio anual do emprego (1991-1997) nas regiões Norte e do Vale do Sousa 6
Quadro n.º 3 – Níveis de habilitação dos trabalhadores por sector de actividade no Vale do Sousa, 1991 e 1997 (% vertical) 7
Quadro n.º 4 – Total de PIEF`s e jovens abrangidos no País em 2004 8
Quadro nº 4.1 – Nº de PIEF`s na Região Norte em 2004 8
Quadro nº 4.2 – Objectivos Pedagógicos/escolares 9
Quadro n.º 5 – N.º de PIEF`s na Comunidade Urbana do Vale do Sousa desde a implementação do PETI 9
Quadro nº 5.1 – Localização geográfica dos PIEF`s no Vale do Sousa no ano lectivo de 2004/2005 10
Quadro nº 6 – Distribuição dos menores por Região 27
Quadro nº 7 – Taxa de Abandono Escolar por Idades, dos 10 aos 15 anos 29
Quadro nº 8 – Taxa de saída Antecipada e de saída Precoce (%) 29
Quadro nº 9 – Taxa de Saída Precoce (%) por género, em Portugal e nos países da EU (2001) 30
Quadro nº 10 – População com idade entre os 25 e 64 anos que terminou pelo menos o ensino secundário em cada ano 30
Quadro nº 11 – Percentagem da população com idade entre 18 e 24 anos que abandonou precocemente a escola 31
Quadro nº 12 – Taxa Especifica de Escolarização da população residente segundo o grupo etário, por NUTS I -Continente, NUTS II Região Norte e NUTS III Tâmega, em 1991 e 2001 33
Quadro nº 13 – Tipologia do Trabalho Infantil dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 39
Quadro nº 14 – Nº de Jovens inseridos em PIEF`s no Vale do Sousa, em 2004/2005 41
Quadro nº 15 – Nº de Jovens dos PIEF`s e sua distribuição por Género 41
Quadro nº 15.1 - Nº de Jovens do PIEF por Concelho e por Género 42
Quadros nº 16 – Idades dos Jovens a frequentar os PIEF`s no Vale do Sousa 45
Quadro nº 16.1 – Idades das Raparigas 46

Quadro nº 16.2 – Idades dos Rapazes 47
Quadro nº 17 – Experiências de Trabalho dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa 48
Quadro nº 17.1 – Experiências de Trabalho das Rapazes 49
Quadro nº 17.2 – Experiências de Trabalho das Raparigas 50
Quadro nº 18 – Actividades Económicas desempenhadas pelos rapazes 53
Quadro nº 19 – Actividades Económicas desempenhadas pelas raparigas 54
Quadro nº 20 – Permanência do tempo de trabalho dos jovens do PIEF 55
Quadro nº 21 – Percentagem da População em situação de pobreza por escalão etário 108
Quadro nº 22 – Taxa de Pobreza infantil por tipo de família 109
Quadro nº 23 – Custos e Beneficio económicos totais decorrentes da eliminação do trabalho infantil no período de 2000 a 2020 112
Quadro nº 24 – Taxa de desemprego por sexo e grupo etário referente ao 3º Trimestre de 2007 113
Quadro nº 25 – Proveniência territorial dos jovens do PIEF no Vale do Sousa 145
Quadro nº 26 – Tipo de Ocupação habitacional 146
Quadro nº 27 – Dimensão familiar dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa 146
Quadro nº 28 – Escolaridade dos Pais dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa 147
Quadro nº 28.1 – Escolaridade dos Pais por Género (Mãe) 148
Quadro nº 28.2 – Escolaridade dos Pais por Género (Pai) 149
Quadro nº 29 – Profissão dos Pais por Género (Pai) 150
Quadro nº 30 – Profissão dos Pais por Género (Mãe) 151
Quadro nº 31 - Quadro síntese dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 167
Quadro nº 32 – Reprovações de alunos por ano 176
Quadro nº 32.1 – Quantos anos reprovou cada aluno, independentemente dos anos 177
Quadro nº 32.2 – Alunos que não reprovaram, nenhuma vez. 177
Quadro nº 32.3 – Não existem dados 178

Figura 1 – Matriz da Relação com o Saber dos Jovens do PIEF 268
Figura 2 – Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa 298

Tábua de Siglas e Abreviaturas

CNAST – Confederação Nacional de Acção Sobre o Trabalho Infantil

CRP – Constituição da República Portuguesa

CUVS – Comunidade Urbana do Vale do Sousa

DAPP-ME – Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva do Ministério da Educação

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EMM – Equipas Móveis Multidisciplinares

IAC – Instituto de Apoio à Criança

IDICT – Instituto para o Desenvolvimento e Inspecção das Condições de Trabalho

MSST – Ministério da Segurança Social e do Trabalho

NUD*IST – No-numerical Unstructured data Indexing Searching and Theorizing

NUT I – Nomenclatura de Unidade Territorial (Continente)

NUT II – Nomenclatura de Unidades Territoriais (Região Norte, Centro, Sul)

NUT III – Nomenclatura de Unidades Territoriais (ex.: Tâmega, Minho-Lima, Ave, Cavado, etc.)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PEETI – Plano para a Eliminação e Erradicação do Trabalho Infantil

PETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEF – Programa Individual de Educação e Formação

PIB – Produto Interno Bruto

PNAI – Plano Nacional para a Inclusão Social

TFNR – Trabalhadores Familiares não Remunerados

TOC – Trabalhadores por Conta de Outrem

TTI – Tipologias do Trabalho Infantil

U.E. – União Europeia

UNICEF – Agência das Nações Unidas que promove a defesa dos direitos das crianças.

INTRODUÇÃO

1. TRABALHO INFANTIL: UM PROBLEMA GLOBAL E LOCAL

De acordo com as últimas estimativas da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2006:47), aproximadamente 246 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade estão envolvidas em trabalho infantil. Desse total, cerca de 70% – ou 171 milhões de crianças – trabalham em situações ou condições de risco – como em minas, com produtos químicos e pesticidas na agricultura, ou com máquinas perigosas. Cerca de 73 milhões delas são menores de 10 anos de idade.

Em Portugal, segundo o Relatório de 2002 do Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil[1] no período de 1998 para 2001, no Continente, estima-se que o trabalho infantil, em valores absolutos, abrange cerca de 46.717 menores, dos quais 40.001 em actividades familiares não remuneradas e 6.716 trabalham por conta de outrem.

Todavia, esta situação está a mudar mercê do efeito conjugado do trabalho (PETI) - Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil ao longo dos últimos anos e da acção social de diversas instituições quer, no plano internacional por efeito da mediatização e da denúncia, (OIT, UNICEF; etc.) quer no plano nacional das quais se destacam, o Instituto de Apoio à Criança (IAC) e a Confederação Nacional de Acção Sobre o Trabalho Infantil (CNAST), que nunca deixaram de se mobilizar e efectuar a denuncia, assim como a intervenção sistemática do IDICT – Instituto para o Desenvolvimento e Inspecção das Condições de Trabalho, tornando a realidade de hoje do trabalho infantil, muito diferente daquela que havia à dez anos. Daí que seja necessário prosseguir e estar atento às formas mais difíceis de ´combate` ao trabalho infantil, como é o caso do trabalho domiciliário que, sendo exercido na esfera privada da família, fica oculto, logo difícil de quantificar e solucionar. A recorrência ao trabalho domiciliário por parte dos empresários, para além de outros factores, advém do facto de se verificar hoje em dia a deslocalização das fábricas quebrando assim o normal curso de solicitação de carteiras de encomendas, e o recurso ao trabalho domiciliário permite para além de outros, a redução dos custos fixos.

Uma outra forma também difícil de controlar é o trabalho rural, de elevado risco pelo facto das crianças se iniciarem em máquinas agrícolas e sendo, simultaneamente, extremamente pesado limitando-lhes a gestão dos seus quotidianos.

---

[1] Os dados apresentados resultam do estudo: "Caracterização Social dos Agregados Familiares Portugueses com Menores em Idade Escolar", realizado em Outubro de 2001, com o objectivo de caracterizar o trabalho de menores em Portugal e verificar a sua evolução face aos resultados obtidos para o mesmo inquérito realizado em 1998.

As piores formas de trabalho infantil[2] estão aí, mas como são menos conhecidas proliferam a bom ritmo e os valores, em milhares, a nível mundial expressam bem esta realidade: exploração sexual 1.800, actividades ilícitas 600, tráfico1.200, trabalho forçado e escravo 5.700 e por último, os conflitos armados com cerca de 300 mil.

Não nos podemos esquecer das crianças que trabalham na indústria da moda, dos casting`s e também dos espectáculos e publicidade que cada vez mais se acentua.

Há muito que a região Norte concentra as atenções dos meios de comunicação social, como recentemente veio a público o caso de duas crianças de 11 e 14 anos que costuram sapatos para a Zara, em Felgueiras, através de uma empresa subcontratada, assim como as preocupações dos decisores políticos, com o lançamento do Programa PETI – Programa para a Eliminação e Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil, que sendo de aplicabilidade em todo o país, a região Norte contem três zonas consideradas de elevada concentração de trabalho infantil, nomeadamente: o Cavado e Baixo Tâmega, o Vale do Ave e o Vale do Sousa.

Inserido na Região Norte, o Vale do Sousa surge assim como palco desta investigação empírica. Investigação, esta que longe de sobrepor-se ao trabalho desenvolvido pelo PETI, visa sobretudo captar a experiência de exclusão dos jovens do PIEF na sua relação com o saber, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho.

Tarefa difícil mas desafiante, a mesma vai ser feita através da relação que os jovens mantêm com o saber e do sentido que os mesmos colocam nessa relação.

A capacidade do aluno/jovem encontrar para si um sentido nos saberes, quer na escola quer no trabalho, depende essencialmente de uma experiência pessoal com esses mesmos saberes.

Nesse sentido, entrar por esta perspectiva parece ser uma das mais promissoras direcções para a recomposição do campo científico, no tocante às desigualdades educacionais e sociais.

---

2 Fonte: International Labour Organization, Every Child Counts: New global estimates on child labour, ILO, International Programme on the Elimination of Child Labour, Statistical Informational and Monitoring Programme on Child Labour, Abril de 2002.

2. CONTEXTO GEOGRÁFICO E SOCIAL

Ao apresentar o contexto geográfico e social pretende-se sobretudo traçar um quadro que permita conhecer algumas dimensões estruturantes (salientando nomeadamente a vertente económica e os níveis de qualificações) dos concelhos da Comunidade Urbana do Vale do Sousa, dado que a mão-de-obra infantil não pode ser dissociada dos fracos níveis de escolaridade observados, quer ao nível do emprego, quer ao nível da população.

2.1 Localização

A Comunidade Urbana do Vale do Sousa, abrange um território com 777 km2, o que representa 3,6 % do total da Região Norte, e integra seis concelhos (Castelo de Paiva[3], Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel). Estes seis concelhos têm, no seu conjunto, um total de 144 freguesias. Situado numa zona de transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da Região Norte, integrando-se na NUT III[4] do Tâmega, confina a norte com o Vale do Ave, a sul com o Entre Douro e Vouga, a poente com a Área Metropolitana do Porto, e a nascente com o Baixo Tâmega. (conf. anexo A - Mapa da Região do Vale do Sousa)

2. 2 – População

A região do Vale do Sousa encerra uma população de cerca de 330 mil habitantes, o que representa 8,5% do total da região do Norte. Distribui-se de uma forma dispersa e relativamente equilibrada por todo o território, com excepção do concelho de Castelo de Paiva que apenas possui 5,3% da população total do agrupamento.

---

[3] Administrativamente o Concelho de Castelo de Paiva está integrado na Comunidade Urbana do Vale do Sousa. Na distribuição das equipas do PETI, este encontra-se integrado no Agrupamento de Municípios de Santa Maria da Feira. Neste sentido, por razões de proximidade e dado ser um dos Municípios que fazem parte da Área de intervenção da Equipa do PEETI, da Comunidade Urbana do Vale do Sousa, substitui-se o Município de Castelo de Paiva, pelo Município de Marco de Canaveses para efeitos desta investigação.

[4] A Comunidade Urbana do Vale do Sousa está integrada na NUT III, do Tâmega que engloba os concelhos de: Amarante, Baião, Cabeceira de Bastos, **Castelo de Paiva**, Celorico de Bastos, Cinfães, **Felgueiras, Lousada**, **Marco de Canavezes**, Mondim de Basto, **Paços de Ferreira, Paredes, Penafiel**, Resende, Ribeira da Pena,

Os concelhos de Paredes e Penafiel são os mais populosos, 25,4% e 21,9% da população, respectivamente, enquanto os três restantes apresentam valores entre os 13,6% (Lousada) e os 17,6% (Felgueiras).

A região do Vale do Sousa regista assim uma elevada densidade populacional (conf. Quadro nº.1), 427.3 hab/Km2, ou seja, mais do triplo e do dobro da verificada no Continente e na Região Norte, respectivamente. A densidade populacional atinge os valores mais elevados em Paços de Ferreira (740 hab/Km2) e os mais baixos em Castelo de Paiva (150,8 hab/Km2).

Os concelhos de Felgueiras, Lousada e Paredes, surgem numa posição intermédia, registando valores entre os 464 hab/Km2 e os 533 hab/Km2, seguidos a alguma distância pelo concelho de Penafiel, com 338,3 hab/Km2.

A população da região do Vale do Sousa é acentuadamente jovem dado que cerca de 46,7% da população tem menos de 24 anos e 25,9% menos de 15 anos. Refira -se que Lousada e Paredes são mesmo os Municípios mais jovens da União Europeia.

Quadro nº 1 – Dados Populacionais do Vale do Sousa

Concelhos	**População Residente**	**Área (Km2)**	**Densidade Populacional (Hab./Km2)**	**% Vale do Sousa**
Castelo de Paiva	17 338	115	150.8	5.3
Felgueiras	57 595	115.7	497.8	17.6
Lousada	44 712	96.3	464.1	13.6
Paços de Ferreira	52 985	71.6	740.1	16.2
Paredes	83 376	156.3	533.3	25.4
Penafiel	71 800	212.2	338.3	21.9
Total	327 806	767.1	427.3	100%

Fonte: Censos 2001

2. 3 - Dos pilares da actividade económica: "VCM",[5] aos baixos níveis de qualificação de pessoal ao serviço nas empresas

Com baixos níveis de desemprego, a região do Vale do Sousa, tem a sua actividade produtiva concentrada em três sectores industriais: Indústria do Calçado[6] Fabricação de Mobiliário e Madeira[7] e Indústria do Vestuário[8], sendo a sua taxa de crescimento médio anual do emprego de 3,2%, face a um crescimento negativo para a região Norte (0,1%) no sector do Calçado, de 2.1% face à região Norte (0.9%) no sector do Vestuário e de – 0,1% face à região Norte de – 1,2% no sector do Mobiliário. (conf. Quadro nº 2)

Quadro nº 2 – Taxa de crescimento médio anual do emprego (1991-1997) nas regiões Norte e do Vale do Sousa

Sectores/Regiões	Região Norte	Vale do Sousa
Vestuário	0,9 %	2,1%
Calçado	-0,1%	3,2 %
Mobiliário	-1,2 %	-0,1 %

Fonte: D.E.T.E.F.P.

Acrescente-se que um Estudo sobre a *Produtividade e Condições de Trabalho: "A Organização das Empresas e do Trabalho",* (conf. Quadro nº 3) elaborado no âmbito do Pacto Territorial para o Emprego (1999) no Vale do Sousa, vem mostrar que:

1. as habilitações do pessoal ao serviço, nos três sectores de actividades, permitem constatar uma tendência clara para contratação de pessoal com habilitações muito baixas em virtude da pouca exigência que, a este nível, as indústrias destes sectores apresentam;

2. a evolução da contratação de pessoal com habilitações de alguma forma específicas tem evoluído muito lentamente, em resultado do tecido industrial

[5] As siglas "VCM" resultam da adopção das iniciais dos três sectores, sobre os quais assenta a actividade económica do Vale do Sousa. (Vestuário, Calçado e Mobiliário)

[6] A indústria do calçado no Vale do Sousa representa 28% do emprego do sector, com predominância do Concelho de Felgueiras (22.8%)

[7] A indústria do mobiliário representa 40.5% do emprego do sector, com predominância dos Concelhos de Paredes (22,1%) e Paços de Ferreira (16.6%)

[8] A Indústria do Vestuário, detêm um peso de 12% relativamente o total do sector, sendo Lousada e Paços de Ferreira os concelhos com maior peso (4.2%) e (3.4%)

destes sectores parecer não sentir ainda necessidades de pessoas com esse tipo de qualificações;

3. a permanência destes baixos níveis de habilitações é indissociável de fenómenos de cariz eminentemente social, nomeadamente os que se referem à desmotivação com que as famílias da Região encaram a escolaridade e as acções de formação;
4. a insuficiência dos sistemas de formação profissional – ou o seu desfasamento face à realidade empresarial da Região – é também uma hipótese não desmentida, dos dados analisados.

Quadro nº 3 – Níveis de habilitação dos trabalhadores por sector de actividade no Vale do Sousa, 1991 e 1997 (% vertical)

Nível de Habilitação	1991			1997		
	Vestuário	Calçado	Mobiliário	Vestuário	Calçado	Mobiliário
Menos do 1.ºCEB	1.8	3,8	6,4	1,3	2,3	5,2
1.º CEB	59	68,2	66,8	48	51,2	59
2.º CEB	31,1	20,7	19	42,8	37,5	28,9
3.º CEB	2,3	2,2	2	3,9	4,2	3,2
E.Secundário	1,3	1,3	0,8	2,2	3,1	2,3
C.Esc.Profis.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0
Bacharelato	0,3	1,5	0	0,2	0,1	0,1
Licenciatura	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2
Ignorado	3,8	1,7	4,8	1,3	1,3	1,1
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: DETEFP (Quadros de Pessoal)

Aliada a esta cultura empresarial, é no Norte do País onde se registam as maiores taxas de abandono (nomeadamente as regiões do Tâmega e Douro), conforme mostra estudo recente (Rosa e Martins, 2003), cujos dados para além de confirmados, são ainda reforçados no relatório “Eu não desisto” e publicado em Março de 2004, onde é

mencionado que, na região do Tâmega, a percentagem de abandono escolar em 2001 era de 6.2% e a taxa de saída precoce elevava-se, a 68.2%. É nesta região que se encontra inserida a Comunidade Urbana do Vale do Sousa.

As expressões destas taxas, seja a de abandono ou a de saída precoce, ou outra qualquer, é uma expressão de relação, dentro dum próprio grupo, o que significa que uma taxa de saída precoce de 40.5% para o Grande Porto e mesmo de 32.6% para a Grande Lisboa não parecem muito elevadas quando comparadas com a de 68.2% do Tâmega, mas afectam mais indivíduos.

2.4 – Interlocutores

De acordo com os dados do relatório do PETI de 2004 em todo o País, reportado a Dezembro de 2004, existiam 161 projectos no âmbito do PIEF, abrangendo 2261 jovens. (conf. Quadro nº 4)

Quadro nº 4 – Total de PIEF`s e Jovensabrangidos no País em 2004

N.º de PIEF`s	161
Total de Jovens abrangidos	2261

Fonte: Adaptado do Relatório do PETI de 2004

No que respeita à região Norte (conf. Quadro nº 4.1) e de acordo com o mesmo relatório desenvolveram-se:

Quadro nº 4.1 – Nº de PIEF`s na Região Norte em 2004

N.º de PIEF`s na Região Norte		65
Total de Jovens abrangidos		1021
Proveniência	Trabalho Infantil	449
	Risco de trabalho infantil	525
	Piores Formas	47

Fonte: Adaptado do Relatório do PETI de 2004

Dos 1021 jovens que se encontravam em PIEF`s foram orientados para:

Quadro nº 4.2 – Objectivos Pedagógicos/escolares

1º Ciclo	22
2º Ciclo	589
3º Ciclo	339
Ref. De Competências	71
Total	1021

Fonte: Adaptado do Relatório do PETI de 2004

Na região do Vale do Sousa, desde a sua implementação[9] funcionaram 11 PIEF`s, abrangendo um total de 113 jovens, dos quais 62 foram sinalizados como provenientes de Trabalho Infantil e 51 provenientes de casos de abandono escolar. (conf. Quadro nº 5)

Quadro nº 5 – Nº de PIEF`s na Comunidade Urbana do Vale do Sousa desde a implementação do PETI

N.º de PIEF`s na Comunidade Urbana do Vale do Sousa		11
Total de Jovens abrangidos		113
Proveniência	Trabalho Infantil	62
	Abandono Escolar	51

Fonte: recolha própria

Os interlocutores que privilegiamos, nesta investigação, são jovens dos PIEF`s, que estiveram ligados de uma forma ou outra, a uma situação de trabalho infantil, na Comunidade Urbana do Vale do Sousa, e que, por tal facto, abandonaram a escola assim como os pais dos respectivos jovens e professores que leccionam nos PIEF`s.

[9] O primeiro PIEF teve o seu início em 09/07/2001, sito no Marco de Canaveses.

De acordo com os PIEF`s em vigor no ano lectivo de 2004/2005, havia 69 jovens que se encontravam inseridos em turmas do PIEF, dos quais 38 eram do género feminino e 31 do género masculino.

As idades totais dos jovens oscilavam entre os 13 e os 18 anos, ponderando uma média aritmética da ordem dos 15.5 anos.

Por sua vez as idades do género masculino rondavam entre os 13 e os 18 anos enquanto as idades do género feminino rondavam entre os 14 e os 18 anos. A média para os rapazes era de 15.5, enquanto que para as raparigas se situava nos 16 anos.

A Região continha deste modo seis (6) PIEF`s que se localizavam: 1 no concelho de Lousada; 1 no concelho de Marco de Canavezes, 1 no concelho de Paços de Ferreira, 1 no concelho de Paredes, 1 no concelho de Felgueiras e 1 no concelho de Penafiel. (conf. Quadro nº 5.1) Para além dos jovens, foram alvo de entrevistas, 27 pais e 27 professores.

Quadro nº 5.1 – Localização geográfica dos PIEF`s no Vale do Sousa no ano lectivo de 2004/2005

Local	Designação da Escola	Ciclo
Paços de Ferreira	Escola EB 2/3 de Paços de Ferreira	3.º Ciclo (N)*
Marco de Canaveses	Escola EB 2/3 de Marco de Canaveses Escola EB 2/3 de Toutosa – Livração	2.º Ciclo 3.º Ciclo (N)
Felgueiras – (Lixa)	Escola EB 2/3 Leonardo Coimbra	3.º Ciclo (N)
Penafiel – (Pinheiro)	Escola EB 2/3 de Pinheiro	2.º Ciclo (N)
Lousada	Escola EB 2/3 de Lousada	3.º Ciclo
Paredes	Escola EB 2/3 de Paredes	2.º e 3.º Ciclo

Fonte: Recolha própria
(N)* Novo PIEF

Este trabalho centra-se num estudo de caso sobre os PIEF`s, existentes na Comunidade Urbana do Vale do Sousa, entendida aqui como uma "comunidade de transição, pois de acordo com Sarmento e al. (2000: 51):

> "As Comunidades de transição são caracterizadas «pela penetração industrial em meios rurais, inserem-se em zonas de contrastes, de relações complexas e ambíguas e de desequilíbrios, nas quais se interceptam uma série de espaços: geográficos (a área urbanizada de casa e os campos agrícolas); sociais (a coexistência do operariado que vive ao lado de grandes propriedades dos empresários industriais) e simbólicos, através da coexistência de espaços rurais e (pré) urbanos que promovem o surgimento de uma pluralização de perspectivas a partir das quais se constrói a cultura popular".

Nesta perspectiva, procurar-se-á descrever e interpretar a "relação que os jovens dos PIEF`s mantêm com o saber na esfera da escola e na esfera do trabalho" na tentativa de desocultar os processos de experiência de exclusão que se lhes encontram subjacentes.

3. RAZÕES DE FUNDO

Este trabalho tem subjacente um conjunto de motivações pessoais, profissionais e de cidadania que me levam a privilegiar uma abordagem centrada na construção de um objecto que tenta captar a experiência de exclusão destes jovens na sua relação com o saber, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho.

Ora, a escolha de um objecto de investigação nunca é inocente. Nesse sentido, importa reflectir um pouco sobre as razões que me levaram a privilegiar este objecto e não um outro. Dai que apresente quatro razões de fundo, como lhe chamo no título em epígrafe para mostrar a minha implicação no mesmo.

3.1 - 1ª Razão de fundo: Uma questão da Cidadania

A primeira razão prende-se com o facto de a inserção profissional dos designados como excluídos (situação em que os nossos jovens se encontram) assumir hoje uma

singular importância nas sociedades desenvolvidas, ou seja, a questão desloca-se deste modo para o campo da cidadania.

Segundo Benavente (2003) existem três principais ordens de razões para a actual situação. **A primeira razão** "prende-se com o desenvolvimento social e económico que, tornando as sociedades mais ricas, não evita a existência de fenómenos de exclusão que assumem características diferentes das do passado" De facto, hoje, um cidadão excluído do mundo do trabalho não encontra as redes familiares e comunitárias do passado que permitiam a sobrevivência fora das estruturas formais de emprego. Os modos de vida e de organização das sociedades europeias torna a exclusão mais "crua" e porventura mais desmunida e daí a existência de numerosos "sem abrigo", ou segundo Charlot (s/d: p.13) sem "domicilio fixo", para ter uma leitura mais positiva da realidade como ele bem sublinha, bem como os fenómenos de exclusão das periferias urbanas populares que marca a vida de adultos, jovens e crianças. São problemas com uma dimensão social, tanto nas suas causas como nas suas consequências (a que não são alheios a violência e a insegurança). São problemas que se "reproduzem" se as sociedades não encontrarem os mecanismos adequados à sua resolução.

A segunda razão que torna a inserção profissional de excluídos uma importante questão social "remete-nos para as exigências profissionais de mercados de trabalho em transformação, realidade comum a todos os países do "mundo ocidental" e não só. Não basta querer trabalhar, é preciso ter as competências adequadas a profissões que utilizam frequentemente novos instrumentos de trabalho, que estabelecem novas relações, bem como as capacidades de aprendizagem, de adaptação, de mobilidade, que confrontam as pessoas com práticas distintas de antigas rotinas e repetições já conhecidas. Abrem-se novos domínios profissionais, nomeadamente na área social e o mercado de trabalho, com muito maior mobilidade do que no passado, é uma realidade complexa cujas regras se tornam mais "opacas" para o cidadão em situação de exclusão.

A terceira razão prende-se com «o aumento da diversidade sócio-cultural, religiosa e étnica das nossas sociedades». Outras determinações pessoais e colectivas, outras expectativas, novos modos de vida tornam-se realidade e estão presentes nos fenómenos de exclusão e nas dinâmicas do mercado de trabalho. Isto significa que novas características, potencialmente enriquecedoras das sociedades, mas também portadoras de diferenças - que podem, com alguma facilidade, passar de diferenças a desigualdades (acrescidas), - fazem parte do tecido económico e social e formulam exigências às instituições e ao seu funcionamento, exigências que é preciso levar muito a sério. "Somos a primeira geração a viver nesta sociedade, uma sociedade cosmopolita global, cujos

contornos ainda mal conseguimos vislumbrar. É ela que está a agitar a nossa actual forma de viver, qualquer que seja o local em que habitamos", diz Giddens, (2000: 29) a propósito da globalização que leva a que as instituições sociais mantenham as suas designações mas se tenham alterado profundamente (nação, família, trabalho, etc.).

3.2 - 2ª Razão de fundo: Uma questão Politica

A proibição do trabalho de menores em idade escolar está constitucionalmente consagrada como direito fundamental no n.º 3 do artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa, constitui um elemento essencial do combate contra a discriminação e a opressão sobre as crianças e os jovens, nomeadamente as formas de violência física e psíquica, e contra a exploração económica e social de que são muitas vezes alvo. Portugal transpôs, entretanto, para o seu ordenamento jurídico a legislação comunitária aplicável neste domínio e ratificou as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) especificamente dirigidas ao trabalho infantil, nomeadamente a Convenção n.º 138, sobre a idade mínima legal de admissão no mercado de trabalho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 11/98, de 19 de Março, e a Convenção n.º 182, sobre a interdição e a eliminação das piores formas de trabalho infantil, ratificada pela Resolução da Assembleia da República n.º 47/2000, de 1 de Junho.

O Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto, e a legislação que o regulamenta, vem concretizar o objectivo de reforço do enquadramento legal e regulamentar acima referido, prescrevendo o seguinte: *"*o menor com idade inferior a dezasseis anos que tenha concluído a escolaridade obrigatória pode prestar trabalhos leves que, pela natureza das tarefas ou pelas condições específicas em que são realizadas, não sejam susceptíveis de prejudicar a sua segurança e saúde, a sua assiduidade escolar, a sua participação em programas de orientação ou de formação e a sua capacidade para beneficiar da instrução ministrada, ou o seu desenvolvimento físico, psíquico, moral, intelectual e cultural em actividades e condições a determinar em legislação especial*" (artigo 54.º, n.º 3); por outro lado, estabelece-se igualmente que "*o contrato celebrado directamente com o menor que não tenha completado dezasseis anos de idade só é válido mediante autorização escrita dos seus representantes legais*" (artigo 57.º, n.º 2).*

Por último, o PETI - Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil inicialmente criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, foi posteriormente alargado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de

Janeiro, visando dar cumprimento ao objectivo de reforço dos meios necessários para uma execução de uma política efectiva de ´combate` à exploração do trabalho infantil. Ora, em toda esta armadura legislativa está bem patente o esforço, e a preocupação constante para com esta problemática.

3.3 - 3ª Razão de fundo: Uma questão de natureza Pedagógica

O terceiro patamar, tratando-se de uma pesquisa centrada nos PIEF`s, ressalta naturalmente o ponto de vista pedagógico. Neste sentido, torna-se pertinente a construção de um espaço intercultural de compreensão dos vários modos e expectativas de vida, bem como das mudanças que poderão ocorrer desse confronto cultural e de saberes.

Espera-se, assim, construir um saber contextualizado e produzido numa tentativa de desafiar de vozes habitualmente pouco ouvidas crianças/jovens criando oportunidades para o envolvimento dos diferentes grupos sociais e geracionais.

Tornar vivas e explícitas as diferenças sócio-culturais da relação que estes jovens mantêm com o saber, no quotidiano educativo da escola, conhecendo e reconhecendo que esta "tensão produtiva" pode ser motivo para gerar e construir novas práticas educativas, sociais e institucionais, que favoreçam a realização de uma escola mais democrática.

Apesar das profundas mudanças sociais e educativas que se verificaram no mundo ocidental, particularmente na última década, continuamos entre nós a ter um grande distanciamento da escola de muitos/as jovens de meios sociais mais desfavorecidos e muito especialmente, oriundos do trabalho infantil, razão porque se justifica um forte investimento económico e humano em pesquisas e intervenções que apontem para caminhos inovadores de pensar a educação para todos.

3.4 - 4ª Razão de fundo: A questão do Simbólico

A quarta razão remete-nos para o simbólico, isto é, o enfoque nos jovens, no caso presente, do PIEF, resulta, não porque sejam diferentes, ou enclausurados nalgum estado biológico que os determina na sua condição social, mas sim porque os anos da infância e da adolescência, assim como da entrada na vida adulta, são importantes de um ponto de vista cultural, porque é nestes período, pelo menos nos países ocidentais,

que as pessoas são formadas mais conscientemente através das suas próprias actividades simbólicas e outras.

4. UM ESTUDO DE CASO

Do ponto de vista metodológico optei por um estudo de caso. A opção pela metodologia de Estudo de Caso radica em três factores estruturantes desta investigação.

O primeiro prende-se com o facto desta investigação ter como base um território específico, no caso concreto, a Comunidade Urbana do Vale do Sousa, que tem sido alvo de inúmeras mediatizações, no que respeita ao trabalho de menores e, de ter sido aqui que se iniciou uma das experiências piloto sobre a problemática do trabalho infantil.

O segundo, tem a ver com o facto de focalizar esta investigação, tendo como referência um conjunto de indivíduos agregados por uma mesma medida politica; o PETI/PIEF.

O terceiro remete-nos para a compreensão dos percursos biográficos de exclusão dos jovens que frequentam o PIEF.

Estes três factores accionaram a elaboração dos instrumentos de recolha de dados entre entrevistas, inventários de saber e análise documental. Accionaram simultaneamente, uma gama muita vasta de diligências relativamente à Direcção Regional de Educação do Norte, à Direcção Nacional e Regional do PETI, à equipa Multidisciplinar do PETI que trabalha a zona do Vale do Sousa, aos Conselhos Directivos das seis escolas onde funcionavam turmas PIEF às monitoras que acompanhavam os jovens, aos professores destes e, por último, aos pais.

Mobilizaram a aplicação das entrevistas a 69 jovens, 27 professores, 27 pais, e à equipa multidisciplinar do PETI do Vale do Sousa, assim como, ao seu Director Regional, totalizando um total de 125 entrevistas aplicadas no terreno ao longo de dez intensos meses, nomeadamente de Janeiro a Outubro de 2005.

Produziram-se e analisaram-se nos meses seguintes cerca de 2000 páginas de texto correspondentes a protocolos das entrevistas realizadas, inventários de saber e documentos vários. Consolidou-se por fim a escrita.

Toda este trabalho convergiu para a captação da experiência de exclusão dos jovens do PIEF, pois o estudo de caso visa sobretudo compreender o mundo do ponto de vista dos participantes que nele intervêm. Conhecer a realidade tal como ela é vivida pelos actores. Compreender o pensamento subjectivo dos interlocutores através das actividades em que os jovens se encontravam envolvidos.

5. A ESTRUTURA DA TESE

Para abordar estes assuntos a tese encontra-se dividia em seis capítulos. O primeiro, capítulo encontra-se estruturado em três pontos essenciais.

O primeiro ponto dá-nos conta da existência do problema a dois níveis: a nível nacional, e a nível da Região do Vale do Sousa. O segundo ponto apresenta-nos a descrição do trabalho infantil dos jovens do PIEF no Vale do Sousa e o terceiro ponto propõe como objecto de estudo a relação com o saber como experiência de exclusão.

Para posicionar-me perante o problema e a construção do objecto de estudo é necessário um posicionamento claro do paradigma, da definição de metodologias apropriadas para a realização desta investigação, recorrendo por isso a metodologias e dados de natureza diversa sendo isso que é discutido no capítulo dois.

A construção de um objecto que tenha como plataforma compreender a experiência de exclusão dos jovens do PIEF, através da relação que os mesmos mantém com o saber, quer na escola, quer no trabalho, supõe a articulação entre quadros teóricos pertinentes para a compreensão do tema a que se propõe a investigação. A articulação desses quadros teóricos é feita no capítulo três, através da mobilização de diversos contributos que sustentam a análise empírica.

O capítulo quatro faz uma incursão nos contextos de vida dos jovens, mostrando-nos as condições objectivas de existência dos mesmos e os efeitos sociais a que se encontram sujeitos.

Por último, o capítulo cinco e o capítulo sexto tratam da experiência de exclusão dos Jovens do PIEF na sua relação com o saber: escola e trabalho, procurando mostrar os dilemas e as contradições associadas às lógicas que sustentam a experiência de exclusão dos jovens do PIEF, quer na esfera da escola quer na esfera do trabalho, e que são enformadas pelas práticas levadas a efeito tanto pelo trabalho Social do PETI, como pelo trabalho Pedagógico levado a efeito nas turmas do PIEF, nas escolas,

Nesse sentido, a análise da experiência de exclusão dos jovens feita no capítulo cinco, o mais extenso, propõe três pontos de entrada.

Inicia um primeiro ponto com o itinerário desde a decisão do abandono da escola à entrada no mundo do trabalho e o regresso à escola do PIEF, propondo três tempos: um antes… um durante…e um depois… O ponto numero dois, tratando-se da relação com o saber, identifica as experiências (interpessoal, epistémica, identitária e simbólica) em que os jovens se encontram envolvidos e levanta as posturas desenvolvidas pelos jovens quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho, em cada uma delas. O ponto número três, faz uma incursão naquilo que os jovens consideram que fez mais sentido para eles no que respeita às aprendizagens que fizeram, durante a sua jovem existência, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho, quer na esfera doméstica, dado que o espaço doméstico se constitui como um espaço socializador de aprendizagens.

O sexto capítulo e último contêm dois pontos centrais para a problemática de exclusão dos jovens do PIEF. O primeiro ponto problematiza o trabalho social do PETI levantando a lógica que lhe está subjacente e efectua uma abordagem alternativa que concebe e usa a ideia de “reconhecimento do outro”. O segundo ponto desoculta o modelo do trabalho pedagógico levado a efeito nas turmas dos PIEF`s e a lógica que o sustenta.

CAPÍTULO 1

DA EXISTÊNCIA DO PROBLEMA À CONSTRUÇÃO DO OBJECTO

1.1 O PROBLEMA: RELAÇÕES ENTRE TRABALHO INFANTIL E A ESCOLA

1.1.1 – Trabalho Infantil e Escola: a desocultação de uma realidade

A compreensão da evolução das sociedades contemporâneas reside, em grande parte, na percepção do lugar que nelas ocupa o trabalho. A relação entre a escola e o mundo do trabalho encontra-se assim cheia de ambiguidades e contradições. Alguns autores como Correia (1996: 27), chegam a sublinhar que a dicotomia educação – trabalho começou por significar "a existência de dois mundos com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo "ilustrado" e o mundo do trabalho*".* Deixando para trás todo o significado por que tal relação passou desde o primeiro período capitalista e do capitalismo liberal, esta toma, no âmbito do capitalismo organizado, um novo significado. Tal relação passa a significar a separação temporal de dois "espaços-mundos" intercomunicáveis.

Se a educação fora nos seus primórdios apenas a transmissão da alta cultura, ligada à formação do carácter, ao modo de aculturação e socialização, passa a ser, também, educação para o trabalho, isto é, ensino de conhecimentos que tenham algum grau de utilidade, uma aquisição de aptidões técnicas especializadas por forma a responder aos desafios de desenvolvimento tecnológico, no espaço da produção.

Como afirma Correia (1996:153), "apesar das aprendizagens para o trabalho não serem assumidas explicitamente pela escola, a escola moderna produziu-se historicamente como um espaço de aprendizagem, de um tempo e de uma gestão do tempo, que é a gestão de tempo do trabalho moderno em torno, fundamentalmente, da aprendizagem de três dicotomias":

- A dicotomia do trabalho e do tempo livre, que se reflecte numa crise da concepção moderna do trabalho, que confunde trabalho com emprego e que considera que o tempo livre é o não trabalho.
- A segunda dicotomia é da masculinidade e da feminilidade, isto é, a masculinidade tende a ser associada ao trabalho e a feminilidade tende a ser considerada livre;
- A terceira dicotomia, prende-se entre o puro e o aplicado na ciência, ou seja, hoje os discursos sociais tendem a valorizar os aspectos de aplicação das formações científicas; por sua vez, o sistema escolar tende a valorizar as dimensões puras

da formação científica, arrastando consigo a criação da imagem da inacessibilidade da ciência e o reforço dos “saberes sábios” em detrimento dos “saberes profanos”.

O trabalho, por sua vez, que inicialmente fora tido como o desempenho da força física no manuseio dos meios de produção, passa a ser valorizado numa óptica de trabalho intelectual qualificado, como se tratasse de um produto resultante de uma formação profissional mais ou menos prolongada.

Tal “união” leva, deste modo, a que a educação se tenha cingido entre uma cultura geral e a formação profissional, assim como o trabalho passa também ele a dicotomizar-se, entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado.

O aprofundamento de tal relação avoluma-se com a acelerada transformação dos processos produtivos, que faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho, para passar a fazer parte integrante deste. A própria concepção do trabalho tem vindo constantemente a alterar-se, tornando cada vez mais ténue a ligação entre trabalho e emprego, o que leva a que qualquer investimento em educação/formação deixe de ter sentido enquanto investimento seguro com vista num ou a um determinado emprego.

Tendo por fundo este cenário, uma breve análise à produção da literatura, de índole científica, relativamente à problemática do trabalho infantil, mostra-nos as múltiplas relações existentes entre o Trabalho Infantil e a Escola.

O trabalho das crianças é um campo controverso, aberto cada vez mais a pesquisas. Qvortrup, (1995) entre outros, trabalhou essa questão de um ponto de vista sócio-histórico. Argumenta o autor que as crianças sempre apresentaram uma utilidade para a economia e consequentemente para a sociedade. Hoje, elas trabalham nas escolas. O trabalho escolar é útil, segundo ele, em sentido duplo: por um lado porque as crianças se preparam para fazer parte da força produtiva de sua sociedade, e por outro, porque elas gerem e oferecem emprego para os adultos.

Se as crianças não têm uma utilidade económica para os seus pais, elas são-no para a sociedade. Essa questão foi explorada por Oldman (1994b), que aponta para um paradoxo, isto é, os pais de nossos dias recorrem a um supervisão não familiar para seus filhos e são, eles próprios, pagos para fornecer uma supervisão não familiar a outras crianças. O autor pensa que é errado considerar as crianças como fardos que só fazem consumir os bens e serviços na família e na escola, e que seu papel económico no mercado de trabalho deveria nos conduzir a reconsiderar a maneira como se conceptualiza a infância.

No entanto nas sociedades com mais idosos, as famílias com crianças recebem cada vez menos compensações por parte da sociedade. Isso faz com que as crianças se tornem cada vez mais o grupo menos favorecido. Por outro lado, as relações entre gerações devem também ser repensadas.

Em Portugal, são vários os autores que se debruçaram sobre esta questão. O livro *"Inserção Precoce dos Jovens no Mercado de Trabalho"* datado de 1990, de Joaquim Azevedo, trata da questão do abandono escolar e sua relação com o trabalho infantil. Apoiado numa série de estudos estatísticos, o autor vai mostrando como se processa o abandono escolar e as diversas representações e justificações que os pais dão para tal abandono. A inserção laboral dos jovens que saem da escola antes dos 15 anos processa-se, em vários casos, em actividades semelhantes à dos pais; as actividades sem remuneração são as mais frequentemente exercidas pelos mais novos, pelos filhos dos agricultores, e pelos jovens que integram agregados familiares de mais baixos rendimentos; a instabilidade no emprego atinge sobretudo os filhos dos agricultores, dos pais que trabalham por conta própria e dos que possuem menor instrução e menor rendimento; é entre os pais que trabalham no ramo da indústria e entre os agregados familiares de maior rendimento que se situa o maior volume de casos de filhos que entregam o salário todo aos pais: o grau de satisfação dos filhos no seu trabalho actual é menor entre os agregados familiares de menor rendimento.

A entrada precoce no mercado de trabalho contém para um número significativo de jovens, um conjunto de elementos negativos e penalizadores, associados às condições de trabalho proporcionadas. Em síntese, as características de ordem sócio-económico e cultural das famílias são fortemente condicionadores do abandono escolar precoce.

Um outro estudo de seu título *"Trabalho domiciliário Infantil: um estudo de caso no Vale do Ave"*, é-nos oferecido por Manuel Jacinto Sarmento, em colaboração com Alexandra Bandeira e Raquel Dores (2000). Este trabalho propõe uma definição de trabalho domiciliário, o qual, segundo os autores:

> "O trabalho infantil domiciliário concerne ao trabalho realizado por crianças no domicílio, no seio da família, e que se encontra dependente economicamente de um empresário, sendo remunerado segundo a qualidade e a quantidade das peças executadas. Assim, trabalho domiciliário distingue-se de trabalho (ou actividade) doméstico(a), ainda, que possam coincidir no mesmo espaço, porque o primeiro supõe um vínculo contratual (formalizado ou não) com entidades exteriores ao círculo familiar enquanto o segundo é instituído no interior das relações familiares. De uma forma geral, pode-se definir como sendo o trabalho realizado por crianças em contexto doméstico por conta de outrem". (idem: 36)

O estudo empírico foi levado a efeito em três freguesias do Vale do Ave, o qual, tem sido caracterizado como uma das áreas do País com maior incidência de trabalho infantil.

Como sublinham os autores, o trabalho infantil "é um trabalho clandestino", dado que se mobilizam seres humanos com menos de 16 anos para a realização de tarefas remuneradas por conta de outrem" acrescentando, ainda que "ele aparece quase sempre coexistindo com as tarefas "normais" da criança: ir à escola, participar das actividades comunitárias (como, por exemplo, ir à "catequese") e desempenhar os demais deveres familiares" (idem: 26)

Uma das grandes conclusões que se retira, como sublinham os autores (idem: 134) é que a realização de actividades industriais no contexto doméstico por crianças pode contribuir para uma desvalorização da escola e da educação escolar; quer no presente e (sobretudo) no futuro dos seus trajectos de vida; assim como, pode afectar negativamente a saúde, especialmente quando se trabalha com produtos químicos como a cola dos sapatos, sendo todavia, no comprometimento das expectativas sociais que o trabalho afecta decisivamente as crianças. Neste contexto, a aprendizagem de uma relação acrítica e de subordinação à exploração é, porventura, a forma mais expressiva da degeneração do valor social do trabalho.

Graça Alves Pinto, no seu livro *O Trabalho das Crianças – De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)* (1998), alicerça a sua hipótese central de que a participação infantil em actividades agrícolas e domésticas constitui parte de uma estratégia de sobrevivência da economia camponesa. Este estudo integra a análise de factores que mais decisivamente influenciam a actividade laboral das crianças rurais, equacionando também as implicações decorrentes do trabalho que realizam, o nível do rendimento escolar e da orientação para o mercado de trabalho.

Do estudo ressalta a conclusão de que a participação laboral das crianças rurais é, por norma, muito intensa. Intensidade esta que se traduz, tanto em termos qualitativos (tipos de tarefas que realizam) como em termos quantitativos (tempo que gastam na sua realização). Verifica-se também que o trabalho realizado pelas crianças constitui, simultaneamente, um meio delas cooperarem na actividade económica das unidades familiares e uma forma de aprendizagem e socialização. Além disso, até a função lúdica está presente em muitas das tarefas que realizam.

Conclui-se ainda que, nalguns casos, existe uma clara fricção entre o trabalho e as obrigações escolares, particularmente difícil de ultrapassar no período de "picos"

agrícolas, quando a ajuda das crianças no campo e em casa se torna mais necessária. Constata-se, por outro lado, que apesar de serem sistematicamente socializadas no sentido de colaborarem nos trabalhos da exploração agrícola familiar, as crianças aspiram a um futuro profissional fora da agricultura, detendo os pais uma influência decisiva na formulação dessas aspirações. Por último no que respeita à escola, a actuação desta deveria ir no sentido de valorizar os conhecimentos e os saberes socialmente adquiridos por estas crianças. Como se pode verificar o estudo fica sensível à questão dos saberes destas crianças mas não o trata enquanto tal.

No seguimento do trabalho anterior, *O trabalho e a escola no quotidiano das crianças nos meios rurais* – (2003), da mesma autora, analisa os modos de socialização para o trabalho e para a escola. Propõem deste modo uma tipologia que assenta em duas bases fundamentais: o trabalho e a escolaridade das crianças. Procura assim expressar as clivagens mais significativas no que diz respeito às formas de socializar as crianças para o trabalho e para a escola através de um número reduzido de grupos, criando-se deste modo quatro tipos, os quais dão corpo a quatro estilos diferentes de socialização familiar, a saber:

- ✓ O estilo estruturado;[10]
- ✓ O estilo tradicional;[11]
- ✓ O estilo urbanizado;[12] e
- ✓ O estilo permissivo[13],

[10] Incluem-se as famílias que justapõem uma elevada mobilização dos filhos para as tarefas laborais familiares e fortes estímulos para que eles se esforcem nas tarefas relacionadas com a escolaridade. A socialização destas crianças ocorre, assim, num cenário duplo: o trabalho familiar e a escola. Existe deste modo quer um elevado investimento na escola quer no trabalho. Este estilo caracteriza-se através de uma apertada conciliação do trabalho com a escola. O trabalho é circunscrito às tarefas familiares. Procura-se incutir hábitos de estudo adaptados aos horários e a espaços oscilantes, gerando-se deste modo elevadas expectativas em relação ao percurso escolar.

[11] As estratégias de socialização das famílias do estilo tradicional traduzem-se fundamentalmente na gestão da sobrevivência a curto prazo. Esta situação tende a parecer circunscrita às regiões de montanha do interior abrangendo essencialmente famílias dos sistemas tradicionais nos quais se mantêm os métodos de produção baseados no trabalho manual e uma estreita dependência dos rendimentos da actividade agrícola. Tal dependência obriga as crianças a um intenso envolvimento laboral. Todo o quotidiano é condicionado pelas actividades laborais, onde o trabalho é alargado à condição salarial. Verifica-se uma ausência de hábitos de estudo: onde a brincadeira ocupa o tempo todo existindo deste modo baixas expectativas em relação ao percurso escolar.

[12] É estruturado por um quotidiano centrado nas actividades escolares, circunscreve o trabalho às tarefas familiares, verificando-se a adopção de rotinas e hábitos de estudo e existem elevadas expectativas em relação ao percurso escolar. Apesar destas crianças estarem condicionadas pelas configurações especificas do meio rural tem um quotidiano bem diferente das demais. A escolaridade é central nas suas vidas, Estudar e fazer os deveres da escola são tarefas prioritárias, estando completamente fora de hipótese, o não cumprimento destas tarefas por causa do trabalho.

Segundo a autora, tal tipologia suporta a afirmação de que nas abordagens às questões do trabalho com crianças em meios rurais não pode de deixar de ser tida em linha de conta a diversidade de recursos, práticas, interesses e expectativas das unidades familiares, já que isso se traduz de forma também muito diferente na intensidade e nos conteúdos laborais infantis.

"Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semi-Periferia Europeia" (1992) é o resultado de uma investigação levada a cabo por Stephen Stoer e Helena Araújo, em Viatodos, e que pretende sobretudo caracterizar as prática sociais e culturais presentes tanto na escola como na comunidade local, de forma a poder tornar visíveis as diferenças e possíveis tensões entre a cultura escolar e cultura camponesa, assim como investigar a relação percepcionada entre a educação e o mercado de trabalho, tanto para rapazes como para raparigas, pesquisar a percepção que a juventude têm do seu futuro no mercado de trabalho, identificar experiências culturais e materiais da juventude como elemento importante no processo de transição da escola para o mercado de trabalho e por último estimular a consciência local sobre as finalidades e as capacidades da escola e encorajar as entidades locais a actuar como agências para o desenvolvimento.

Neste sentido e para o tema aqui proposto interessa-nos reter de que para os autores (1992: 48-49) "a imagem que fica a perdurar sobre as famílias camponesas, através dos relatos, é a de uma rede fortemente tecida, no sentido em que, o trabalho dos seus membros é indispensável para a sobrevivência da unidade produtiva familiar, que por sua vez, se constitui em unidade básica de consumo, administrando e gerindo o bens comuns e tomando decisões sobre a necessidade e gastos com cada um dos seus membros.

"Tal imagem remete-nos para dois padrões de aprendizagem para o trabalho: o que é fornecido pela escola e que aponta para o mercado de trabalho oficial" (idem: 88) e que se traduz em "opções como hortofloricultura e têxteis – aquele que as famílias camponesas imprimem às sus crianças". Identificando duas categorias familiares; uma monoactiva, mais tradicional, com uma divisão de papéis clara e rígida onde a criança é obrigada a desempenhar trabalho agrícola e as expectativas quanto ao seu trabalho estão aí encerradas; vive em choque constante com a escola urbana.

---

[13] Integra as unidades familiares onde o trabalho distribuído às crianças parece obedecer a um esquema desorganizado. Apesar do pouco trabalho para fazer nestas unidades, as crianças aparecem envolvidas em situações laborais que se sobrepõem às obrigações escolares, chegando algumas delas a faltar às aulas para ajudar os pais ou outros familiares directos. Este quadro gere assim um quotidiano muito desorganizado, detendo as crianças uma grande autonomia num contexto de trabalho irregular mas podendo alargar-se o assalariado, não detendo deste modo hábito de estudo e onde o brincar ocupa todo o tempo livre.

A família pluriactiva, com uma maior flexibilidade de papéis e autonomia de cada um dos seus membros "parece trabalhar em relativa harmonia" (idem: 87) com a escola, a qual é vista positivamente devido ao seu papel credencializador.

A relação casa-escola é para os autores, simultaneamente, de continuidade e de descontinuidade (apresenta ambas as facetas), enquanto que relação escola-mercado de trabalho oficial é de descontinuidade, e a relação escola-economia paralela de continuidade. A maior parte dos jovens só encontra trabalho «clandestino» nas pequenas fabriquetas: "a aprendizagem para o trabalho no Portugal semi-rural parece significar, sobretudo, aprender a sobreviver numa economia clandestina ou a aprender a viver com a frustração de um sonho nunca realizado" (idem:103).

Um estudo recente sob o título *"Inserção Precoce no Mercado de Trabalho"* realizado pelo SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil, de (2004) que abrangeu uma amostra de 200 indivíduos, maioritariamente do sexo feminino, empregados e com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, que tinham iniciado a sua actividade laboral com menos de 16 anos, procurou, entre outros aspectos, identificar factores e condicionantes de natureza económica, social e cultural que relacionam inserção precoce no mercado de trabalho e abandono escolar.

De entre as conclusões, regista-se que os jovens que entraram precocemente no mercado de trabalho são oriundos de famílias pouco escolarizadas, com baixos rendimentos e sem qualificações profissionais devidamente credenciadas e que a inserção precoce no mercado de trabalho é determinada, em grande medida, pelas condições sócio-económicas da família dos indivíduos.

Todas as investigações acima enunciadas procuram compreender e desocultar as relações existentes entre o trabalho e a escola, mas nenhum dos autores coloca a questão do trabalho infantil nos moldes em que a pretendo enunciar, isto é, compreender a experiência de exclusão dos jovens do PIEF, a partir da relação que estes (crianças/jovens) mantém com o saber, tendo por base o tipo de experiências que desenvolvem quer na escola quer no trabalho.

1.1.2 - O que sabemos hoje sobre a problemática do Trabalho Infantil em Portugal.

O último estudo sobre o trabalho Infantil em Portugal levado a efeito pelo SIETI - Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil em 2001 que se propôs efectuar uma caracterização social dos agregados familiares portugueses com menores em idade escolar, entre os 6 e os 15 anos, revela que havia em Portugal 894 694 famílias com menores em idade escolar, compostas por 3 738 812 pessoas, dos quais 1 190 658 eram menores e dos quais 98.6% frequentavam a escola, havendo 1.4% que não frequentava a escola. Do 1 039 579 que não tinham actividade ou seja, 91.8%, enquanto que 48 914 correspondendo a 4,1% referiram o desempenho de uma actividade económica[14] e 48 165 menores correspondendo a 4.0% não tinham actividade no sentido económico, mas desempenharam tarefas de ajuda doméstica.[15]

São no entanto os menores com actividade económica, portanto os 48 165 (4.1%) que constituem o trabalho infantil no sentido do estudo a que nos reportamos. Ora, destes 85.3% desenvolveram a sua actividade enquanto trabalhadores familiares não remunerados (TFNR)[16] enquanto que 14.7% foram assalariados isto é, trabalhadores por conta de outrém (TCO)[17]

Há no entanto duas perspectivas aqui presentes. Uma é a do responsável pelo menor e a outra, a do menor. Relativamente à primeira, 4% dos representantes dos menores declararam o exercício de uma actividade económica por parte do menor enquanto que 3.8% referiram que o menor não exercia nenhuma actividade económica.

Se confrontarmos a perspectiva do menor verifica-se que 22.9% refere que exerce uma actividade por conta de outrem enquanto que 77.1% referem que são trabalhadores familiares não remunerados. Aliás uma maior percentagem dos responsáveis considera que o menor exerce uma actividade económica. Porém o menor declara um valor mais

---

[14] Entenda-se por trabalho em sentido económico o desempenho de uma actividade económica por parte do menor pelo menos uma hora na semana de referência, mesmo que para o próprio agregado familiar, recebendo ou não salário.

[15] Trabalho não económico

O presente estudo considerou também o desempenho, por parte do menor de tarefas domésticas que não são actividade em sentido económico, nem muito menos estão no âmbito do direito do trabalho. As actividades domésticas são ponderadas, no contexto do presente estudo, em relação à sua penosidade, duração ou como factor de impedimento da escolaridade. As actividades domésticas consideradas são aquelas que são exercidas com uma certa regularidade e se traduzem na entreajuda familiar, segundo as declarações dos menores ou dos responsáveis e não as tarefas pontuais, ou regulares, mas ligeiras e de que os menores são incumbidos, dentro de um processo de educação na família, como arrumar a sua roupa, fazer a própria cama, pôr ou levantar a mesa.

[16] TFNR – Trabalhadores familiares não remunerados

[17] TCO – Trabalhadores por conta de outrem

baixo para esta categoria. Esta diferença de perspectiva pode estar relacionada com a representação que cada um tem do trabalho e das tarefas desenvolvidas sendo para uns entendida como um trabalho no sentido formal do conceito e para outros como uma tarefa de ajuda familiar não remunerada entendida como uma actividade de apoio ao próprio agregado familiar.

No que diz respeito aos sectores onde os jovens desenvolvem as actividades económicas o sector agrícola é o que assume maior peso de ocupação dos menores com 48.4%, dado o peso que assume o Trabalho Familiar Não Remunerado (TFNR). Outros sectores de relevo são o Comércio (13.7%), as Industrias Transformadoras (12.4%), o Alojamento e Restauração (12.0%), e a Construção Civil (8.9%), havendo ainda em Outros (4.6%).

Se atendermos à distribuição por região (conf. Quadro nº 6) verifica-se que a maior parte dos menores que trabalham se encontra na região Norte com 55.1%, ficando os restantes 44.9% distribuídas pelas restantes regiões do País a saber, Região Centro 24.9%, Lisboa e Vale do Tejo 10.5%, Alentejo 3.0% e Algarve 2.0%. Por sua vez a Madeira regista o valor mais baixo com 0.8% e os Açores 3.7%.

Quadro nº 6 - Distribuição dos menores por Região

Regiões	(Valores percentuais)
Norte	55,1
Centro	24,9
Lisboa e Vale do Tejo	10,5
Alentejo	3,0
Algarve	2,0
R.A. Açores	3,7
R. A Madeira	0,8
Total	100

Fonte: SIETI (2001)

Sendo a região Norte a que contem mais menores em situação de trabalho infantil e ficando a Comunidade Urbana do Vale do Sousa situada nesta região importa então dar conta do estado actual das situações que foram sinalizadas pelo PETI.

A nível nacional o PETI sinalizou 4.386 casos, dos quais 1 144 na região de Lisboa e Vale do Tejo, 1 761 no Norte, 808 na região Centro, 386 na região do Alentejo e 287 na região do Algarve. Para nós interessa sobretudo os 1 761 casos da região Norte. Destes, 64 casos eram de trabalho infantil indiciado[18], 85 de trabalho infantil efectivo[19], 10 de Piores formas indiciado[20], 9 de Piores formas efectivo[21], 53 em situação de risco de trabalho Infantil[22] e 1 540 em situação de abandono escolar exclusivo[23]

Constata-se ainda que no que respeita à escolaridade das situações diagnosticadas na região Norte para um total de 1574 casos diagnosticados (43.43%) do total nacional havia 43 menores sem o 1º ciclo, 637 sem o 2º ciclo, 587 sem o 3º ciclo havendo ainda 18 com outras habilitações. Entre os casos diagnosticados que são 1574 e a escolaridade das situações diagnosticas existe uma diferença de 289 menores para os quais não é apresentada a respectiva escolaridade.

1.1.3 - Trabalho Infantil e Abandono Escolar

Se nos concentrarmos nos números relativos ao abandono escolar, poderemos verificar que, a partir de informações do XIV Recenseamento Geral da População, relativo ao ano de 2001 (Censos 2001) publicado pelo Instituto Nacional de Estatística; e nas Estatísticas da Educação, relativas ao ano lectivo de 1999/2000, publicadas pelo Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva (DAPP) do Ministério da Educação, é possível apresentar dados um pouco mais actualizados e tentar perceber a dinâmica do fenómeno educativo.

Os dados publicados no XIV Recenseamento Geral da População, podem ser sintetizados no seguinte quadro (conf. Quadro nº 7) onde se expõem igualmente valores reportados ao Recenseamento Geral da População de 1991.

---

[18] Trabalho infantil indiciado – a "situação de trabalho de menores da qual se têm apenas sinais mas ainda sem confirmação",

[19] Trabalho infantil efectivo – a "situação de trabalho de menores da qual se tem um conhecimento exacto";

[20] Piores formas indiciado – a "situação de piores formas de exploração de trabalho infantil (Convenção 182 da OIT) ainda não confirmada por uma entidade competente e da qual existem sinais que encaminham para a identificação da situação";

[21] Piores formas efectivo – a "situação de piores formas de exploração de trabalho infantil (Convenção 182 da OIT) identificada como tal por fonte competente";

[22] Risco de trabalho infantil – a "situação de abandono escolar que, associada a outros factores (sócio-económicos, familiares ou locais), à história pessoal do menor, pode conduzir a experiências precoces de trabalho;

[23] Abandono escolar – a "situação duradoura de não frequência da escola por parte de menores dentro da idade de escolaridade obrigatória";

Quadro nº 7 – Taxa de Abandono Escolar[24] por idades, dos 10 aos 15 anos

Idades	1991	2001
10	3.5	0.0
11	4.2	1.4
12	5.0	1.7
13	9.9	2.2
14	19.5	3.4
15	29.2	7.1
Total: 10 – 15 anos	**12.5**	**2.7**

Fonte: ME/DAPP (2003)

Tratando-se de uma avaliação da escolaridade obrigatória, o facto de existirem taxas de abandono escolar de 2,7% é preocupante, nomeadamente quando se constata que são os últimos anos de idade que mais contribuem para esse indicador. Porém, há que assinalar os progressos registados na última década que se traduziram numa quebra de quase 10 pontos percentuais.

A adopção da escolaridade obrigatória teve efeitos positivos na evolução registada. Este progresso não teve a mesma expressão relativa nos dois outros indicadores (conf. Quadro nº 8), facto que relega o nosso país para uma posição de manifesto atraso face aos seus parceiros europeus (conf. Quadro nº9).

Quadro n.º 8 – Taxa de Saída Antecipada[25] e de Saída Precoce[26] (%)

	1991	2001
Saída antecipada	54.1%	24.6%
Saída precoce	63.7%	44.8%

Fonte: ME/DAPP (2003)

[24] Taxa de abandono escolar – Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

[25] Taxa de saída antecipada – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

[26] Taxa de saída precoce – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Embora tenha diminuído desde 2000 (quando atingia os 42,6%), a saída escolar precoce continua a ser extremamente elevada, com 38,6% em 2005 (46,7% para os homens e 30,1% para as mulheres). O nível de escolaridade dos jovens melhorou, de 42,8% em 2000, para 48,4% em 2005 (40,4% para os homens e 56,6% para as mulheres). Estes dois indicadores estão ainda muito aquém das médias da EU, e a situação é particularmente grave para a população masculina, com o fosso entre géneros a acentuar-se desde 2000.

Quadro nº 9 – Taxa de Saída Precoce (%) por género, em Portugal e nos países da EU (2001)

	UE	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
Hom. + Mulh.	19	14	17	13	17	29	14	nd	26	18	15	10	45	10	11	nd
Homens	22	15	17	12	20	35	15	nd	30	19	17	10	52	13	11	nd
Mulheres	17	12	17	13	13	22	12	nd	23	17	14	11	38	8	10	nd

Fonte: ME/DAPP (2003)

A diferença entre Portugal e os dez novos países que aderiram à U. E. em 2004 é ainda maior, já que a percentagem do abandono escolar nesses países variou, no ano de 2005, entre 4.3% (Eslovénia) e 20.8% (Roménia). O baixo nível de escolaridade está-se a perpetuar em Portugal com se conclui dos dados publicados pelo Eurostat em 2006, (conf. Quadro nº 10) criando um fosso que nos separa da média comunitária.

Quadro nº 10 – População com idade entre os 25 e 64 anos que terminou pelo menos o ensino secundário em cada ano

Países	**% da população 25-64 que terminou pelo menos o ensino secundário**			
	1996	**2001**	**2004**	**2005**
EU 25		64.5%	67.9%	68.9%
EU 15	55.9%	61.5%	65.0%	66.0%
Portugal	**22.0%**	**20.2%**	**25.3%**	**26.3%**
Portugal – UE25		**-44.3 pp.**	**-42.6 pp**	**-42,6 pp**
Portugal – EU 15	**-33.9%**	**-41.3 pp**	**-39.7 pp**	**-39.7 pp**
República Checa		86.3%	89.0%	89.9%
Estónia		86.0%	88.9%	89.1%
Letónia		79.1%	84.0%	83.6%

Lituânia	84.1%	86.7%	87.1%
Hungria	69.9%	75.1%	76.1%
Polónia	80.0%	83.4%	84.6%
Eslovénia	74.8%	79.3%	80.5%
Eslováquia	83.6%	86.6%	87.6%
Roménia	70.5%	71.2%	72.8%

Fonte: Eurostat – 2006; pp: pontos percentuais

A percentagem da população com idade entre os 18 e 24 anos com saída precoce da escola em Portugal (conf. Quadro nº 11) diminuiu de 40.1% para 38.6%, ou seja apenas 1.5%, o que dá uma média de 00,166pp ao ano.

Quadro nº 11 –Percentagem da população com idade entre 18 e 24 anos que abandonou precocemente a escola

Países	**1996**	**2001**	**2004**	**2005**
EU-25	-	17.0%	15.6%	15.2%
EU-15	21.6%	19.0%	17.7%	17.2%
Portugal total	**40.1%**	**44.0%**	**39.4%**	**38.6%**
Portugal – sexo masculino	**45.6%**	**51.2%**	**47.9%**	**46,7%**
Portugal – sexo feminino	**34.4%**	**36.7%**	**30.6%**	**30.1%**
Portugal – UE-15	**+ 18.5 pp**	**+ 25.0 pp**	**+ 21.7 pp**	**21.4%**
Portugal – EU-25		**+ 27.0 pp**	**+ 23.8 pp**	**+23.4 pp**
Republica Checa - Total			6.1%	6.4%
Estónia – Total		4.1%	13.7%	14.0%
Letónia - Total			15.6%	11.9%
Lituânia – Total		13.7%	9.5%	9.2%
Hungria- Total		12.9%	12.6%	12.3%
Polónia		7.9%	5.7%	5.5%
Eslovénia		7.5%	4.2%	4.3%
Eslováquia			7.1%	5.8%
Roménia		21.3%	23.6%	20.8%

Fonte: Eurostat-2006; pp – pontos percentuais

Curiosamente a saída precoce entre 1996 e 2005 aumentou na população masculina passando dos 45.6% para 46,7%, tendo a redução total sido conseguida somente através da diminuição da saída escolar da população feminina que no período em análise passou de 34,4% para 30,1%.

Segundo o PETI, estes cenários explicam porventura por que razão, uma medida como o Programa Individual de Educação e Formação (PIEF), sem dúvida a face mais visível do trabalho do PETI, tem sido bem aceite pelos jovens e suas famílias e também

pela maioria das equipas locais e demais intervenientes que nela participaram ao longo dos anos. Tratando-se embora de uma medida inclusiva e sustentada, não é resposta a todas as problemáticas, nomeadamente as referidas na Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)[27].

1.1.4 - Os grupos etários mais sensíveis ao abandono escolar e inserção precoce no mercado de Trabalho Infantil

É neste contexto que a Região Norte, segundo Azevedo (2003) continua a destacar-se pelos valores baixos que apresenta no conjunto das NUTS III, apesar de ter ocorrido uma significativa diminuição das disparidades.

Deste modo, se tivermos em conta a escolaridade das situações diagnosticadas, levada a efeito pelo PETI, (2004) interessa-nos sobretudo, no caso da Comunidade Urbana do Vale do Sousa, dado não existirem indicadores disponíveis relativos a taxas de abandono escolar a nível concelhio, as taxas de escolarização nos grupos etários entre os 10 e os 17 anos, dado que esta é a faixa etária mais sensível ao abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho infantil.

O quadro seguinte expressa a taxa especifica de escolarização[28] da população nos grupos acima citados.

---

[27] O artigo 3º da Convenção define as piores formas de trabalho infantil como: Todas as formas de escravatura ou práticas semelhantes à escravatura, tais como a venda e tráfico de crianças, cativeiro para pagamento de dívidas e servidão, bem como o trabalho forçado ou compulsório, incluindo o recrutamento forçado ou compulsório de crianças para serviço em conflitos armados;
A utilização, a procura ou a oferta de crianças para a prostituição, para a produção de pornografia, ou para performances pornográficas;
A utilização, a procura ou a oferta de crianças para a realização de actividades ilícitas, em particular, na produção e tráfico de drogas de acordo com as definições em tratados internacionais relevantes; e trabalho que, pela sua natureza ou circunstâncias em que é realizado, é passível de prejudicar a saúde, a segurança, ou a moralidade das crianças, sendo que esses tipos de trabalho devem ser definidos pelas autoridades nacionais competentes.
As Piores Formas de Trabalho Infantil integram-se em duas categorias:
As Piores Formas de Trabalho Infantil "incondicionais", referidas no artigo 3º (a-c) da Convenção n.º 182, que por serem tão fundamentalmente desrespeitadoras dos direitos fundamentais das crianças estão completamente proibidas a todas as pessoas abaixo dos 18 anos de idade; e O trabalho perigoso, de acordo com a definição existente ou a produzir pela legislação nacional, que pode ser realizado em sectores da economia legítimos, mas, não obstante, são prejudiciais à criança que trabalha.

[28] Taxa Especifica de escolarização = relação entre o n.º de alunos do grupo etário X-Y, frequentando qualquer nível de ensino, e o total da população residente do mesmo grupo etário.

Quadro nº 12 – Taxa Específica de Escolarização da população residente segundo o grupo etário, por NUTS I - Continente, NUTS II Região Norte e NUTS III Tâmega, em 1991[29] e 2001

NUTS		10-11 anos		12-14 anos		15-17 anos	
Continente	I	99,3	(96,1)	97,5	(88,2)	81,0	(62,5)
Região Norte	II	99,2	(96,2)	96,9	(81,7)	74,4	(48,8)
Minho-Lima		99,3	(96,3)	98,0	(84,1)	78,3	(49,7)
Cavado		99,3	(96,6)	97,7	(81,6)	74,5	(44,5)
Ave		99,2	(96,1)	97,5	(79,7)	71,4	(40,9)
Grande Porto		99,3	(96,6)	97,8	(89,0)	79,5	(61.6)
Tâmega	III	99.2	(96,2)	94,1	(68.7)	60,5	(31,0)
Entre Douro e Vouga		99,1	(96,2)	97,6	(77,0)	76,4	(41,5)
Alto Douro		99,2	(96,4)	95,6	(82,5)	78,6	(51,9)
Trás-os-Montes		99,1	(95,9)	96,3	886,1)	83,0	(59,2)

Fonte: Azevedo, (2003)

Numa breve análise (conf. Quadro nº12), pode-se constatar que, à escala da NUTS III da Região do Norte, para o grupo etário dos 10-11 anos, os resultados são próximos e todos na ordem dos 99%.

No entanto, a nível concelhio, no grupo etário dos 10-11 anos, há vinte concelhos com valores entre 98% e 99% e cinco concelhos com valores inferiores a 98%, com destaque para São João da Pesqueira (96,7%). Em contraponto, oito concelhos atingem 100%.

Para o grupo etário entre os 12-14 anos, podemos verificar que à escala da NUTS III, da Região do Norte, os resultados apresentam uma disparidade superior pois situam-se entre 94,1% no Tâmega, e 98%, no Minho-Lima (conf. Quadro n.12). No que respeita à evolução verificada no intervalo entre os censos, (1991-2001) o Tâmega regista a maior subida e o Grande Porto a menor, reduzindo a disparidade entre os valores extremos de 20 para 4 ponto percentuais.

[29] . Os valores referentes a 1991 encontram-se entre parêntesis

Ao nível concelhio, há dezassete concelhos na Região do Norte, com valores inferiores a 95%, com destaque para Mondim de Basto (89,4%), Resende e Cinfães (ambos com 90,7%) e Marco de Canaveses (91,2%). Por outro lado, dezoito concelhos apresentavam valores superiores a 98%, com realce para São João da Madeira, com 99,2 %.

Talvez o grupo etário mais sensível, seja o dos 15-17 anos e, também aqui, a Região Norte (74,4%) continua a destacar-se nitidamente de todas as outras NUTS, "arruinando" a média do Continente (81.0%), já que os valores obtidos pelas outras regiões estão bastante acima e próximos entre si (entre 83,5% e 87, 5%). Registe-se que, um em cada quatro jovens dos 15-17 anos de idade, na Região Norte, não frequentava qualquer nível de educação escolar, em 2001. Também neste nível de desagregação, o Tâmega, apesar de quase duplicar o seu resultado (de 31 para 60,5%), mantém uma posição destacada pela negativa.

Por concelho, os valores variam entre 50,4%, em Paços de Ferreira, e 90%, por exemplo em Bragança, ou Miranda do Douro com (88,8%), ou Vila Real (87,6%), etc. Há no entanto uma especialização territorial nítida neste indicador: os cinco Concelhos do Vale do Sousa, a norte do Douro e o contíguo concelho de Marco de Canaveses obtêm, destacados, os seis valores concelhios mais baixos. Além de Paços de Ferreira, já citado, temos Lousada (52,8%), Paredes (58,2%), Marco de Canaveses (58,6%), Penafiel (59, 5%) e Felgueiras (59,6 %).

O relatório "Eu não desisto." (Março 2004) produzido pelo Ministério da Educação/ Ministério da Segurança Social e do Trabalho, inserido no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, que ao citar um estudo de Janosz et al (2000) sublinha que "o abandono escolar incide com maior probabilidade em crianças e jovens oriundos de famílias de baixo rendimento económico, baixo capital social e cultural, e com desvantagens estruturais". Existindo também uma maior previsibilidade com rapazes, com sujeitos oriundos de minorias étnicas e/ou linguísticas e de famílias que valorizam pouco a Escola.

Um estudo do SIETI (2004), refere que o indivíduo que sai da Escola, antes de concluir o Ensino Básico, para se inserir no mercado de trabalho o faz, em regra, para assegurar a sua própria manutenção ou a da sua família, geralmente também pouco escolarizada e pouco qualificada.

A inserção profissional precoce, conexa ao abandono escolar (sobretudo, como temos vindo a referir, àquele que decorre de saídas sem a actual escolaridade básica), apresenta-se como um fenómeno reprodutor de desigualdades sociais, para o qual a escola e os sistemas de formação têm vindo, por via de políticas de prevenção do abandono escolar e de sensibilização/fiscalização aos empregadores alertar para a não contratação de mão-de-obra infantil, pouco escolarizada e não qualificada.

1.1.5 – Programa e medidas de intervenção sobre o Problema

1.1.5.1 – O PETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, que cria o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil no seu segundo parágrafo, refere que no acordo de concertação estratégica os parceiros sociais e o Governo[30] firmaram a posição de que é necessário actuar de forma eficaz no combate ao trabalho infantil considerando aquele, uma prioridade de actuação, no âmbito das políticas sociais e dos programas de combate à exclusão social.

Em Março de 2006, são lançadas novas medidas políticas e legislativas, resultantes de duas Resoluções (Resoluções do Conselho de Ministros,[31] nº 37/2004 e nº 70/2005, 2ª série) e de dois Despachos Conjuntos (nº 948/2003[32] e nº 171/ 2006), tendo por vista um novo período temporal – 2003 a 2006, dado ter "cessado em 31 de Dezembro de 2003 a vigência do Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), inicialmente criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, e cujo horizonte temporal foi posteriormente alargado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de Janeiro, (p. 5) impõe-se dar cumprimento ao objectivo de reforço dos meios necessários para execução de uma política efectiva de combate à exploração do trabalho infantil".

[30] Refere-se ao XII governo Constitucional.
[31] Esta Resolução revoga a Resolução de Conselho de Ministros nº 75/98 de 4 de Junho e a Resolução de Conselhos de Ministros nº 1/2000, de 15 de Fevereiro, esta última que alargou o horizonte temporal até 2003
[32] Este despacho revoga o anterior despacho conjunto nº 882/99 de 28 de Setembro.

Se a Resolução nº 75/98 que criou o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil visava "através da adopção de mecanismos de encaminhamento dos menores em situação de trabalho infantil para medidas educativas e formativas que lhes permitam concluir a escolaridade obrigatória, e, se possível, adquirir formação profissional, obtendo, assim, condições adequadas de trabalho num futuro próximo" (p. 6) a Resolução nº 37/2004 permite " (...) minorar os efeitos nocivos da incursão prematura no mundo do trabalho infantil possibilitando a obtenção de condições individuais para a inserção legal no mercado de trabalho". (p.6).

Mantendo-se no essencial as medidas preconizadas pelo anterior Plano, reforça-se ainda mais a prevenção e a remediação, e aparece como novidade a formação e a investigação (p. 9) como mecanismo de promoção e protecção dos direitos da criança e dos jovens em perigo, mecanismo este que se "traduz na promoção e protecção dos direitos de todos os menores, na promoção de respostas integradas e adequadas aos menores vítimas ou em risco (Despacho Conjunto nº 948/2003 (p.15).

Este mecanismo encontra-se integrado no âmbito de "uma política integrada de infância e juventude, e deve apostar numa política de prevenção que contribua decididamente para o combate à exploração do trabalho infantil, que crie condições para uma transição pacífica entre a escola e o trabalho, no respeito da Constituição e do quadro legal internacional a que Portugal se vinculou", partindo do pressuposto de que é preciso conhecer para intervir, (p. 6). Como se vê, a centralidade das preocupações vão todas para um(a) combate/luta contra a exploração do trabalho infantil.

Verificam-se neste articulado legislativo, três preocupações centrais: uma medida de combate à pobreza e à exclusão social; uma estratégia de inclusão social de jovens e crianças desfavorecidas; tendo em vista uma transição pacífica entre a escola e o mundo do trabalho.

1.1.5.2 - Os PIEF`s – Planos Individuais de Educação e Formação.

Os PIEF`s[33] são entendidos como uma medida de excepção que se apresenta como remediação quando tudo o mais falhou e à qual os jovens e suas famílias efectivamente aderem (depois de terem rejeitado outras existentes quer no sistema

[33] Os PIEF`s têm como suporte jurídico os seguintes instrumentos:
Despacho Conjunto, n.º882/99, DR. n.º 24 IIª Série do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade:
Despacho Conjunto n.º 9/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho de 9 de Janeiro, DR n.º 7 IIª série (criação de um grupo de trabalho para a revisão do Despacho Conjunto n.º 882/99 que apresentou uma proposta de diploma às duas Tutelas em 14 de Maio de 2003 e aguarda promulgação

educativo quer na formação profissional). O PIEF é deste modo um instrumento que visa minorar os efeitos nocivos da incursão prematura no mundo do trabalho, possibilitar a obtenção de condições individuais e legais para essa inserção, concretizado através um Programa Individual de Educação e Formação. Inicialmente criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999, foi recentemente, reconhecida a necessidade da sua revisão através do Despacho Conjunto n.º 9/2003, de 6 de Dezembro de 2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, de 9 de Janeiro de 2003.

Este, por sua vez, é encarado pelo PETI como a medida de excepção reservada a todos os menores em situação de:

- ✓ trabalho infantil (das formas ainda socialmente consentidas às formas intoleráveis)
- ✓ abandono escolar com forte "risco de trabalho infantil"[34], e que recusam ou não reúnem as condições de regresso/ingresso no sistema de ensino (regular ou recorrente) e ainda para aqueles que sendo aconselhado um enquadramento educativo-formativo profissional ou profissionalizante, não se encontra disponível esse tipo de resposta.

Da identificação dos destinatários decorre a dupla dimensão desta medida – remediação das situações de trabalho infantil e prevenção específica, deste fenómeno.

Os projectos PIEF`s, são construídos com objectivos pedagógicos de obtenção da titularidade dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória e de reforço de competências pessoais e sociais associados ou não a um processo de exploração vocacional inclusivo dos menores nas ofertas formativas visando a: inclusão de menores em situação de risco ou de efectiva exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas suas piores formas, com vista à obtenção de certificação escolar e/ou da titularidade de níveis de escolaridade e/ou encaminhamento para cursos de educação/formação, cursos sócio-profissionais ou outras respostas formativas, sendo dirigida a crianças e jovens, menores de 16 anos, em situação de risco e/ou exploração de trabalho infantil, e menores, vítimas das piores formas de exploração.

[34] Risco de Trabalho Infantil – a "situação de abandono escolar que, associado a outros factores (sócio-económicos, familiares ou locais) à história pessoal do menor, pode conduzir a experiências precoces de trabalho;

A Inserção destes jovens nos PIEF`S caracteriza-se então por:

- ✓ Individualização da oferta de educação e formação/Plano de Educação Formação. (PEF)
- ✓ Acessibilidade (em qualquer altura do ano lectivo).
- ✓ Flexibilidade (integração em qualquer percurso de formação)
- ✓ Continuidade (frequência de actividades de desenvolvimento de competências de acordo com os recursos
- ✓ Faseamento
- ✓ Adequação programática aos níveis etários dos alunos (com orientação vocacional/qualificação profissional).
- ✓ Certificação de competências e titularidade de graus de escolaridade.

Quando necessário: reforços alimentares, transporte, bolsas de estudo, pagamento a mediadores, pagamento a técnicos para acompanhamentos específicos (em especial psicológicos), técnicos na área da experimentação profissional.

Os PIEF`S sustentam-se numa metodologia constituída por três fases:

Uma 1ª fase de diagnóstico a cargo das equipas móveis multidisciplinares do PETI que, em conjunto com as entidades sinalizadoras, com os serviços locais, nomeadamente da segurança social, e com os jovens e suas famílias, propõem um percurso escolar e de formação profissional.

Uma 2ª fase, que visa a obtenção da titularidade do 2º ciclo, decorrendo concomitantemente um processo de desenvolvimento vocacional a fim de permitir uma escolha profissional apoiada na experiência em áreas profissionais variadas, com o apoio das DRE`s e do IEFP.

Uma 3ª fase de formação profissional qualificante, a que os jovens acedem quando terminam com sucesso a 2ª, fase e que é da responsabilidade ou do Ministério da Educação ou do IEFP, ou conjunta, consoante o encaminhamento que for considerado o mais adequado para cada jovem.

1.2– DESCRIÇÃO DO TRABALHO INFANTIL DOS JOVENS DO PIEF NO VALE DO SOUSA

1.2.1 - Tipologias do Trabalho Infantil dos Jovens do PIEF, no Vale do Sousa

De acordo com as Fichas de Caracterização (conf. anexo B) dos jovens; as tipologias de trabalho infantil[35] para os 69 jovens dos PIEF´s que foram nossos interlocutores no ano lectivo de 2004/05, (conf. Quadro nº 13) oscilam entre o Trabalho Infantil com Abandono Escolar e Abandono Escolar, havendo apenas um caso de Trabalho Infantil Indiciado.

Quadro nº 13 - Tipologia do Trabalho Infantil dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa

	Nº de alunos	Valor em percentagem (%)
Trabalho Infantil c/Abandono escolar	28	40.6%
Abandono escolar	37	53.6%

[35] O conceito de trabalho infantil, proposto pela OIT e seguido por Portugal, corresponde ao desempenho de uma actividade económica, pelo menos uma hora, na semana de referência do estudo, ou seja, basta que o menor tenha desenvolvido uma actividade económica 1 hora na semana de referência para ser considerado em situação de trabalho infantil. Importa todavia clarificar que este conceito contempla apenas as actividades das crianças que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento físico, mental e social e por isso são socialmente condenáveis, excluindo-se desta definição todas actividades económicas desenvolvidas pelos menores que se considerem leves e aceitáveis. É deste modo que o entendimento que é feito de **Trabalho Perigoso,** são todas as tarefas que pela sua natureza ou tipo têm efeitos nocivos na criança e por isso são proibidos ou condicionado aos menores, que para este tipo de trabalho compreende todos os menores de 18 anos. São todas as tarefas perigosas ou desenvolvidas em locais perigosos (previstas na lei), quer por implicarem excesso de carga, ou pelas condições do local de trabalho, e ainda pela intensidade em termos do número de horas de trabalho, sendo considerado perigoso todo o trabalho desenvolvido durante mais de 35 horas por semana, mesmo que em tarefas não perigosos. No entanto, Trabalho Infantil é um conceito mais limitado, que exclui as crianças economicamente activas com 12 e mais anos que trabalham menos de 15 horas por semana em trabalhos leves e o trabalho regular, isto é, não perigoso, desenvolvido pelos menores com 16 e mais anos.
Na linguagem vulgar, trabalho infantil é identificado com sendo qualquer tipo de actividade produtiva desenvolvida por crianças fora do sistema educativo, independentemente da sua natureza, duração e condições em que se verifica. (Sarmento, 2000a)
Na perspectiva jurídica, o trabalho infantil é uma espécie ilícita da actividade de menores, constituída por uma relação laboral, normalmente assalariada, na qual o trabalhador tem idade inferior ao mínimo estabelecido por lei (actualmente essa idade mínima legal é de 16 anos) para acesso ao emprego. (Idem)
Numa perspectiva sociológica, o conceito de trabalho infantil é mais abrangente, na medida em que abarca não só o trabalho realizado pela criança na empresa, mas também o trabalho domiciliário, as actividades domésticas e todos os tipos de trabalho que envolvam mão-de-obra infantil, quer sejam por conta própria (isto é, da respectiva família) ou de outrem. (ibidem)

Trabalho infantil indiciado	1	1.4%
Dados n/disponíveis	3	4.4%
Total	69	100 %

Fonte: recolha própria

Nesta perspectiva, teríamos então 53.6% (37) dos jovens que se encontrariam em situação de abandono escolar e 40.6% (28) em situação de Trabalho Infantil com abandono escolar. Há ainda 1 (1.4%) caso de Trabalho Infantil Indiciado e para 3 jovens não foi possível apurar a respectiva tipologia por falta de obtenção de dados. Todavia, como se verifica através dos quadros das experiências de trabalho dos jovens, assim como das actividades económicas desempenhadas, quer por rapazes, quer por raparigas, a situação muda radicalmente.

1.2.2 – Nº de Jovens inseridos em PIEF`s no Vale do Sousa, no ano lectivo de 2004/2005

De acordo com os dados empíricos, havia 71 jovens inseridos em turmas PIEF no Vale do Sousa. No entanto no decurso da aplicação das entrevistas houve dois jovens que se recusaram a responder às mesmas. Atendendo às questões éticas que pautaram a minha investigação respeitei integralmente o posicionamento dos jovens em causa.

Tal facto levou a que, para efeitos finais de investigação e de acordo com as entrevistas realizadas aos jovens, sejam tidos em conta apenas 69 jovens, distribuídos por seis (6) turmas, que por sua vez se encontravam distribuídas espacialmente (conf. Quadro nº 14) pelos concelhos de:

Concelho de Lousada, uma turma de 9 alunos,
Concelho do Marco de Canavezes, uma turma de 14 alunos,
Concelho de Paços de Ferreira, uma turma de 14 alunos,
Concelho de Paredes, uma turma de 11 alunos ,
Concelho de Felgueiras, uma turma de 14 alunos,
Concelho de Penafiel uma turma de 7 alunos.

Quadro nº 14 – Nº de Jovens inseridos em PIEF`s no Vale do Sousa, em 2004/2005

Concelhos	Nº de alunos por turma PIEF
Lousada	9
Marco de Canavezes	14
Paços de Ferreira	14
Paredes	11
Lixa Felgueiras	14
Pinheiro – Penafiel	7
Total	69

Fonte: recolha própria

1.2.2.1 – Nº de Jovens dos PIEF`s e sua distribuição por género e por concelho.

Estes 69 jovens, encontram-se divididos por género, (conf. Quadro nº 15) sendo que 38 são do género feminino e 31 são do género masculino, sendo ainda significativo o nº de raparigas a frequentar os PIEF`s.

Quadro nº 15 – Nº de Jovens dos PIEF`s e sua distribuição por Género

Género	Nº de Jovens
Raparigas	38
Rapazes	31
Total	69

Fonte: recolha própria

Na distribuição por concelho e por género (conf. Quadro nº 15.1) verifica-se que:

Quadro nº 15.1 – Nº de Jovens do PIEF por Concelho e por Género

Concelhos	Género (M/F)	Nº de Jovens
Lousada	Rapazes	6
	Raparigas	3
Marco de Canavezes	Rapazes	5
	Raparigas	9
Paredes	Rapazes	6
	Raparigas	5
Felgueiras (Lixa)	Rapazes	6
	Raparigas	8
Paços de Ferreira	Raparigas	8
	Rapazes	6
Penafiel (Pinheiro)	Raparigas	2
	Raparigas	5
Total		69

Fonte: recolha própria

1.2.2.2. – Idades dos Jovens dos PIEF`s, no Vale do Sousa

Lloret (1998), diz-nos que os anos nos têm e nos fazem crianças; jovens, adultos, velhos. Ter uma idade ou pertencer a um grupo de idades significa ter que se adequar a um conjunto de situações que podemos ou não fazer, dado que a idade determina expectativas e comportamentos e a vida passa a ser vista a partir da idade; a idade escolar, a idade do trabalho, e a idade adulta, como meta a ser atingida.

> "As idades adquirem suas formas a partir das identidades outorgadas na família, na escola, no trabalho e em outros lugares de convivência, a partir de possibilidades de relação de situações de maior ou menor dependência de

> aceitações e rejeições, de hierarquias e sentimentos para com os demais e para consigo mesmo. Indicam-nos também, associados a outras características de nossa situação e a várias pertenças, determinadas maneiras de satisfazer, de viver nossas necessidades, desejos, direitos e obrigações. Nos diferentes cenários da vida quotidiana, costuma-se atribuir a determinadas idades diversos papéis a representar, portanto, segundo a idade, poderemos aspirar determinados papéis". (idem:25)

A idade como critério para agrupar pessoas traz implícito a carácter de transitoriedade. Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem – da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, a sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema.

Por outro lado, a ideia da transição tem sido objecto de críticas que incidem, pelo menos, sob dois aspectos tidos como relevantes: o primeiro diz respeito a uma caracterização da transição como indeterminação; os jovens não são mais crianças, mas também não são adultos, são jovens a viverem uma espécie de hiato na acepção de Salem (1986), sendo definidos por aquilo que não são. Este momento, cada vez mais alongado no percurso de vida, continuaria, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exactamente porque se trata apenas de uma passagem.

O segundo aspecto incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises. Como afirma Melucci (1992) este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa “instabilidade” juvenil, facto que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscreve, para dar conta de alguns, na insegurança, na turbulência e na transitoriedade. A fixação de alguns critérios relativos à faixa etária constituiu no entanto um procedimento inicial e útil pois compreende uma primeira delimitação como ponto de partida, tendo todavia presente que na delimitação da faixa etária é preciso considerar as condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos de vida nas diversas sociedades.

É, no entanto, necessário ter presente que o critério da idade não é suficiente para problematizar uma categoria (infância/juventude, etc.,.) que assume contornos tão diferentes, logo, não se pode percebê-los como grupo social homogéneo dado a variável

em causa ser apenas a idade. É preciso distinguir a fase da vida e os sujeitos alvo dessa mesma fase de vida.

Qualquer reflexão desta natureza supõe pensar a tensão entre a inserção na estrutura social e a fase de vida em causa, sabendo-se, todavia, que a estruturação das idades difere de uma sociedade para outra.

A partir de meados dos anos 60, ocorre um debate no interior da sociologia relativamente a esta questão: trata-se de saber se a juventude "existe" como grupo social relativamente homogéneo, ou se ela é "apenas uma palavra" (Bourdieu, 1980:143).

Para este autor, tais categorias não são termos dados, mas construídos socialmente e portanto susceptíveis de manipulação, alertando ainda o autor para o perigo de se falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído na sua totalidade com interesses comuns e relacionar tais interesses a uma idade definida biologicamente pode ser perigoso. Para uns, especialmente para Morin (1985), a juventude existiria como um grupo de idade identificado aos modelos culturais das sociedades de massas. Para outros, como Chamboredon (1985), a juventude enquanto categoria estaria dissolvida em uma inerente diversidade recoberta pelas múltiplas classes sociais.

Machado Pais (1990:140), ao examinar um conjunto de autores que se dedicaram ao tema da juventude na sociologia, realiza um esforço de sistematização, configurando, dois grandes blocos que indicam a construção social deste campo de estudos: o primeiro "compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo a temática estaria subsumido no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe".

Propondo um outro olhar sobre essa aparente dicotomia, Dubet (1996) observa que, para se estabelecer um tratamento analítico sobre a noção de juventude é preciso, preliminarmente, reconhecer, que a moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca. Para esse autor, a experiência desse momento de vida é construída em torno da formação moderna de um mundo juvenil, relativamente autónomo e, ao mesmo tempo, como momento de distribuição dos indivíduos na estrutura social.

Mas mais interessante que falar sobre as diversas categorias é perceber o entendimento que as pessoas sobre elas produzem. Neste sentido e no que respeita à idade das crianças, um estudo sobre a significação que as mesmas atribuem à idade mostrou que essa é uma noção importante na constituição dos grupos de pares (Passuth,

1987). O autor descreveu as atitudes das crianças em relação à sua própria idade e à idade dos outros, assim como os privilégios e as expectativas referentes aos comportamentos que são associados ao facto de uma criança ser grande ou pequena.

Segundo Passuth, as crianças aprendem as principais igualdades assim como as distinções do status dos indivíduos, mediante as interacções marcadas pela idade dos participantes.

1.2.2.3 – Idades totais dos jovens dos PIEF`s, no Vale do Sousa

Verifica-se que a grande percentagem das idades dos jovens dos PIEF`s, (conf. Quadro nº 16) no Vale do Sousa, se concentra à volta dos 15 anos (24 jovens) correspondendo a 34,8%, seguindo-se-lhes a idade dos 16 anos (20) com 29.0%, depois vêm os jovens com 17 anos (11) muito próximo dos 16.0%, descendo para a idade dos 14 anos (8) com 11.6%, havendo depois cinco jovens com 18 anos correspondendo a cerca de 7.3%, e por último, 1.4%, que corresponde a 1 jovem, com 13 anos.

Quadro nº 16 – Idades totais dos Jovens a frequentar os PIEF`s no Vale do Sousa

Idades	Nº de Alunos	Valor em percentagem (%)
13	1	1.4
14	8	11.6
15	24	34.8
16	20	29.0
17	11	15.9
18	5	7.3
Total	69	100

Fonte: recolha própria

1.2.2.4 – Idades dos Jovens do PIEF`s, por género

No que diz respeito às idades por género, relativamente às raparigas, (conf. Quadro nº 16.1) podemos constatar que a grande concentração da idade das raparigas se situa também na idade dos 15 anos, com 36.8%. correspondendo a 14 raparigas. Na mesma sequência do quadro anterior segue-se-lhes a idade dos 16 anos, com 23.7%, para 9 raparigas. A idade dos 17 anos recolhe 18.4%, com correspondência a 7 raparigas. Há ainda a idade dos 14 anos, com 5 raparigas, que corresponde a um valor percentual de 13.2% e por último, há 3 raparigas com 18 anos, correspondendo a cerca de 7.9%.

Quadro nº 16.1 – Idades das Raparigas

Idades	Nº de raparigas	Valor em percentagem (%)
14	**5**	**13.2**
15	**14**	**36.8**
16	**9**	**23.7**
17	**7**	**18.4**
18	**3**	**7.9**
Total	**38**	**100**

Fonte: recolha própria

Para os rapazes (conf. Quadro nº 16.2) aparece-nos a idade dos 16 anos, com uma concentração da ordem dos 35.4%, correspondendo a 11 rapazes, seguida da idade dos 15 anos, com 32.3% para 10 rapazes, vindo depois uma sequência descendente a começar com a idade dos 17 anos, com 12.9% para 4 rapazes, a idade dos 14 anos, com 9.7%, para 3 rapazes, a idade dos 18 anos, com 6.5%, para 2 rapazes e por último, a idade dos 13, anos para 1 rapaz, correspondendo-lhe um valor percentual de 3.2%

Quadro nº 16.2 – Idades dos Rapazes

Idades dos Rapazes	Nº de rapazes	Valor em percentagem (%)
13	1	3,2
14	3	9.7
15	10	32.3
16	11	35.4
17	4	12.9
18	2	6.5
Total	31	100

Fonte: recolha própria

1.2.3 – As experiências de trabalho dos jovens dos PIEF`s, no Vale do Sousa

As actividades apresentadas resultam da afirmação por parte dos jovens de qual era a actividade que consideram ser a principal. Isto não quer dizer que eles durante o período que estiveram fora da escola, e se envolveram em actividades de trabalho, não estivessem envolvidos em mais do que uma actividade. Todavia as actividades apresentadas representam a actividade por eles considerada a principal. Nas experiências de trabalho (conf. Quadro nº 17) dos jovens a grande percentagem situa-se no trabalho doméstico[36] com 26.0% o que corresponde a 18 jovens, segue-se-lhe o sector têxtil com 20.3% (14 jovens) a indústria do mobiliário com 15.9% (11 jovens), a construção civil com 13.0% (9 jovens). A Indústria do Calçado, Restauração e Serralharia, todas com 4.3% têm 3 jovens, em cada uma. Por sua vez, a venda ambulante, o Comércio Alimentar a Estética, o Serviço de Vigilância e a Reparação Automóvel assim como os Empregados de Limpeza representam 1.5%, correspondendo a 1 jovem em cada uma destas actividades. Por último surgem as amas com 2.9%, com correspondência a duas jovens.

[36] O Trabalho doméstico: compreende as tarefas e responsabilidades relacionadas com o dia-a-dia da casa e a manutenção quotidiana dos indivíduos que aí moram.

Quadro nº 17 – Experiências de Trabalho dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa

Experiências de trabalho	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
Trabalho Doméstico	18	26.0
Sector Têxtil	14	20.3
Indústria do Mobiliário	11	15.9
Construção Civil	9	13.0
Indústria do Calçado	3	4.3
Restauração	3	4.3
Serralheiro	3	4.3
Ama	2	2.9
Vendedor ambulante (Peixeiro)	1	1.5
Comércio Alimentar	1	1.5
Serviços Pessoais (Estética)	1	1.5
Vigilante (Piscinas)	1	1.5
Reparação Automóvel	1	1.5
Empregada de Limpeza	1	1.5
Total	69	100

Fonte: recolha própria

1.2.3.1- Experiências de trabalho dos rapazes e das raparigas

A análise da divisão social do trabalho por género mostra que, enquanto que a grande concentração de actividade dos rapazes (conf. Quadro 17.1) é na da indústria do mobiliário com 32.2% (10 jovens), as raparigas dividem-se entre o trabalho doméstico 13 (34.2%) e o sector Têxtil 13 (34.2%) (conf. Quadro 17.2). O trabalho doméstico para os rapazes vem em terceiro lugar com 16.1%, (5 rapazes), e o sector têxtil apenas recolhe 3.2%, correspondendo a 1 rapaz a trabalhar nesta actividade, enquanto a construção civil assume o segundo lugar na actividade para os rapazes com 29.0%, correspondendo a 9 rapazes que trabalham nesta actividade. Há ainda cerca de 3 rapazes (9.8%) que trabalham na actividade da serralharia, e a partir daí eles distribuem-se por várias actividades, a saber: Restauração 1 jovem (3.2%), Venda Ambulante, 1 jovem (3.2%),

Vigilante, 1 jovem (3.2%). As raparigas, por sua vez, aparecem 3 (8.0%) na indústria do Calçado, a Restauração e as Amas com 2 jovens (5.3%) cada, distribuindo-se as restantes por o Comércio Alimentar, 1 (2.6%), Indústria do mobiliário, 1 (2.6%), Reparação Automóvel, 1 (2.6%), Empregada de Limpeza, 1 (2.6%), finalizando a Esteticista com 1 rapariga (2.6%).

Quadro nº 17.1 – Experiências de Trabalho dos Rapazes

Experiências de trabalho	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
Indústria do Mobiliário	10	32.2
Construção Civil	9	29.0
Trabalho Doméstico	5	16.2
Serralheiro	3	9.8
Sector Têxtil	1	3.2
Restauração	1	3.2
Venda Ambulante	1	3.2
Vigilante	1	3.2
Total	31	100

Fonte: recolha própria

Poderíamos sublinhar que esta divisão social do trabalho radica num processo de socialização que reproduz os conteúdos simbólicos, associados a cada categoria de género que foram criados pelo sistema social.

Todos os agentes de socialização (família, pares, meios de comunicação social, escola, etc.) parecem comportar-se em relação à criança/jovem de acordo com as suas expectativas, fundamentadas em estereótipos de género.

Quadro nº17.2 – Experiências de Trabalho das Raparigas

Experiências de trabalho	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
Trabalho Doméstico	13	34.2
Sector Têxtil	13	34.2
Indústria do Calçado	3	8.0
Restauração	2	5.3
Ama	2	5.3
Comércio Alimentar	1	2.6
Indústria do Mobiliário	1	2.6
Reparação Automóvel	1	2.6
Serviços Pessoais (Esteticista)	1	2.6
Empregada de Limpeza	1	2.6
Total	38	100

Fonte: recolha própria

Se quiséssemos estabelecer uma tipologia, poderíamos dizer que existem nos PIEF`s do Vale do Sousa crianças em situação de trabalho pago, ou seja;

a) existem crianças que exercem um trabalho em tempo parcial, as quais são pagas por pessoas exteriores à família;

b) existem crianças em situação de actividades económicas marginais, isto é, crianças em que a sua situação é de irregularidade e de carácter de curto prazo, tais como as amas e/ou a lavagem de carros,

c) existem crianças que exercem o trabalho não doméstico na família, isto é, que ajudam por exemplo num negócio familiar (ex.: ajudar os pais no café, ou na oficina) e, por último,

d) existem crianças em trabalho doméstico que se reporta ao exercício de tarefas domésticas de rotina, tais como a guarda do irmão e irmãs, compras, etc.

1.2.4 – Relação das actividades[37] económicas, profissão exercida e funções desempenhadas por rapazes e por raparigas

Uma análise às funções desempenhadas pelos jovens: rapazes (conf. Quadro nº 18) e raparigas (conf. Quadro nº 19) remetem-nos para três pontos de análise. O primeiro reporta-se a que os jovens são remetidos para o nível mais baixo da respectiva profissão, isto é, o de servente. O segundo remete-nos para as situações dos diversos riscos em que os jovens são colocados em algumas dessas funções. O terceiro dá-nos o tempo de permanência (conf. Quadro nº 20) dos jovens nessas mesmas actividades.

Alguns sectores de actividade demonstram claramente as duas primeiras posições. Por exemplo, na construção civil, os jovens desempenham funções de servente, que se traduzem em fazer argamassa, chegar tijolo, areia, ou eventuais ferramentas. Por outro lado, são-lhes solicitadas funções de risco, tais como deitar paredes velhas ao chão. Outros exemplos podem ser retirados, como por exemplo no sector têxtil, onde a serventia se encontra em tarefas de chegar o pano e as situações de risco passam em carregar e descarregar pesados caixotes dos camiões que podem levar a diversas lesões corporais.

Podíamos dar ainda outro exemplo, da indústria do mobiliário, ou do calçado, nas quais os jovens são colocados em situações de risco permanente, quando se encontram em contacto com os diversos tipos de colas, ou no contacto com as partículas de pó, resultantes do processo de lixar as madeiras, ou dos diversos tipos de tintas e vernizes ou, então, quando exercem a função de polidor. Podíamos, ainda, tecer considerações sobre a atribuição de graus de responsabilização nas funções de amas a que estão sujeitas as meninas, ou ao nível do trabalho doméstico, com funções tais como vestir as crianças, dar-lhe as refeições, trocar-lhes as fraldas, vigiar e brincar com as crianças, ou tratar da roupa, lavar a louça, limpar o quarto, limpar a casa de banho, ou seja, estas meninas exercem funções similares às de uma mãe adulta ou auxiliares de profissões ligadas à infância ou a serviços de limpeza.

O terceiro ponto apresenta-nos os tempos que os jovens permaneceram nos referidos trabalhos. Pela média aritmética, o tempo médio de permanência é de cerca de 9 meses. No entanto a grande percentagem 43.5% (30) admite que esteve um ano a trabalhar. Ora, este valor percentual coincide com o período cíclico de espera do próximo

[37] Antes de mais convém relembrar qual o alcance do conceito de actividade económica: Actividade Económica, é um conceito que compreende todas as actividades produtivas exercidas pelos menores de 16 anos, remuneradas ou não, desenvolvidas pelo menos durante uma hora por semana.

ano lectivo, apesar de um dos princípios do PETI, é os jovens poderem entrar em qualquer altura do ano lectivo. Cerca de 18.9% (13) admitem que estiveram um ano e meio a trabalhar e 13.1% (9) jovens admitem que estiveram dois anos nessa situação. Há ainda dois valores que são expressivos, com 8.7% (correspondendo a 6 jovens) que admitem que trabalharam uma das situações dois anos e meio e a outra apenas meio ano. Por fim, sem grande expressão, há experiências de trabalho de uma semana, 1 jovem (1.4%); um mês 1 jovem (1.4%) e 3 jovens (4.3%) admitem que estiveram a trabalhar durante dois meses.

Pelo que se encontra acima exposto, podemos verificar que as crianças trabalham. Aliás, como sublinhou Sarmento, numa entrevista dada à antena 1 no dia 12 de Junho, Dia Mundial do Trabalho Infantil "é necessário estabelecer uma distinção fundamental, e que tem sido analiticamente construída de uma forma muito intensa daquilo que é o trabalho das crianças e as formas consideradas legitimas de trabalho das crianças, por exemplo, o trabalho escolar, não o trabalho que os professores mandam as crianças fazer em casa, os vulgos TPC`s, e aquilo que é exploração do trabalho infantil".

A definição das fronteiras não é consensual; no entanto, aquilo que é um trabalho aceitável ou um trabalho inaceitável, por exemplo, no domínio da ajuda familiar é difícil de estabelecer. Há alguns parâmetros estabelecidos para definir essa fronteira, mas que são objecto de controvérsia e de discussão, Uma criança que faça um trabalho de ajuda familiar, desde que tenha 12 anos e que trabalhe um número de horas inferior a 14 horas semanais, isso é considerado aceitável, obviamente, desde que não seja um trabalho pesado, duro, desde que não esteja em contacto com produtos que causem perturbações físicas ou psíquicas, que não provoquem qualquer tipo de doença, desde que não seja um trabalho nocturno e, desde que isso não a impeça de frequentar escola.

Por outro lado, o trabalho infantil ocorre em zonas de transição, isto é, em zonas rurais que sofreram um processo de industrialização recente; é uma transição simbólica sem rupturas entre aquilo que é o trabalho da criança no campo, da ajuda familiar e o trabalho da criança, junto da sua família numa actividade de outro tipo.

Por último, razões estruturais estão na base da exploração das crianças. Exemplos disso são os relatórios internacionais que mostram de forma clara, que é nos países mais pobres que há maior exploração de crianças. É nas regiões mais pobres, mesmo nos países mais ricos, que há mais exploração de crianças. Por exemplo na Inglaterra há estudos sob formas de exploração em actividades comerciais. Em Espanha, a exploração observa-se sobretudo no sector agrícola com as populações migrantes, Nos Estados Unidos é sobretudo no sector agrícola e também nas populações migrantes.

Quadro nº 18 – Actividades económicas desempenhadas pelos rapazes

Actividade Económica	Profissão exercida	Funções desempenhadas
Sector Têxtil	Empregado Têxtil	Chegar pano, Descarregar caixotes de fio dos camiões
Construção Civil	Servente de Trolha	Chegarem diversos materiais: (tijolo, areia, ferramentas, etc) Fazer betão, Chegar azulejo, Arrumar a areia, Lixar as paredes Deitar paredes velhas ao chão Chegar material para fazer pequenos muros exteriores
	Ajudante de Calceteiro	Espalhar a areia Fazer linhas de orientação das calçadas Chegar os cubos para a calçada
Indústria do Mobiliário	Ajudante de Marceneiro	Cortar a madeira para molduras e almofadas para as portas, Fazer gavetas e cadeiras, Dar cola à madeira e encaixar os tabuleiros de damas Fazer "cascos" de sofás (pequenos suportes para sofás) Lixar móveis Polidor (pintar móveis) Envernizar móveis Montar móveis (cozinhas, quartos)
Restauração e Similares	Empregado de café	Servir ao balcão, Limpeza do café
Actividades Desportivas	Vigilante	Abrir a piscina municipal ao público, Mudar a água do rodapé da piscina, Vigiar as crianças.
T. Doméstico		Tomar conta dos irmãos, Fazer as camas, Lavar a louça, Pôr a mesa, Varrer a casa, Fazer pequenos recados
Jardinagem	Jardineiro	Cavar a terra, Semear a relva e as flores, Podar as árvores Cortar e aparar a relva

Reparação automóvel	Ajudante de mecânico	Chegar diversas peças ao mecânico, Endireitar chapa de carros amolgados, Arrumar a ferramenta, Limpar a oficina
Comércio de Automóveis	Vendedor de carros	Lavar os carros, Atender os clientes

Fonte: recolha própria

Quadro nº 19 – Actividades económicas desempenhadas pelas raparigas

Actividade Económica	Profissão exercida	Funções desempenhadas
T. Doméstico		Limpeza da casa: Cozinhar, (fazer o almoço, jantar) Tratar da roupa Lavar a louça Limpar o quarto, Limpar a casa de banho Cuidar do irmão (mudar-lhe a fralda, dar-lhe o leite, brincar com ele)
Sector Têxtil	Empregada de fábrica (Revista)	Cortar pontas/linhas, Meter tela, Selar e embalar camisolas, Colar e cozer etiquetas nas meias, Enformar meias (dar-lhe forma), Apertar botões, Cozer os bolsos às calças, Fazer chinelos, Fazer toalhas.
Restauração	Empregado de balcão	Atendimento a clientes: Servir cafés, bebidas, etc.,
	Empregado de mesa	Servir os clientes à mesa.
	Ajudante de cozinha	Ajudar na confecção, e limpeza da cozinha
Indústria do Calçado		Dar cola nas palas dos sapatos, Dar cola nos forros dos sapatos, Dar cola nas palmilhas dos sapatos, Meter etiquetas nos sapatos, Entretelar a obra Timbrar o logótipo nos sapatos, Cozer os sapatos

Comércio de Roupas	Balconista	Atendimento a clientes
Comércio Alimentar	Repositora	Tirar as caixas vazias e colocar caixas cheias de fruta, Manter limpo o espaço onde a fruta se encontra,
Reparação de Automóveis	Ajudante de mecânico	Chegar ao mecânico as peças para os carros, Chegar ao mecânico as ferramentas, Limpar a oficina.
Serviços de Apoio à Comunidade	Serviços Pessoais (Ama)	Vestir as crianças, Dar-lhes as refeições, Trocar-lhes as fraldas, Vigiar e brincar com as crianças
Serviços Gerais de Limpeza	Empregada de Limpeza	Limpar os quartos de banho, Limpar os escritórios Fazer a faxina à fábrica

Fonte: recolha própria

Quadro nº 20 – Permanência do tempo de trabalho dos jovens do PIEF

Espaço temporal	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
1 Semana	1	1.4
1 Mês	1	1.4
2 Meses	3	4.3
0.,5 Ano	6	8.7
1 Ano	30	43.5
1,5 Ano	13	18.9
2 Anos	9	13.1
2,5 Anos	6	8.7
Total	69	100

Fonte: recolha própria

1.3 - OBJECTO DE ESTUDO: A RELAÇÃO COM O SABER COMO EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO.

1.3.1 – A noção de experiência

Quando se pretende construir um objecto que tem como centralidade a experiência de exclusão através da relação com o saber, surge desde logo a necessidade de clarificar o que se entende por experiência social e de relação com o saber. Ambos os conceitos se apresentam imprecisos, uma vez que deles se podem extrair uma grande diversidade de significados. Relativamente ao conceito de experiência[38] a diversidade é de tal ordem que a amplitude da mesma resulta do facto da experiência se confundir com a presença do sujeito no mundo, o que leva a que mesmos as não acções, os não-factos, as não comunicações, sejam também experiências.

Apesar de tudo, a diversidade de situações em que se pode falar de experiência origina um entendimento distinto, todavia complementar por parte dos teóricos[39] que se preocupam com esta questão.

De um modo geral pode-se afirmar que o termo assume dois sentidos, isto é, por um lado tem subjacente uma orientação para o futuro e, por outro, para acções do passado. Numa orientação para o futuro a experiência é uma tentativa de "ensaio", ou seja, um colocar em "prova" cujo resultado se pode esperar mas que tem sempre algo de imprevisível. Aqui, a experiência pode ser entendida como uma "confrontação com qualquer coisa nova para a pessoa, com uma ruptura no curso habitual das coisas" (Roelens, 1989: 67). Numa orientação para o passado, a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio. Por seu turno aqui, a experiência é algo como "já constituído, estabilizado, mobilizado, estruturado como quadro de pensamento e de acção (…) ter experiência é ser capaz de uma prática ou de um comportamento estruturado, uma situação conhecida" (Roelens, 1989:67-68).

---

[38] O termo experiência deriva do latim *experientia,* derivado do verbo *experir* que significa "fazer ensaio", sendo a sua origem etimológica grega, e que significa "prova".

[39] Pineau e Coutois (1991) identificam uma série de autores para os quais o significado da experiência é entendida como um conceito directo (Landry), um reencontro (Bonvalont), um choque de identidades e realidades (Roelens), como um estado inter-facial e intersticial (Enriotti). Este estado altera os estados anteriores (Robin) e é constituído de uma espécie de co-presença (Villers), de co-referência, de co-vivência apesar de não se saber (Roelens).

Não havendo uma definição que assuma todas as dimensões da experiência a concepção apresentada por Jobbert (1991) talvez seja aquela que melhor traduza a noção de experiência quando afirma que "a experiência é o que é constituído ao longo do tempo, individual e colectivamente, 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" (1991: 75).

1.3.2 – A experiência como objecto sociológico

Neste sentido, a transposição da experiência (de exclusão, no caso concreto) como objecto sociológico, de acordo com Dubet (1994: 105) – "é uma combinatória de lógicas de acção que vinculam o actor a cada uma das dimensões do sistema". O actor deve articular estas lógicas de acção diferentes e a dinâmica que resulta desta actividade constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade.

A experiência social constitui-se deste modo, como uma maneira de construir o mundo que engloba uma componente subjectiva e uma componente cognitiva. A primeira "é uma "representação" do mundo vivido, individual e colectiva" (Dubet, 1994: 93) e a segunda, "uma construção critica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam a sua experiência e a definem" (Dubet, 1994: 95). É este sentido que se encontra na noção de experiência social de Dubet, ou seja, "são as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das sua práticas no próprio seio desta heterogeneidade" (Dubet, 1994: 15)

A experiência social apresenta deste modo três traços que aparecem nas diversas condutas sociais:

a) a heterogeneidade dos princípios culturais que organizam as condutas; isto é, a identidade social não é um ser, uma posição, um fazer, um trabalho, uma construção, mas sim uma experiência;

a) a distância subjectiva que os indivíduos mantêm com o sistema; as lógicas de acção presentes na experiência social produz um problema de distanciamento, de mal-estar, ora, esta necessidade de explicar a si próprios as suas práticas e a sua adesão a papéis e valores aos quais não conseguem aderir completamente: esta distância critica

(reflexividade) quando ocorre é o que define a autonomia dos actores, tornando-os deste modo sujeitos;

b) a construção da experiência colectiva que vem recolocar o conceito de alienação no cerne da análise sociológica, ou seja, não havendo um projecto comum, o que há são explosões sociais localizadas; a alienação ocorre, quando as relações de dominação impedem os actores de terem o domínio sobre a sua experiência social.

Neste sentido a experiência social é o resultado de uma articulação aleatória entre estas três lógicas de acção, a saber;

A lógica da integração: o actor é definido pelos seus vínculos com a comunidade; na qual a Identidade – é "adscrição submissão pela interiorização dos valores institucionalizados através dos papéis; o actor é reconhecido na medida em que está integrado. A natureza dos papéis sociais está pautada por uma oposição entre "eles" e "nós", sendo que o outro o é definido como o "estranho". O fundamento da acção dos actores são os valores. A cultura por sua vez fundamenta a identidade, que é uma moral, perpetuando deste modo a ordem. As condutas de crise são vistas como patológicas, ou falhas dos processos de socialização. A visão da sociedade, tem unicamente como objectivo manter a continuidade da sua identidade.

A lógica da estratégia: o actor é definido pelos seus interesses num mercado; e na qual a identidade é um recurso, um meio, vinculada ao conceito de status e não a um papel social. O actor é reconhecido na medida em que tem recursos para influenciar os outros a partir da posição que ocupa, posição, esta é sempre "relativa", dependendo das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa mesma posição. Substitui-se deste modo a integração pela regulação: as regras do jogo. O que se encontra aqui em causa é a questão do poder. Nesta perspectiva, a acção colectiva constitui-se mais como mobilização, do que adesão.

A lógica da subjectivação: o sujeito critico frente a uma sistemáticas de produção/ /dominação de alienação,[40] e na qual a identidade constitui-se como implicação, ou seja, permite ao sujeito perceber-se como o autor da sua própria vida, através de um distanciamento critico.

[40] A alienação – é entendida como uma privação da capacidade de se ser sujeito, é um desencantamento que esvazia a experiência social do seu sentido, através da racionalidade instrumental. (Dubet, 1994:132),

As relações sociais são aqui percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão dessa subjectividade. O conflito social é a luta contra a alienação de se tornar sujeito. Esta lógica de subjectivação permite entender o irracional e o excessivo nos movimentos sociais, onde podemos encontrar um actor que se percebe como sujeito. O que se encontra aqui em jogo, é a cultura como "definição histórica do sujeito", ou seja, esta torna possível a critica social como fundamento para acção, a partir da experiência social do senso comum (Dubet, 1994: 132).

1.3.3 – A noção de relação com o saber

A segunda clarificação reporta-se ao conceito de relação com o saber.

A noção de "relação com o saber", tal como foi construída na literatura (Charlot, 1982, 1992, 1996) pressupõe a existência de um sujeito que constrói uma relação específica com o conhecimento que lhe é proposto, neste caso concreto, quer pela escola, quer no trabalho. Logo, o interesse da noção de relação com o saber é colocar o problema em termos de relações, e não de traços, ou de características individuais.

O termo relação, segundo o Dicionário Houaiss, é definido como: articulação, sob qualquer forma, com uma coisa, uma ideia, um ser ou um grupo. Ora, é a relação que valoriza o objecto a que se reporta, dado que não existe para nós aquilo com que não temos qualquer tipo de relação. Podemos então admitir que toda a experiência é relação.

Numa primeira fase, a "relação com o saber" foi definida do seguinte modo: "o conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma" (Charlot, 1982: 49). Posteriormente, mercê de múltiplas reflexões, ela passou a ser definida como "uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou grupo) e os processos ou produtos do saber" (Charlot, et al. 1992: 49). O que esta nova definição nos traz de novo é que a relação com o saber funde-se com o próprio indivíduo, faz parte integrante da sua identidade, questionando os seus modelos, suas expectativas face à vida, face ao seu futuro, da imagem que faz de si mesmo e também das relações que estabelece com as figuras parentais. Situamo-nos deste modo no campo da relação da identidade com o saber. A relação com o saber apresenta uma outra dimensão que se prende com a natureza do acto de aprender, quer seja na escola, no trabalho ou em qualquer outra situação da vida.

Nesta perspectiva “Aprender é apropriar-se do saber, de um saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância cumprir as suas obrigações profissionais de escolares, trabalhador, etc. Nesta perspectiva situamo-nos no campo de uma “relação – epistémica – com o saber”” diz-nos Charlot (1996: 52).

O que permite compreender uma grande parte da força heurística da noção de “relação com o saber” e consequentemente compreender os comportamentos dos indivíduos são as relações instauradas entre os diversos tipos de relações com o (s) saber (s) (e com os aprender) em que o sujeito está envolvido, quer no espaço da escola, quer no espaço do trabalho infantil.

Deste modo, dever-se-á colocar a questão do significado, dado que a “relação com o saber” que cada indivíduo estabelece com o mesmo reflecte em grande medida o modo como se estabelece essa “relação com o saber” ou com o aprender, quer na escola, quer no mundo do trabalho.

As questões que se devem colocar então são: que sentido tem para estes jovens irem à escola e aprender coisas? Ou faltarem à escola? Ou conciliar a escola e o trabalho infantil? O que os mobiliza ou incita a permanecerem na escola ou abandonarem a escola temporária ou permanentemente, e enveredar pelo trabalho infantil e regressar novamente à escola?

A resposta a estas questões poderá ser dada através do estudo e análise da experiência de exclusão destes jovens na sua relação com o saber.

CAPÍTULO 2
CONSIDERAÇÕES EPISTÉMICO-METODOLÓGICAS

2.1 - DO OBJECTIVO GERAL AOS OBJECTIVOS DE CONHECIMENTO

A esquematização do objecto de estudo pressupõe a clarificação e a definição dos objectivos, assim como os resultados esperados. Nesta perspectiva, este trabalho de investigação pretende produzir conhecimento sobre a problemática da experiência da exclusão dos Jovens do PIEF, a qual é consubstanciado num objectivo geral e em três objectivos de conhecimento.

O objectivo geral deste trabalho de investigação é:

Captar a experiência de exclusão dos jovens do PIEF, na sua relação com o saber, na esfera da escola e na esfera do trabalho.

Deste objectivo geral decorrem alguns objectivos de conhecimento que permitem discernir algumas dimensões estruturantes deste trabalho e que nos remetem para três eixos de análise:

O primeiro procura,

- perceber as lógicas que sustentam a relação que os jovens mantêm com o saber, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho infantil.

Para tal, é necessário:

  - identificar as experiências pelas quais se estabelece essa relação com o saber nas duas esferas consideradas, e
  - desocultar as diversas posturas em cada uma das experiências nas esferas acima enunciadas;

nesta sequência, **o segundo** procura,

- compreender as significações das múltiplas posturas de exclusão presentes nos espaços de trabalho e da escola;
- reconstruir as lógicas que sustentam a experiência de exclusão destes jovens.

O terceiro visa,

- identificar as lógicas presentes no trabalho social levado a efeito pelo PETI, assim como,
- identificar as lógicas presentes no trabalho pedagógico levado a efeito nos PIEF`s, nas escolas que em conjunto estruturam da experiência de exclusão dos jovens;

2.1.1 - Resultados esperados

A construção de uma problemática que tenha como plataforma compreender a experiência de exclusão dos jovens nas duas esferas consideradas – a escola e o trabalho Infantil – através da "relação com o saber", como acima já foi referido, supõe uma articulação entre quadros teóricos pertinentes para a compreensão do tema central a que se propõe a investigação, sentindo contudo, que a coerência e a articulação dos referentes teóricos só ganhará consistência na sua imbricação com o trabalho empírico.

Destes objectivos prevê-se que ressaltem alguns resultados que se consubstanciam:

2.1.1.1- Ao nível dos Docentes, Equipas Técnicas e Contextos Escolares:

- um conhecimento mais aprofundado das razões da relação que estes jovens mantêm com o saber;
- na constituição de materiais pedagógicos que aproveitem o saber vindos das "culturas" dos grupos em presença nos contextos escolares;
- na constituição e, se possível, nalguma consolidação, de redes de docentes com vontade de continuar o caminho para a erradicação do factor **exploração** no Trabalho Infantil,
- na adopção de uma nova postura de relação no tratamento das subjectividades destes jovens.

2.1.1.2 - Ao nível das Famílias e Comunidades:

- maior consciência das famílias e elementos das comunidades sobre a importância da frequência da escola com vista à obtenção de uma cidadania plena para as/os suas/seus filhas/os,
- maior implicação na vida das escolas e maior colaboração com os processos de aprendizagem, nomeadamente na possibilidade de contribuírem com os seus saberes entendidos estes como mediadores, para um diálogo entre saberes escolares e saberes da comunidade, no interior dos processos educativos;
- constituição de redes de elementos da comunidade no sentido de continuarem a reflectir e agir quer na comunidade quer nos contextos escolares, com vista à compreensão dos diversos tipos de relações que estes jovens mantêm com o saber, quer do ponto de vista do espaço escolar, quer do ponto de vista dos espaços de trabalho.

2.1.1.3 - Ao nível das crianças/jovens:

- que se mantenham o mais tempo possível nos contextos escolares, alargando os seus níveis de frequência escolar, sem se sentirem enclausurados e com identidades ‘negativas, culturalmente desenraizados;
- que adquiram competências de reflexão, de crítica e de capacidade de iniciativa e de participação no sentido de constituírem redes de apoio, inter-ajuda, consciencialização, que possam ser pontes para a construção de futuros percursos pessoais e profissionais de horizontes mais alargados;
- que adquiram saberes e desenvolvam capacidades que lhes permitam mover-se num mundo globalizado e com poder para escolher os seus destinos pessoais e profissionais, sem serem explorados.

2.1.1.4 - Ao nível da investigação:

- contribuir para a produção de conhecimento ao nível da relação que os jovens do PIEF mantêm com o saber, na sua diversidade,

- produzir conhecimento sobre os mecanismos de exclusão e segregação de jovens que os/as impede de prosseguir na concretização de uma cidadania plena, assim como os mecanismos que potenciem o aprofundamento da cidadania;
- compreender os mecanismos que na escola e no trabalho bloqueiam a aprendizagem e o prosseguimento dos estudos dos jovens do PIEF apontando eventuais dispositivos de mudança no sentido de processos educativos mais democráticos;
- produzir conhecimento ao nível das subjectividades dos diferentes actores em presença nos processos educativos de jovens, no sentido de desbloquear mecanismos que constituem impedimento a uma participação plena e desenvolvimento das potencialidades para construir os seus futuros.

Neste quadro, espera-se ainda que a presente investigação se constitua como um contributo sério e credível para uma prática social mais informada e reflexiva, nomeadamente, na compreensão dos processos da experiência de exclusão e dos modos de relação que os jovens, oriundos do trabalho infantil ou abandono escolar, mantém com o saber, o que poderá vir a permitir instaurar medidas ao nível de uma política de prevenção e de actuação nesta área, assim como a construção de um conhecimento sobre uma realidade, pouco estudada entre nós, nesta perspectiva.

Pretende-se, deste modo, contribuir para uma afirmação da(s) cidadania(s) deste grupo específico, em torno da pluralidade da participação no fazer da escola democrática.

2.2. O MODO DE PENSAR A INVESTIGAÇÃO

2.2.1. - Posicionamento de paradigma

Gutiérrez (1991: 174), caracteriza o paradigma qualitativo “como sendo fenomenológico, interessado em compreender o comportamento humano, subjectivo, “próximo dos dados” numa perspectiva “desde dentro”, e orientado para o processo”: Também Bodgan e Biklen (1994: 50) apresentam uma caracterização deste paradigma de investigação, salientando cinco características: (a) o ambiente natural constitui a fonte directa de dados, sendo o investigador o principal instrumento da sua recolha;

(b) os dados recolhidos são de tipo descritivo; (c) os processos são o foco de atenção do investigador; (d) a análise dos dados é indutiva; e (e) as perspectivas dos participantes são especialmente tidas em conta.

Como é conhecido, a sociologia positivista importou os modelos das ciências da natureza, privilegiando a explicação, a formulação de grandes teorias, o uso de métodos quantitativos, considerando que os factos sociais estão estreitamente dependentes dos determinismos sociais, e é nesse sentido que Morin (1991) vem afirmar que fomos habituados a utilizar o paradigma da simplificação a fim de tornar inteligível o que se nos apresenta como complexo e diverso, isto é, a exactidão (número, medida), a análise (busca dos elementos simples), a generalização (leis, teorias) Este paradigma da simplificação submeteu deste modo as práticas cognitivas a três princípios:

O princípio da disjunção isto é, separou o sujeito do objecto e as ciências da filosofia;

O princípio da redução – ao simplificar o que é complexo, o humano é reduzido ao biológico e o biológico ao físico:

O princípio da abstracção – a realidade é substituída pelo modelo.

As implicações deste paradigma nas ciências sociais e humanas, gera segundo Morin, (1991: 17) uma "patologia do saber", tornando-se deste modo difícil efectuar a conjugação entre o uno e o múltiplo, dado que ou se anula a diversidade (na unificação abstracta), ou se anula a unidade na atomização da diversidade, chegando-se a ignorar as condições que unem o observador e o observado, enquanto "as realidades – chave passam entre as fendas que separam as disciplinas".

Sabendo-se que o progresso do conhecimento cientifico (e do conhecimento em geral) não é de facto linear, bem como o demonstrou Thomas Kun (1983), a crise dos modelos explicativos ou paradigmas está no centro dos debates nas ciências sociais, desde o fim da II Guerra Mundial. A chamada "crise dos paradigmas" atinge o seu auge na década de 60 do século passado, momento em que o paradigma positivista recebe fortes críticas.

Esta crise é resultado interactivo de uma pluralidade de condições sociais e teóricas. O aprofundamento dos conhecimentos permitiu ver a fragilidade dos pilares em que a mesma se funda. Nesta perspectiva, Santos (2000: 65) enumera quatro situações[41] onde essa fragilidade se manifesta.

[41] 1. Relatividade da simultaneidade – (Einstein) (ex. para medir a simultaneidade dos acontecimentos é necessário conhecer a velocidade, e o inverso é verdadeiro) Não há simultaneidade universal, o espaço e o tempo absoluto deixam de existir (p. 65).

Como refere o autor “Chegar aqui, leva a uma reflexão com duas facetas importantes: pelos próprios cientistas para problematizar a sua própria prática e a segunda é que questões que eram dos sociólogos, antes acantonada na sociologia da ciência a ocupar um papel de relevo na reflexão epistemológica”. A primeira faceta desta reflexão leva-nos a dois conceitos que assumem papel central: o conceito de lei e de causalidade.

Santos (2000: 68) refere que “As leis têm carácter probabilístico, aproximativo e provisório. (…) Mas, acima de tudo, a simplicidade das leis constitui uma simplificação arbitrária da realidade, deixando de fora conhecimentos mais ricos e com mais interesse humano”. Na biologia, a noção de lei tem vindo a ser substituída pelas noções de sistema, de estrutura e de modelo, e pela noção de processo. Na causalidade a reflexão tem incidido tanto no problema ontológico da causalidade (quais as características do nexo causal? Esse nexo existe na realidade?) como no problema metodológico da causalidade (quais os critérios de causalidade? como reconhecer um nexo causal ou testar uma hipótese causal?) O conceito de causalidade adequa-se bem a uma ciência que visa intervir no real. Afinal causa é tudo aquilo sobre o qual se pode agir.

A segunda faceta, de acordo com o mesmo autor, o “tema da reflexão epistemológica versa mais sobre o conteúdo do conhecimento científico do que sob a sua forma, isto é, o conhecimento cientifico moderno é um conhecimento desencantado e triste porque transforma a natureza num autómato, num «interlocutor terrivelmente estúpido” (Prigogine e Stengers, 1979:13) acrescentando que “O rigor cientifico, assente no rigor matemático é um rigor que quantifica, logo desqualifica, que ao objectivar os objectualiza e os degrada, que ao caracterizar, os caricaturiza. Ao afirmar a personalidade do cientista destrói a personalidade da natureza. O conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza. A relação sujeito/objecto interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objecto, tornando-os estanques e intercomunicáveis. (Idem, p.69)

---

2. A mecânica quântica – (Heisneberg e Bohr) (o principio da incerteza) não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar. Do real, conhecemos senão a nossa intervenção nele. A interferência estrutural do sujeito observado leva-nos a que só podemos aspirar a resultados aproximados.
A totalidade do real não se reduz à soma das partes. A distinção sujeito/objecto é mais complexa. A distinção perde os seus contornos e assume a forma de um *continuum.*
3. O carácter não contraditório do sistema (Godel) O teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade (ex.: dentro de um sistema formal, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática é possível formular proposições indecidíveis, preposições que não se podem demonstrar ou refutar. Godel demonstra que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento.
4. A teoria das estruturas dissipativas e o princípio da «ordem através da flutuações» Ilya Prigogine (Em vez da eternidade temos a história, em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanismo, a inter-penetração, a espontaneidade e a auto-organização em vez da reversibilidade, irreversibilidade e a evolução, em vez da ordem a desordem, em vez da necessidade a criatividade e o acidente. (p. 67)

Em síntese, os processos de investigação que privilegiam modalidades extensivas, baseadas na medida quantificada, no estabelecimento de relações de causalidade entre variáveis e, portanto, numa lógica de verificação, supõem, em regra, uma concepção atomizada dos indivíduos, como se agissem num vazio organizacional e uma segmentação da realidade que dificulta abordagens compreensivas daquilo que é marcado pela complexidade.

Mas substituir um paradigma por outro é uma tarefa gigantesca, na medida em que "o paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso" (Morin, 1991: 135) dado que "Na realidade, não há fenómenos simples; o fenómeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, substância simples; a substância é uma (com)textura de atributos. Não há ideias simples, porque uma ideia simples (…) deve estar inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e de experiências" (Bachelard (1986: 105).

É neste quadro que Morin defende a necessidade do "pensamento complexo" o qual deverá enfrentar a confusão, a incerteza, a contradição; e escapar tanto ao reducionismo (unidade abstracta por baixo) como ao holismo (unidade abstracta por cima). Morin (1991: 54) advoga duas condições essenciais: "a primeira condição, uma "coerência e abertura epistemológica" que nos "situe eco-sistemicamente", situados no eco sistema natural (bases biológicas do conhecimento), quer no eco sistema social (condicionamentos ideológicos do conhecimento); a segunda condição é "a necessidade de um meta-sistema lógico, adequado no qual tenha lugar a incerteza e a dialógica; uma epistemologia "aberta", não "pontificial", "judicial"; porque "todas as incertezas (…) devem confrontar-se, corrigir-se umas às outras a inter-dialogar sem que todavia se possa esperar tapar com adesivo a brecha última" (Idem: 56).

Para isso é necessário exercer uma constante "vigilância epistemológica"[42] (Bourdieu, 1986: 56) sobre as condições de produção e de aplicabilidade de todas as operações aos objectos de investigação. Esta vigilância deve-se centrar não tanto na análise dos métodos e técnicas ou no ritualismo dos procedimentos, mas focalizar-se no rigor técnico da análise científica, isto é "à ciência enquanto se faz" (Sanchez de Horcajo, 1979: 71-81).

---

[42] Segundo Bourdieu a reflexão sobre a ciência deve fazer-se a três níveis:

a) Atenção ao atendido (e ao inatendido): É a atitude característica do espírito empirista;
b) Aplicação metódica dos métodos: Racionalismo e empirismo controlam-se mutuamente mediante um racionalismo aplicado /explicitação da teoria-prática)
c) Vigilância epistemológica: É a interrogação propriamente epistemológica, capaz de gerar rupturas, quer com "o absoluto do método" (enquanto "sistema de censura da razão) quer como os "falsos absolutos da cultura" a cultura tradicional que domina o pensamento.

É neste sentido, que uma lógica de pesquisa orientada para a descoberta supõe o postulado de que os indivíduos são actores que agem e interagem num contexto que é necessário ter em conta. É também nesta perspectiva, que uma abordagem compreensiva de fenómenos sociais complexos remete para abordagens que tenham em conta, ao mesmo tempo, a dimensão da racionalidade individual e da realidade sistémica: "Sistema e actor são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente" (Friedberg, 1993: 223).

É neste contexto que a sociologia compreensiva se apresenta como alternativa à sociologia positivista, dado que provoca uma ruptura com o modelo anterior, ruptura esta que resulta da especificidade do objecto de estudo, dado que o homem "não pode constituir um objecto de estudo comparável aos objectos de estudo da natureza". (Pineau e Le Grande, 1993:39), privilegiando deste modo, a compreensão dos acontecimentos e o recurso aos métodos qualitativos, para aceder ao conhecimento.

O paradigma interpretativo centra-se nos processos e experiências através das quais as pessoas constroem a realidade, (Berger e Luckman, 1984), objectivando, deste modo, a compreensão da sua dinâmica e do seu significado, sendo sensível à ambiguidade inerente à linguagem, reconhecendo a multiplicidade e dinamismo, bem como o contexto em que se situam investigadores e participantes da investigação. Convém no entanto salientar que, sendo a realidade uma construção social, existe a tendência de que tudo vale, e por isso qualquer explanação é tão válida quanto a outra, ou possui mais poder de explicação ou, constitui uma melhor abordagem para compreender e explicar a complexidade da realidade. Discutindo o impacto do desconstrucionismo nas ciências sociais Immanuel Wallerstein (1997: 1254) é muito elucidativo a esse respeito, quando afirma que:

> "O papel dos estudiosos não é construir a realidade mas imaginar como ela pode ser construída, e comparar entre si as múltiplas construções sociais da realidade. Em certo sentido este é um jogo interminável de espelhos. Nós procuramos descobrir a realidade com base na realidade que construímos. E quando a encontramos, procuramos compreender como esta realidade subjacente foi por sua vez construída. Mas este navegar em meio aos espelhos, existem análise eruditas mais correctas e menos correctas. As análises eruditas que são mais correctas são mais úteis à sociedade pelo facto de poderem ajudar o mundo a construir uma realidade substancialmente mais racional. Por conseguinte, a procura da verdade e a procura da bondade estão inseparavelmente unidas entre si. Todos estamos envolvidos, e envolvidos ao mesmo tempo em uma e em outra"

O paradigma interpretativo tem assim o pendor de postular "a interdependência entre o sujeito e o objecto do conhecimento em ciências sociais" (Sarmento, 2002b: 142).

A interpretação, ou melhor, o trabalho de interpretação que é feito advém dos processos de "interacção entre o investigador e os actores sociais" ou seja, "o trabalho relacional é a condição da interpretação cientifica" sendo que deste modo "toda a interacção (produzida) é já uma forma de acção".

Deste modo, as pesquisas de cunho interpretativo voltam-se para técnicas basicamente qualitativas, mas que permitem a mediação da intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos na investigação. Portanto, propõe entrevistas abertas, discursos onde as pessoas possam expressar opiniões, suas histórias de vida, sendo que o sujeito é o centro do processo do conhecimento.

2.2.1.1- Postura ética-epistemologica

A adopção uma postura ética no seio da investigação torna-se crucial na medida em que a investigação, pretendendo "dar voz" aqueles que passaram pela experiência do trabalho infantil e do abandono escolar, vai permitir compreender o que faz mais sentido naquilo que ele (jovem) aprendeu, assim como permite compreender o sentido que os jovens atribuem na relação que mantêm com a escola quer, na relação que mantêm com o trabalho.

O "dar voz" aqueles que passaram pela experiência do trabalho infantil e de abandono escolar pressupõe colocarmo-nos numa postura ao nível da ´ética comunicativa`, de desenvolver as 'metáforas de voz', em vez das 'metáforas de visão', que é o desafio proposto por Íris Young, (1997: 59) com a finalidade de promover a "justiça social", evocando noções como 'pensamento abrangente[43], "reconhecimento recíproco" e compreensão das perspectivas e experiências plurais, numa lógica de "indagação", não apenas dos discursos (Habermas, 1998) e das questões como actos comunicativos singularmente importantes que se reconhece desconhecer, mas também através do reconhecimento do interesse democrático na sua expressão. Nesta perspectiva é de crucial importância ouvir e reconhecer a experiência como fonte de conhecimento:

[43] Young reformula a ideia kantiana de pensamento abrangente a partir de Hannah Arendt para "formular julgamentos morais e políticos, tendo em conta não apenas os interesses uns dos outros, mas também considerando os processos e relacionamentos sociais colectivos, que estão entre nós e que temos de conhecer em conjunto, discutindo acerca do mundo (Young 1997:59).

> "não reconhecer a experiência como fonte de conhecimento é, epistemologicamente falando, debilitar a teoria e a prática; contudo não reconhecer as ligações entre a experiência e o conhecimento e a necessidade de desenvolver as categorias analíticas que podem facilitar a translação da experiência em conhecimento e assim em práticas é, politicamente falando tirar poder e desmobilizar" (Habermas 1998: 208).

O trabalho heurístico de procurar as ligações entre experiência e os sentidos atribuídos e a respectiva teorização, tendo sempre presente a sua utilidade para as pessoas em causa, é o grande desafio para quem pretende trabalhar no âmbito da pesquisa qualitativa, Sempre numa perspectiva daquilo que Luc Boltanski (1990: 131-132) recomenda, que é recusar a heurística do mal. "Devemos atender ao que as pessoas são capazes, sem imputar esquemas incorporados e outros determinismos e deixar que elas nos surpreendam e se surpreendam".

Por outro lado, esta postura ética abarca o reenvio das entrevistas aos diversos interlocutores de molde a eles se pronunciarem (mais uma vez, o dar voz) sobre o dito, e eventualmente sobre aquilo que não tendo sido dito, os mesmos possam eventualmente manifestar desejo e vontade de o dizer, acrescentando, complementando ou retirando algo, caso o sugiram.

2.2.2 - A Metodologia de Estudo de Caso

Um estudo de caso pode seguir uma de duas perspectivas essenciais: uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objecto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente. No entanto, em ambas as circunstâncias, um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico, em que, como diz Erickson (1976), se procura encontrar algo de muito universal no mais particular. É a partir do estudo de caso que se torna possível, ao mesmo tempo, conjugar a análise daquilo que é singular (característico e único de cada situação) com a análise daquilo que é geral e comum a várias situações.

Esta dupla vertente supõe a realização não de um estudo de caso isolado, mas de um conjunto de estudos de caso que possibilitem uma dimensão comparativa. Ora, apesar de territorialmente nos situarmos na região do Vale do Sousa, podemos todavia

admitir que dentro desta temos vários casos PIEF`s e que é na exploração desta dupla vertente que reside a chave para, aceitando a validade local e contingente dos resultados obtidos para cada caso, construir, a partir de um processo de comparação, um modelo interpretativo (que pode revestir ou incluir a forma de uma tipologia) que "ultrapasse a simples contingência local para se situar a um primeiro nível de generalização" (Friedberg, 1993: 304).

Destas duas perspectivas, optei pela primeira porque num estudo de caso interpretativo o que se pretende conhecer é a realidade tal coma ela é vista pelos actores que nela intervêm directamente. Tomada esta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) indicam que formas múltiplas de interpretar as experiências estão ao nosso alcance através da nossa interacção com os outros. Insistem com ênfase na preocupação que os investigadores precisam de ter em compreender o pensamento subjectivo dos participantes nos seus estudos.

No entanto, o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista. Assim, Eisenhart (1988: 103-4) afirma que "O investigador deve estar envolvido na actividade como um ´*insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um ´*outsider*`. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele(a) trabalha, afirmam, (Meltzer, Petras e Reynolds, 1975).

Tal como apontam Merriam (1988) e Denzin (1989), de um modo geral, a investigação de tipo interpretativo:

- Preocupa-se essencialmente com os processos e as dinâmicas;
- Mais do que qualquer outra, depende de forma decisiva do investigador ou da equipa de investigação;
- Procede por indução, reformulando os seus objectivos, problemáticas e instrumentos no curso do seu desenvolvimento;
- Baseia-se em descrição densa, que vai além dos factos e das aparências, apresentando com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interacções sociais que ligam os diversos participantes entre si.

Uma questão que se coloca é a questão da generalização. Os estudos de caso são muitas vezes criticados por não permitirem a generalização dos seus resultados.

Referindo-se a um único caso, nada nos dizem sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes, nem sobre a frequência de tal ou tal característica.

Trata-se de uma crítica que tem por detrás a tradição positivista, que persegue enunciados sobre a forma de "leis gerais" ou generalizações", eventualmente "verificáveis", e que durante muitas décadas foi largamente dominante em Educação.

Porém, Robert Yin (1984) responde deste modo às críticas que são feitas aos estudos de caso afirmando que eles não generalizam para um universo, ou seja, não fazem uma generalização em extensão mas sim para a teoria, isto é, ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou infirmar as teorias existentes. Nesta perspectiva, num estudo de caso não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais. Poderá haver, isso sim, a formulação de "hipóteses de trabalho" a testar em novas investigações. Além disso, parte da tarefa de pensar em que medida certos aspectos se podem ou não aplicar a outros casos fica a cargo dos leitores que deles têm um conhecimento mais directo ou seja, tem lugar a "generalização pelo próprio leitor" (Merriam, 1988). Não devemos menosprezar o facto que muito do valor dos estudos de caso deriva mais das questões que ajudam a levantar do que às considerações a que se chega. Na verdade, a importância da investigação educacional tem muito a ver com as questões que coloca e não apenas com as respostas que formula (Nóvoa, 1991; Yin, 1984).

A metodologia aqui explicitada visa sobretudo o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento e a acção, que supere uma visão de causalidade linear entre o conhecimento produzido e a prática social, encarando esta última como uma aplicação, não estando em causa a pretensão de produzir enunciados gerais de acção, directamente transferíveis ou aplicáveis num contexto singular.

2.2.3 - Os instrumentos de recolha e tratamento de dados

Uma questão imediata que se levantou foi o que fazer com uma tão vasta quantidade e alguma diversidade de instrumentos metodológicos: nomeadamente, exploração quantitativa, entrevistas aos jovens, aos professores, aos pais e à equipa técnica do PETI; os inventários de saber aos jovens e, por último, a análise documental.

Optei então por pensar em termos das diversas escalas dos instrumentos. O que fazer com cada um deles. Que tipo ou tipos de análise (s) se poderiam recolher? Como articular as eventuais análises que dai resultassem?

Como afirma Santos (1995: 460), “a escala cria o fenómeno. De facto cada escala revela certos fenómenos ao mesmo tempo que oculta outros”. Dai que o que se extrai de uma entrevista não é a mesma coisa que se extrai de um inventário de saber ou de uma análise documental. Nesse sentido, é interessante ter em consideração os patamares que permitem a construção e a regulação do que pode pertencer a cada escala e do que lhe é exterior e para os quais Santos, B. S. (1995: 446-467) identifica três patamares.

“O patamar da detecção que permite distinguir entre o que é ou não é relevante para a análise; o patamar da discriminação que distingue entre o que é ou não é igual e que justifica diferenças qualitativas no tratamento; e por último, o patamar da avaliação que define o que é legítimo ou não incluir na análise a efectuar”.

Uma aplicação combinatória de diversos instrumentos[44] parecia assim se impor, sobretudo se fosse aparentada à do tipo "combinatório" (Baszanger & Dodier, 1997) particularmente apta na exploração de um universo de experiências determinadas. O interessante de uma metodologia do tipo combinatório é identificar as diversas formas de acção nas quais as pessoas podem se envolver, assim como suas possíveis combinações.

Ora, levar em conta as experiências particulares vividas pelas crianças e pelos jovens permite ao investigador lutar contra o seu adultocentrismo "espontâneo", porque este último vai interessar-se ao mesmo tempo pelas coerções vividas e pela possibilidade de redefinição das situações que as provocaram.

Numa abordagem desta natureza, a questão da alteridade da infância/juventude não advém nem da pertença a entidades particulares nem da sua não-pertença a qualquer entidade social, mas, da diferença, de um saber próprio adquirido no seio de experiências específicas.

Assim concebidas e realizadas, as entrevistas com as crianças/jovens podem, do mesmo modo que as que podem ser feitas com as pessoas adultas, dar acesso a uma generalidade dos comportamentos, os quais fazem sobressair as grandes lógicas e os dispositivos que os sustêm.

[44] Aplicação de entrevistas, inventários de saber e análise documental

2.2.3. 1 - As entrevistas

2.2.3.1.1 - Diligências efectuadas:

Numa primeira fase procedeu-se às diligências necessárias para a:

- Obtenção de autorizações, quer por parte da DREN – Direcção Regional de Educação do Norte, quer por parte do PETI, com vista a poder efectuar as entrevistas aos jovens nas Escolas;
- Reunião com o Director Regional do PETI tendo como fim o estabelecimento de articulação com a equipa do PETI no terreno;
- Reuniões com a equipa do PETI, com vista à elaboração do processo de recolha de dados;
- Reuniões com as escolas, tendo em vista aferir as eventuais disponibilidades dos professores e dos jovens para efectuar a marcação das entrevistas;
- Reunião com os Coordenadores do Grupo de Professores das Turmas do PIEF, tendo em vista a realização das entrevistas;
- Reuniões com as monitoras de todas as turmas que fazem o acompanhamento destes jovens nas escolas tendo em vista a articulação de realização das entrevistas aos jovens.

2.2.3.1.2 - Pressupostos das entrevistas

A concepção das entrevistas foi feita atendendo a quatro grupos de interlocutores: os jovens, os professores, os pais e a equipa do PETI.

A cada um destes grupos, o trabalho de investigação exigia finalidades diferentes: as entrevistas aos Jovens tinham como finalidade

- compreender o sentido que constroem para a escola, através da experiência escolar e de trabalho, (esta questão remete-nos para os factores de mobilização/desmobilização face à esfera da escola e à esfera do trabalho)
- apreender os processos de aprendizagem presentes na escola e no trabalho, (esta questão remete-nos para os processos de actividades na esfera da escola e na esfera do trabalho)

- identificar diferentes tipos de relação com o saber na esfera da escola e na esfera do trabalho e suas implicações identitárias (esta questão remete-nos para os pocessos identitários quer na esfera da escola quer na esfera do trabalho).

No que diz respeito aos Professores, a finalidade da entrevista visava:

- Caracterizar a concepção e expectativas dos professores sobre os alunos do PETI (como os definem, quem são, que expectativas)
- Que saberes da/na escola? Qual a utilidade dos saberes da escola (para quê? Que tipo de relação com o saber promove e como? (esta questão remete-nos essencialmente para a actividade de oficio de aluno)

Relativamente aos Pais as entrevistas tinham como finalidade:

- Compreender a concepção dos pais sobre a Escola e o Trabalho e aferir a influência da família na relação com o saber, quer da escola, quer no trabalho.

Por último, as entrevistas à equipa do PETI, tinha como finalidade aferir:

- A concepção de trabalho infantil e das suas consequências está presente no PETI, e na sua definição, que articulação estabelece o PETI, com o campo educativo e com o trabalho.

2.2.3.1.3 - Pressupostos de análise

Os pressupostos que presidiram à análise de conteúdo assentam na convicção de que, os discursos contêm um significado que extravasa o significante, apreensível a partir da interpelação deste; que os discursos são intemporais na medida em que o seu sentido não é redutível ao tempo da sua produção, mas que este se reactualiza no momento em que sobre ele se discorre interpretativamente; e por último que no discurso há “um significado que sempre permanece, a que ainda é preciso conceder a palavra” (Foucault, 1994: 15), donde o significado apreendido dos discursos é sempre parcial. Porém, através dos seus discursos, tenho como objectivo, não fazer uma “análise de discurso”, ou seja, não pretendo produzir conhecimento sobre a linguagem ou sobre a língua, dado que as linguagens são mais que meios de comunicação a propósito da realidade,

tornando-se deste modo, instrumentos para a sua construção, possibilitando desta forma que diferentes linguagens criam e expressam diferentes realidades.

Neste sentido, a análise de conteúdo assume-se essencialmente como um instrumento de organização do texto, de forma a sistematizar um pouco mais as questões e as ideias referidas nas entrevistas. É deste modo que a análise se foi objectivando a partir da desmontagem de um discurso e a consequente produção de um novo discurso, através de um processo de localização/atribuição de traços de significação, "resultado de um relação dinâmica entre as condições da produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise" (Vala, 1986: 104).

Todo o trabalho de interpretação que daqui resulta é um discurso com os discursos mas que de acordo com Foucault (1994: 15), é um discurso outro "ao mesmo tempo mais arcaico e mais contemporâneo" onde se procura conjugar "as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva" (Quivy; Campenhoudt, 1992: 225).

2.2.3.1.4 - Itinerário geográfico das Entrevistas

As entrevistas decorreram durante o ano lectivo de 2004/2005, tendo uma tripla sequência: primeiro aos jovens, depois aos professores e por último aos pais. O itinerário geográfico foi o seguinte: iniciou-se pelo PIEF de Lousada, aos jovens, depois aos professores e, por último, aos pais, seguiu-se-lhe o PIEF de Marco de Canavezes, seguido do PIEF de Paços de Ferreira, seguido por sua vez do PIEF de Paredes, depois o PIEF da Lixa, em Felgueiras, e por último, o PIEF de Pinheiro, em Penafiel; mantendo sempre a sequência inicial ao nível dos interlocutores.

Os aspectos que variaram foram a sequência temporal e os espaços em que as mesmas se desenvolveram. Neste sentido, o espaço temporal oscilou entre Janeiro de 2005 a Outubro do mesmo ano, verificando-se uma média de 18 entrevistas mensais entre Janeiro a Maio, e um decrescente nos restantes meses, 13 em Junho, 10 em Julho, e as restantes 10, efectuadas em finais de Setembro, sendo Agosto um mês nulo, por motivo de férias. Acrescente-se ainda 2 entrevistas ao PETI, no início de Outubro. Saliente-se que este volume de entrevistas corresponde a entrevistas efectuadas aos jovens, professores, pais e equipa do PETI, num total de 125 entrevistas.

O desenvolvimento das entrevistas processou-se na sua grande maioria nas escolas, em espaços de salas de aulas. Apenas no PIEF do Marco de Canaveses, o

espaço foi cedido pela Junta de Freguesia, onde se encontrava a funcionar o respectivo PIEF e em Paços de Ferreira, na Escola Profissional da Associação Profisousa, manifestando-se a mesma situação.

2.2.3.1.5 - As entrevistas de conversação de pendor biográfico

Dentro das diversas técnicas de recolha, optei pelas entrevistas de conversação de pendor biográfico.

Tal designação, (entrevista de conversação) advém do facto de alguns autores, como Peter Woods (1987: 82), considerarem que no quadro de uma investigação etnográfica "só faz sentido uma comunicação afável", preferindo este autor evitar a conotação formalista de *"entrevista"* considerando que a expressão *"conversação"* sugere melhor a natureza da *"relação etnográfica"* na qual se realiza esse *"processo livre, aberto, democrático, bidireccional e informal"* onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a determinados papéis.

O pendor biográfico, porque admite-se que "as entrevistas biográficas, construídas na primeira pessoa (no sentido que lhe é dado por Araújo & Magalhães, 1999) permitem, além da visibilidade, trazer essas perspectivas destes grupos "nos seus próprios termos". Os próprios termos são aqui relevantes porque admitimos que todos nós estamos envolvidos numa construção social e poucos de nós tivemos possibilidade de mobilizar algum poder específico para construir a realidade educativa.

Considerando que uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento é perguntar aos que estão imersos na própria situação, a "entrevista" surge-nos assim como o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva de uma determinada situação" e "é mais democrática do que a observação ou a experimentação, pois permite a participação dos sujeitos de uma forma aberta». (Santos, M. Angel, 1993: 77).

Pareceu-me, no caso deste estudo, ser mais adequado recorrer a uma entrevista semiestruturada que, fornecendo respostas às questões que a investigação deseja esclarecer, permitisse, simultaneamente, auscultar as percepções dos entrevistados (numa visão retroprojectiva) sobre as experiências, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho, em que os mesmos estiveram envolvidos.

Optei, assim, pela entrevista “semi-estruturada” porque consideramos que é talvez a que melhor se ajusta ao quadro epistemológico em que se situa esta pesquisa. Por não ser inteiramente aberta, nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas, este tipo de entrevista possibilita que o entrevistador, apesar de ter uma série de perguntas previstas “tanto quanto possível, deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente” esforçando-se “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campanhoudt, 1992: 194). Visa-se em última instância, a constituição de um processo de acção de experiências ou de acontecimentos do passado com vista “a perceber a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, os seus sistemas de valores, as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193).

Apesar de hoje em dia alguns autores considerarem que “a distinção entre entrevista estruturada ou não estruturada perca parte da sua pertinência” (Collins, 1998: 13) a dinâmica da interacção resultante deste tipo de entrevistas, longe de ser fruto da aplicação de um instrumento técnico neutro, revela-se, em vez disso, produto de uma interacção social de pleno direito, na qual é crucial a definição social da situação e dos intervenientes, por forma a que as entrevistas não “constituam um espaço opressivo para os entrevistados, mas sim um momento de “comunicação não violenta” (Bourdieu, 1993: 903).

A realização das entrevistas como técnica fundamental de recolha de informação empírica tem sido bastante utilizada nas ciências sociais; e nessa medida, há bastantes publicações que informam os processos de efectuar uma entrevista.

Na sequência de outros aspectos que possam justificar o interesse da entrevista como metodologia de investigação, Lessard, et. al. (1994: 160) apresenta a entrevista como “instrumento que pode contribuir para contrariar enviasamentos da observação participante e decorrentes de efeitos de etnocentrismo do observador que analisa o objecto ou campo observado à luz das suas opiniões e crenças”.

É neste sentido, que afirma que “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados. A entrevista torna-se assim o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação, é mais democrática do que a observação ou a experimentação, pois permite a participação os sujeitos de uma forma aberta” (idem: 160).

Num processo de “conversa interactiva”, este espaço pode ser potenciador de novos sentidos que emergem na inter-relação, e que tal enriquecimento não é devido à utilização do outro mas, num contexto onde cada um é igual ao outro quanto à sua expressão, onde cada um é sujeito e não objecto do outro, pode aí haver reencontro e diálogo, ou nas palavras de Bourdieu, (1993: 913), ”um “exercício espiritual” em que se convoca a “felicidade de expressão”.

Na compreensão da “relação com o saber” que estes jovens mantêm com o mesmo importa-nos reconhecer o lugar de onde parte o nosso ponto de vista e os lugares de onde partem e se fazem outros pontos de vista (nomeadamente, o lugar da escola e os pontos de vista de jovens e docentes; e o lugar das famílias e os pontos de vista dos jovens e, por último o lugar, das equipas técnicas no terreno).

Compreender os sentidos que se atribuem ao que se vai realizando, quer no espaço da escola, quer no espaço do trabalho, ou aos processos em que se está envolvido/a, as formas como se apreendem determinados aspectos do processo educativo, as experiências e os percursos, trazem uma especificidade que necessitam de ser confrontados. E se considerarmos, que, para haver verdadeiro diálogo, é necessário alguma relação de “parceria”, a procura do sentido de cada ponto de vista e a sua visibilização tornam-se cruciais se queremos valorizar as vidas, experiências e subjectividades destes jovens na diversidade sociocultural em que se encontram. Surge, no entanto, uma questão fundamental que se prende com o estatuto da palavra da criança.

Este problema com o qual me deparei foi o de tomar uma posição, de princípio, principalmente, diante do estatuto da palavra das crianças/jovens: que confiança se pode ter no modo de como falam da sua experiência? A minha preocupação foi assim, levar a sério o que as mesmas diziam por pouco que fossem postos em situação de expor as suas competências. Como sublinha Rayou, (2005: 14) quando afirma que “a dúvida que se tem em relação à confiabilidade das crianças/jovens deve, na realidade, referir-se ao conjunto das sociologias interpretativas e pode aplicar-se tanto às palavras dos adultos quanto às das crianças”.

É neste sentido que se admite que à semelhança dos adultos, “as justificações dos seus pontos de vista são portadoras de generalidades a partir das quais se estrutura a experiência social” (Rayou: 2005: 14)

Um segundo tipo de problema surge ao tentar criar as condições de entrevista susceptíveis de libertar uma palavra infantil/juvenil, ao mesmo tempo audível por um adulto e em relação com a experiência real dos alunos? O risco, imediatamente pressentido, era o de fazer perguntas que suscitassem nas crianças respostas vindas directamente do discurso dos professores ou dos próprios pais.

Como me encontrava numa encruzilhada aparentemente sem saída, corri esse risco, recordando-me das palavras de Bourdieu (1993) que indica que a escolha do "método não deve ser rígida mas sim rigorosa", falar a mesma língua do entrevistado, ou seja, o entrevistador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente seu capital cultural para que ambos se possam entender, o qual fiz na medida do possível. Pois se isso não acontecesse provavelmente o investigador (eu) se sentiria constrangido e a relação entre ambos tornar-se-ía difícil. A criação das condições da entrevista era outro risco. Paradoxalmente ou não, a entrada deste "estranho-investigador" na posição de um estranho "benigno", permitiu induzir confissões e desabafos impossíveis de conseguir num contexto quotidiano de trabalho ou de vida (Collins, 1998: 329). Tal, deve-se ao facto da entrevista se basear num contacto de curta duração com o entrevistado, e este, sabendo que o mesmo terá uma possibilidade de não vir a fazer parte do seu currículo de amizades e relações pessoais, poder contar ou revelar aspectos inesperados.

Daí o posicionamento do investigador ter que ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o interlocutor tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades de abordagem do mesmo.

Contrariamente ao que é habitualmente recomendado nos manuais de metodologia, "o entrevistador deve assumir um papel activo e intervencionista oferecendo contra exemplos e deixando-se interpelar pelo entrevistado" (Holstein e Gubrioum, 1998; Wetherell e Porter, 1992: 99) dado que a entrevista é uma construção social e o papel do entrevistador deve ser reconhecido no acto situado e único que é a entrevista.

Como afirma Bourdieu (1993: 694) ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas de existência " (…) ela continua (…) a ser uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos". É neste quadro da entrevista como uma relação social que a reflexividade é sinónimo de método (…) uma reflexividade reflexa baseada num "trabalho", num "olho" sociológico, que permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza".

Neste contexto, a questão de ter confiança no que dizem a crianças/jovens parece assim ficar resolvida em grande parte quando se reporta a factos que colocam em interacção vários actores (professores, pais, colegas, etc.) que podem, certamente, propor versões concorrentes dos acontecimentos, mas que também sabem que essas versões serão confrontadas.

2.2.3.2 - Os inventários de saber

Segundo Charlot (1996: 51), a ideia básica de um "inventário de saber" é semelhante a um "Check-up" ao nível da saúde. " (…) este modelo obriga o aluno a fazer escolhas e o convida a explicitá-las. A função do "inventário de saber" não nos diz o que ele aprendeu, mas sim o que faz mais sentido naquilo que aprendeu**"**.

Querendo saber o tipo de estruturação de percursos de experiência de exclusão que os jovens dos PIEF`s do Vale do Sousa mantêm com a escola e com o trabalho, interessa-me sobretudo aferir esse tipo de sentido (s), tendo por pressuposto base as aprendizagens mais significativas que eles fizeram ao longo da vida.

Partindo do pressuposto de que nós registamos sobretudo aquilo que se constitui como mais significativo para nós (de positivo ou negativo), o inventário é um modo de recolher em registo escrito, aquilo que as crianças/jovens consideraram que teve mais sentido ao longo da sua existência.

2.2.3.2.1- Formas e formatos de inventários

Eles podem assumir diversas formas (Charlot, 1996: 51). Eles variam de tamanho de apenas algumas linhas até a uma página. Outros são relatos mais ou menos longos (uma ou duas páginas). Outros ainda assumem a forma de uma argumentação geral sobre o saber, acompanhada de uma posição do aluno no campo do saber, podendo atingir um total de três ou quatro páginas. Segundo (Charlot, 1996: 51) "a diversidade de construção destes textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, nomeadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação destes jovens com o saber"

Dada então a pluralidade de formatos existentes, adoptei por um inventário de saber constituído por duas páginas, em modo de pergunta aberta, sendo o mesmo iniciado com o seguinte enunciado:

> **Desde que nasci, aprendi muitas coisas. Aprendi coisas em casa, na escola, no trabalho e em outros lugares. O que para mim, é mais importante nisso tudo?**

2.2.3.2.2 - Desenvolvimento dos Inventários

Dada a dificuldade de escrita patente em quase todos jovens, este instrumento foi percepcionado, por parte dos mesmos, como uma actividade do PETI, para deste modo o mesmo não se apresentar como complementar das entrevistas o que viria a ser eventualmente cansativo para os mesmos, atendendo a ser a mesma pessoa a efectuar-lhe as entrevistas e, simultaneamente, a solicitar-lhe os inventários.

Nesse sentido, optou-se por a aplicação do mesmo ser feito com a colaboração das monitoras que acompanhavam as respectivas turmas do PIEF, depois de reuniões individuais com cada uma delas, e de se ter debatido a metodologia que ia ser utilizada.

Os alunos/jovens foram, pois, durante as semanas seguintes acompanhados pelas monitoras no seu preenchimento, dentro de um período previamente definido (ex.: os próximos 15 dias).

2.2.3.3 – Tratamento dos dados

2.2.3.3.1 -A Análise de conteúdo aplicado às entrevistas

Tendo definido e indexado os temas pertinentes, as entrevistas foram numa primeira fase codificadas utilizando o programa NUD*IST (no-Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), mas devido ao espartilhar das entrevistas em unidades mais pequenas e à falta de uma visão de conjunto, este programa revelou-se demasiado limitativo na restituição da complexidade discursiva dos entrevistados.

Após várias leituras integrais das entrevistas e tendo em atenção a compilação de notas relevantes para os temas e sub-temas definidos, optei por indexar estes no programa de processamento de texto Word, o qual possibilita uma perspectiva mais ampla dos dados, “considerando que na análise dos dados se deve ter sempre presente a estrutura global de cada entrevista” (Briges, 1986: 14) A partir daqui, as entrevistas foram alvo de uma exploração quantitativa e de uma análise qualitativa.

Em primeiro lugar, fiz uma utilização "passiva" dos dados quantitativos, considerando-os um campo de interesse sem o qual os elementos resultantes das entrevistas simplesmente não teriam sentido.

Tais indicadores dão acesso a comportamentos gerais que, gravados durante um período suficiente, deixam ver pela análise das entrevistas o que, nas palavras dos

jovens, releva de circunstâncias particulares ou de comportamentos a longo prazo. Hoje em dia a oposição entre o quantitativo e o qualitativo tem um carácter bastante artificial. Com efeito, é necessário qualificar, mesmo implicitamente, o que se quer contar e quantificar, ainda que seja para uma avaliação em termos de proporções, nos factos ou nas representações cuja significação se quer compreender. No entanto é preciso levar em conta que as lógicas e os pressupostos assim como os seus obstáculos, que sustentam um e outro são radicalmente diferentes.

Em segundo lugar, optei pela utilização da análise de conteúdo para o trabalho de interpretação e associação resultante da aplicação das entrevistas. Através da análise de conteúdo pretende-se "compreender para lá das suas significações primeiras, as opiniões que são expressas sobre uma dada realidade" (Desmet e Pourtois, 1997: 181-182); ou seja, atendendo às características do trabalho aqui em causa, ela assume-se numa postura de «vigilância crítica» permitindo, essencialmente, perceber as intenções dos produtores dessas comunicações.

Deste modo, procedeu-se a um processo de construção e reconstrução de um sistema de categorização, cujo objectivo consistiu, essencialmente, em descobrir e elaborar esquemas de categorização emergentes das situações de interpretação, para definir e explicar situações problemáticas, para dar conta de um processo concreto, sendo posteriormente integrado em novos sistemas de categorização mais amplos.

Não existindo hipóteses estruturadas à partida, não se ajustava de início o recurso a grelhas de categorias pré-determinadas. Pareceu-me assim mais adequado serem os objectivos da própria entrevista a delinear as primeiras categorias de análise que posteriormente, e dependente dos discursos expressos, se foram reformulando e adequando.

A intenção que me orientou foi pois a que, considerando que a elaboração das categorias é uma etapa importante, elas não têm de ser constituídas *à priori*, nem totalmente *à posteriori*. Concordando com Desmete & Pourtois (1997: 182) estes afirmam que "o analista possui já um quadro conceptual de partida e adapta-o em seguida aos dados procedendo-os da maneira ordenada e racional".

De acordo com Ghiglione et. al. (1980: 4) a " (…) análise de conteúdo é, antes de tudo, uma prática inscrita numa pragmática". Quero com isto dizer que uma análise de conteúdo participa de um processo de investigação em que, num dado momento, estão implicados actores sociais. Ela é apenas parte desse processo que a ultrapassa e sobredetermina, conferindo-lhe, assim, os seus critérios de pertinência. Com efeito, o jogo dos actores e das finalidades sociais implicam uma procura, um início, um desenvolvimento, um fim, e, efeitos e avaliações". Quero com isto também sublinhar que,

uma análise de conteúdo participa de um processo de investigação em que, num dado momento, estão implicados actores sociais. É por essa razão que o tratamento das entrevistas implicou o accionamento de procedimentos de análise de conteúdo que procuram dar conta dos processos de explicitação na sua singularidade, mas também na regularidade de atribuição de um sentido colectivo, tentando deste modo adoptar uma perspectiva compreensiva e interpelante do conteúdo dos enunciados.

Creio que deste modo a análise de conteúdo se assume essencialmente como um instrumento de organização do texto, de forma a sistematizar mais profundamente as questões e as ideias referidas nas entrevistas. Nesta perspectiva, a análise de conteúdo insere-se numa prática social.

Retomando ainda Ghiglione et al., (1980: 5) " (...) o analista interveniente está dentro desta prática, E, por conseguinte, tem de se acomodar a uma noção de eficácia que tenha em conta as verdades, muitas vezes contraditórias, dos diferentes actores sociais, de que ele próprio é uma das componentes. Enquanto tal, tem a sua própria verdade. Enquanto profissional, tem que responder a uma procura. A sua eficácia nortear-se-á, então, nos termos de confrontação da sua verdade com a procura, entendendo-se que, do começo até ao fim da intervenção, assistir-se-á a ajustamentos da oferta de um e da procura do outro."

O carácter individualizado da recolha de dados, feita através de entrevistas semi-directivas, permitiu recolher informações pertinentes que à partida não se esperava.

A análise foi feita tendo como orientação duas trajectórias: por um lado, revelar as singularidades, ou seja, aquilo que é do foro exclusivo dos autores, e por outro lado, reunindo o que se encontra em comum, numa óptica de uma "démarche" interpretativa e compreensiva através da complementaridade dos diferentes discursos expressos.

Relativamente ao tratamento da informação, a análise de conteúdo é regra geral, dividida em três tipos:

a) dedutivo – em que a preocupação fundamental se situa na verificação da teoria, numa linguagem hipotética definida previamente e aplicada depois ao material empírico;
b) indutivo, em que a análise consiste em abstracções sucessivas partindo do material empírico, fazendo agregações de significado;
c) interactivo, em que a análise se movimenta entre a linguagem teórica e a linguagem dos discursos das respostas empíricas.

Pretendi sempre que o meu trabalho se situasse no âmbito de uma análise de tipo interactivo de carácter intensivo Quero com isto afirmar que, embora não perdendo de vista o quadro teórico de referência, tive a preocupação de trazer para o trabalho as categorias emergentes do discurso dos inquiridos, tentando restituir desta forma as "lógicas" e sentidos internos (de significados atribuídos pelos interlocutores) na construção dos seus sentidos atribuídos.

2.2.3.3.2 - Análise de conteúdo aplicado aos inventários de saber

Os “inventários de saber” foram objecto de uma análise qualitativa por temas e de uma exploração quantitativa apoiada em interpretações a partir de percentagens.

A análise qualitativa dos inventários permitiu extrair os temas mais evocados pelos jovens. A estratégia foi partir de unidades de sentido das aprendizagens:

2.2.3.3.2.1- Unidades de sentido das aprendizagens

Aprendizagens ligadas ao espaço doméstico, (pais/família), aprendizagens ligadas ao espaço escolar, (professores, colegas, amigos, outras pessoas) aprendizagens ligadas ao espaço do trabalho, (em casa, nas fábricas) e aprendizagens ligadas a outros espaços (nas férias, etc.)

O objectivo da análise não é caracterizar esta ou aquela população em relação à frequência dos temas lembrados, mas identificar processos, a partir de constelações de elementos que aparecem regularmente associados.

Uma primeira análise permitiu construir hipóteses de interpretação, que em seguida foram trabalhadas de maneira sistemática por diversas (re) leituras.

Foi posteriormente elaborada uma grelha de análise e um código que facilmente permitisse a recolha e posterior sistematização dos dados fornecidos pelos inventários. Da análise conseguiram-se isolar cinco “unidades de sentido” produzidos pelos jovens e que se substanciam em:

Aprendizagens Relacionais/Afectivas,
Aprendizagens Cognitivas,
Aprendizagens ao nível dos Valores,

Aprendizagens profissionais ou de tarefas, e

Aprendizagens Fisiológicas

Considera-se que estas constelações de aprendizagens são o que estruturam e alicerçam os percursos de sentido de saber e de vida destes jovens.

2.2.3.4 - A Análise Documental

A recolha de documentos para análise constituiu, igualmente, uma fonte de dados natural que possibilitou o complemento e o cruzamento de informação, tal como é recomendado numa matriz de investigação qualitativa.

A análise documental incidiu sobre os múltiplos documentos tais como: diagnósticos de avaliação, trabalhos produzidos nos PIEF`S, fichas de sinalização e relatórios produzidos pela equipa técnica, diversa legislação sobre o PETI e os PIEF`s, etc.

Dentro destes, teremos que distinguir aqueles que são textos projectivos de acção, produtos de acção e textos preformativos (Sarmento, 2002b: 164). Se os primeiros, (planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações e regulamentos) como afirma o autor, "constituem orientações prévias à acção, (...) não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efectivamente realizadas, dado que de alguma forma lhes são anteriores (...) sendo contudo a expressão "oficial" das lógicas dominantes", (idem:164) os segundos, (actas, relatórios, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das actividades) "constituem uma elaboração feita à posteriori da acção realizada" (idem:164). Como estes documentos passaram por um crivo racionalizador operado, eles acabam por ser "documentos avaliativos da acção organizacional" (idem: 164).

Por último, os textos preformativos constituem-se como documentos que "consagram em simultâneo a acção e a interpretação da acção" (idem: 164).

Estes documentos tornam-se deveras importantes para efeito de "aceder a concepções e representações sociais, (nomeadamente) da criança", (idem: 164) oriunda do trabalho Infantil.

2.3 – O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO E DE ESCRITA

2.3.1 – O processo de transcrição

Relativamente ao processo de transcrição duas opções se colocavam. A primeira era contratar alguém que fizesse esse trabalho. A segunda era ser eu a fazê-lo. Apesar da quantidade e da aparente perda de tempo, optei por esta segunda opção porque considero que a transcrição já é de certo modo uma forma de análise. Como argumentam Wetherell e Porter (1992: 225-226) "a escolha do sistema de transcrição está intimamente relacionado com o tipo de análise a efectuar".

Por outro lado, Bourdieu **(**1999: 710) afirma que (…) a transcrição joga deliberadamente com a pragmática da escrita (pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frases tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes: "as obrigações de fidelidade (…) a voz, a pronuncia, (variações socialmente significativas) a entoação, o ritmo (cada entrevista tem um tempo particular, a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal. Assim transcrever é necessariamente escrever, no sentido de rescrever", e isto, só é possível captar se, quem transcreve for a mesma pessoa que aplicou a entrevista, é que como muito bem afirma, Chase (1995: 23) "corrigir as entrevistas, tirando as perguntas do entrevistador, as hesitações, as respostas lexicais é ignorar que o sentido se comunica através de práticas discursivas complexas".

2.3.2 – O processo de escrita

O processo de escrita contempla algumas preocupações e que passo a referir. Em primeiro lugar a adopção de uma postura positiva, para que o monocentrismo não se apodere da própria escrita. Como nos diz Santos, B, S, (1995: 235) "Escrever sob algo, significa escrever do lado desse algo, e nunca do centro. É por isto que a perspectiva é a essência da escrita".

Uma outra preocupação prende-se em apresentar o conhecimento resultante desta investigação num diálogo permanente entre a dimensão teórica e os dados empíricos, situação esta que deixa de lado toda a estrutura clássica de escrita de uma tese, assim como, na apresentação dos resultados, das entrevistas, sempre que possível, "devem ser transcritos excertos de mais de que um interlocutor, não havendo um número

determinado (optei por colocar entre três a cinco interlocutores) dado que permitem uma melhor compreensão e suporte dos quadros interpretativos". (Briges, 1986: 111). Excertos que contenham apenas resultados de um único interlocutor não permitem ao leitor entrar no jogo das construções interpretativas. A opção de apresentar resultados de mais do que um interlocutor contextualiza deste modo as entrevistas e as conexões das mesmas.

Por outro lado, no que concerne à narrativa, esta não é nem uma soma de informações, nem a escrupulosa descrição de um exterior, onde o autor não está envolvido. Tem pelo contrário uma participação afectiva do investigador. Como refere De Certeau (1987: 135), "confessar o afecto é também reaprender uma língua "esquecida" pela racionalidade científica e reprimida pela normatividade social". Toda a escrita se anula se o indivíduo que age não assume a sua subjectividade e nega o impacto do afecto enquanto investigador.

A escrita tem deste modo o pendor de mostrar que toda a realidade é (re) construção, na qual existe não apenas compreensão, mas também explicação na escrita da narração e que a singularidade, da situação contada pode tocar no nível do geral, onde muitos se reencontram. É a este preço que a narrativa figura entre os instrumentos de inteligibilidade.

2.4 - ALGUMAS LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Não podia deixar de anotar algumas limitações que creio que se encontram numa investigação desta natureza. Como sublinha Kaufmann (1996), as entrevistas servem-nos, quer como "suporte de exploração", quer como "recolha de informação", não havendo portanto a pretensão de fazer generalizações a partir desta investigação. A intenção que se encontra subjacente não é tanto a de comprovar ou contrariar hipóteses prévias, mas, antes a de compreender as razões por vezes ocultas que se manifestam nos discursos produzidos, ou seja, uma tentativa de processo de desocultação, interessando-me sobretudo, a percepção que os interlocutores têm das actividades e do trabalho em que estiveram envolvidos (jovens, professores e equipa técnica do PETI), as formas como os viveram, os efeitos por eles gerados e as relações desses projectos, na construção da experiência da exclusão, dos jovens do PIEF.

Não devemos todavia esquecer algumas dificuldades que se encontram associadas à entrevista, nomeadamente "por um lado, o da verbalização da experiência e

da recolha de informação, por outro, a passagem do individual ao colectivo na análise dos dados" (Clapier-Valladon, 1995: 152), sabendo-se de antemão que por vários motivos, nem sempre a verbalização da experiência coincide com a realidade e que não é possível generalizar a partir de opiniões pessoais.

Paralelamente, também se deve ter em conta as limitações inerentes à utilização da análise de conteúdo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:183), "o carácter "científico" da leitura da análise de conteúdo equivale para não poucos autores a ler "tudo" o que o texto contém dentro de si". É óbvio que não é essa pretensão com que a ela recorremos neste trabalho. Seguindo de perto as considerações feitas por Kaufmann (1996: 18), a propósito dos termos que designam este procedimento metodológico, quer das possibilidades que oferece em traduzir todas as informações de uma mensagem diz este autor que "o termo "análise de conteúdo" é muito mal adaptado pelos métodos que utilizam e cuja característica é trabalhar sobre o mais explícito e o mais aparente (e que) a ideia de "conteúdo" é ela própria, problemática, na medida em que deixa entender que poderia ser empregue de maneira integral, como um saco vazio".

Se tivermos em conta as possibilidades que análise de conteúdo oferece, com base numa "boa" entrevista, faríamos nossas as palavras de Kaufmann (1996: 18) que é de opinião que é absolutamente impensável, através desta, poder-se dar conta de toda a riqueza e complexidade que ela contém, afirmando mesmo que "toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade" por isso, "qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da verdade escondida".

Por último a existência de dois incidentes de percurso da investigação.

O primeiro relativo aos professores do PIEF de Pinheiro, em Penafiel, que se recusaram a responder à entrevista, sendo esta gravada. Esta posição, segundo os mesmos, foi uma tomada de posição colectiva por parte dos professores, sem todavia apresentarem argumentos válidos ou qualquer tipo de explicitação.

O segundo reporta-se a dois alunos/jovens, um do PIEF, de Lousada, uma rapariga e um rapaz, do PIEF de Paredes, que se recusaram a conceder a entrevista. A primeira argumentou que não sabendo ler nem escrever, se sentiria mal perante a minha presença, em situação da entrevista, o segundo, recusou-se simplesmente sem qualquer tipo de justificação. Em ambos os casos, foram respeitadas as suas opções.

CAPÍTULO 3
EXCLUSÃO E SABERES:
SOCIAL, ESCOLAR, GERACIONAL E NO TRABALHO

3.1 A DUALIZAÇÃO DO SOCIAL

O presente capítulo de natureza teórica, pretende efectuar o enquadramento dos fenómenos da pobreza e exclusão social, que permita traçar a pluralidade e evolução dos conceitos e das análises teóricas em torno desta problemática. Nesse sentido agrega um conjunto de contributos e tematiza os processos de exclusão numa perspectiva social, escolar, geracional e no trabalho.

3.1.1 - Orientação dos estudos sobre a problemática da exclusão

3.1.1.1 - O poder diferencial entre grupos.

Poderíamos afirmar que a primeira orientação dos estudos recai sobre o poder diferencial entre grupos. O fundamento desta tese pode ser exprimido do seguinte modo: excluir significa encerrar um espaço social declarado como "normal". Classificam-se os indivíduos atípicos ou incompatíveis com certos valores predefinidos como condição de pertença a esse espaço. Estes valores não são necessariamente os da sociedade dominante, podem ser de facto de grupos sociais específicos. A exclusão repousa assim sobre a defesa de um território: físico (um bairro), simbólica, ideológica e cultural. É sobre o poder diferencial entre grupos, que descansa a exclusão de um, pelo outro. Há, por conseguinte, uma relação essencial entre os instalados e os excluídos (Elias, 1997), incluídos e excluídos (Dhoquois, 1989), instituições e indivíduos desfavorecidos (McAll, 1999). De um lado, um grupo que tem um nível de organização elevado, uma coesão interna forte, uma identificação colectiva, uma comunidade de normas; do outro, um grupo anómico sem coesão e tendo poucos valores comuns. Para estes autores, a exclusão procede da rotulagem e da estigmatização que provocam uma desvalorização do outro, individual ou colectivamente. Estas leituras destacam sobretudo mecanismos não visíveis à primeira vista que se combinam, produzindo a exclusão.

3.1.1.2 – Mutações na sociedade salarial

Em segundo lugar, a exclusão pode ser a manifestação do declínio ou a transformação profunda da sociedade salarial (Autès, 1995).

Coloca-se em causa a coesão social como ela é vivida. Toma o sentido da distância, um enfraquecimento ou uma ruptura da relação social. Esta tese declina-se de vários modos: a desqualificação social (Paugam, 1991) que insiste essencialmente na crise dos aparelhos de integração; a desinserção social (de Gaulejac e Taboada-Leonetti, 1994; de Roy, 1995) que coloca a tónica sobre a desintegração dos quadros tradicionais que definiam para cada um, um lugar de inserção na sociedade que torna uma parte cada vez mais importante de indivíduos "inúteis ao mundo"; a desafiliação social (Castel, 1993) que explica que através de uma metamorfose da sociedade salarial, aparecem novas formas de vulnerabilidade social à procura de novos ajustamentos.

As duas primeiras figuras consideram a interdependência das causas estruturais e individuais mas interessam-se mais com as estratégias dos indivíduos ou dos grupos. A figura da desafiliação descansa sobre a análise dos mecanismos estruturais e particularmente sobre o papel do Estado. Para estes autores, a sociedade não preenche mais a sua função integradora (pelo trabalho, pela família, pela formação, etc.) e a coesão social é deste modo colocada em causa.

3.1.1.3 – Identidades excludentes

Em terceiro lugar, a exclusão pode ser lida como uma recusa de comprometer-se num outro modo de desenvolvimento, ou ainda como uma impossibilidade de inserir-se individualmente devido a problemas de identidades (Gauthier, 1997; Boulte, 1995; Maisondieu, 1997; De Queiroz, 1996). Nas nossas sociedades onde o individualismo triunfa, cada um conhece problemas identitários diferentes. Para fazer face a tal situação, os indivíduos fazem recurso a diferentes estratégias em relação com os meios dos quais dispõem e da sua capacidade de utilizá-los. No que diz respeito aos excluídos, estes não têm os meios socialmente reconhecidos para construírem uma identidade valorizada. A identificação pelo papel social e profissional é-lhes inacessível se não praticamente impossível, quebrando deste modo a sua participação nas actividades económicas que constituem um dos fundamentos do reconhecimento social. Os excluídos também se encontram fora das trocas simbólicas, sendo colocados à margem do mundo social. Aqui, “tende a ser excluído todo aquele que é rejeitado do mundo de trocas e transações sociais” (Fernandes, 1995:171).

Esta dimensão da exclusão assume-se pela transformação da identidade do indivíduo, marcada por um sentimento de impotência face aos obstáculos e os processos que provocam e/ou acentuam a sua exclusão.

Num tal quadro, como o excluído pode encontrar um sentido para a sua vida e definir uma identidade? Como um indivíduo isolado, não associado a outros, sem actividade, pode viver a experiência do outro? Assiste-se então ao advento de problemas psíquicos que provocam frequentemente comportamentos de auto-exclusão. Ser excluído, neste sentido, não é equivalente a uma morte social, mas uma vida de menor valor. O excluído é estigmatizado certamente devido não à sua não conformidade às normas sociais, mas, vivendo numa situação de injustiça perante o tratamento que lhe é reservado. Vive-se numa sociedade que se reclama democrática, não hierárquica, onde todos são iguais em direito, apesar das desigualdades sociais que existem. Esta sociedade não tem os meios ou não instaura as condições desta igualdade. Reencontra-se na situação daquilo que Queiroz (1996) chama o descontentamento onde não existe mais fidelidade entre o actor e o sistema.

3.1.1.4 – O advento da globalização

Em quarto lugar, pode-se apreender a exclusão como resultante do advento da globalização (Gore, 1995; Chossudovsky, 1998; Baertaschi, Dermange e Dominicé, 1998). O sistema económico globalizado é caracterizado pela liberalização dos mercados, pela abertura das fronteiras, pela concorrência, pela racionalização da produção. Quer-se produzir cada vez mais e ao mais baixo custo. O desenvolvimento económico, que era tido como a plataforma da inserção social de uma larga maioria já não chega.

O advento das tecnologias fez desaparecer as tarefas historicamente realizadas por humanos e ao mesmo tempo, não se assiste à criação de empregos produtivos. O sistema capitalista não produz menos riqueza, pelo contrário, produz mais, mas não assegura uma redistribuição equitativa da riqueza produzida. Este facto não é novo. O que é, é que, deixando fora do trabalho milhares e milhares de indivíduos, a globalização acelera o processo de exclusão, não somente em termos económicos, mas também em termos de não participação na vida colectiva e democrática.

3.1.2 – A (in) definível natureza de um conceito

Neste contexto, o conceito de exclusão, quer por autores portugueses, quer por autores estrangeiros, tem sido definido de múltiplos modos, encerrando definições, termos e conteúdos diversos. A exclusão configura-se deste modo como um fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou como um conjunto de fenómenos sociais interligados. A configuração da exclusão está deste modo ligada à da integração do sistema de actividade, ou seja, encontra-se ligado às recentes mutações económicas e a uma nova configuração social das relações sociais no domínio familiar, tais como o aparecimento de novas estruturas familiares e o enfraquecimento das redes de entre ajuda familiar, de vizinhos e comunitárias, sobretudo na periferia dos grandes centros urbanos. Acresce ainda a exclusão ter um carácter cumulativo e persistente, encerrando no seu núcleo processos de reprodução (através da transmissão geracional) e evolução (pelo surgimento de novas formas) constituindo simultaneamente causa e consequência de múltiplas rupturas na coesão social, implicando manifestações de dualismos e de fragmentação social.

3.1.2.1 – A Exclusão como fenómeno complexo e heterogéneo

Para Costa (1988), a exclusão, apresenta-se como um fenómeno complexo e heterogéneo, podendo falar-se em diversos tipos de exclusão. O autor identifica assim cinco grandes campos de exclusão, a saber;

a) Económica: trata-se basicamente das situações de “pobreza”, ou seja, situação de privação de recursos. É caracterizada geralmente por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário, etc.

b) Social: a causa está associada ao domínio dos laços sociais. Situação de privação do tipo relacional, caracterizada pelo isolamento, apresentando como exemplo os deficientes. Este tipo de exclusão pode não ter qualquer tipo de relação com a pobreza, mas sim ser consequência de distintos modos de vida familiar. Entretanto, ela também pode estar associada ao aspecto económico, sendo a questão social decorrente da situação anterior;

c) Cultural: as formas de exclusão cultural estão relacionadas com os factores culturais, como a racismo, a xenofobia, dificultando a integração social entre os diferentes;

d) Patológica: as situações deste tipo de exclusão devem-se a casos de origem patológica, especialmente de ordem psicológica ou mental. Tal situação é a causa da maioria dos casos de ruptura familiar;

a) Comportamentos auto-destrutivos: Trata-se de comportamentos relacionados com a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, etc., gerando a exclusão desses indivíduos. Geralmente, estes casos têm origem na pobreza.

3.1.2.2 - A exclusão como expressão do quotidiano real dos indivíduos

Do mesmo modo que o autor anterior, Amaro (s/d), considera que a exclusão social se pode exprimir "em seis dimensões principais do quotidiano real dos indivíduos, ao nível":

do SER, ou seja, da personalidade, da dignidade e da auto-estima e do auto-reconhecimento individual;

do ESTAR, ou seja, das redes de pertença social, desde a família, às redes de vizinhança, aos grupos de convívio e de interacção social e à sociedade mais geral;

do FAZER, ou seja, das tarefas realizadas e socialmente reconhecidas, quer sob a forma de emprego remunerado (uma vez que a forma dominante de reconhecimento social assenta na possibilidade de se auferir um rendimento traduzível em poder de compra e em estatuto de consumidor), quer, sob a forma de trabalho voluntário não remunerado;

do CRIAR, ou seja, da capacidade de empreender, de assumir iniciativas, de definir e concretizar projectos, de inventar e criar acções, quaisquer que elas sejam;

do SABER, ou seja, do acesso à informação (escolar ou não; formal ou informal), necessária à tomada fundamentada de decisões, e da capacidade crítica face à sociedade e ao ambiente envolvente;

do TER, ou seja, do rendimento, do poder de compra, do acesso a níveis de consumo médios da sociedade, da capacidade aquisitiva (incluindo a capacidade de estabelecer prioridades de aquisição e consumo).

A exclusão social é, portanto, segundo esta leitura, uma situação de não realização de algumas ou de todas estas dimensões. É o "não ser", o "não estar", o "não fazer", o "não criar", o "não saber" e/ou o "não ter". Segundo o autor esta formulação permite ainda estabelecer a relação entre a exclusão social, entendida desta forma abrangente, e a pobreza, que é basicamente a privação de recursos (exprimindo-se nomeadamente ao nível da exclusão social do fazer, do criar, do saber e/ou do ter), ou seja uma das

dimensões daquela. A noção de privação diz respeito ao acesso a recursos materiais. Esta dimensão remete para a tradição de estudo da pobreza “entendida como insuficiência de recursos para manter condições de vida socialmente aceitáveis” (Sen, 1985, 1992)

Uma distinção pertinente relativamente à distinção entre exclusão e pobreza é aquela que nos é dada por Sposati (1998: 3) num artigo com o título: Exclusão Social abaixo da linha do Equador, no qual considera que:

> “Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social também se refere a discriminação e a estigmatização, (enquanto) que a pobreza define uma situação absoluta ou relativa. Não entendo esses conceitos como sinónimos quando se tem uma visão alargada da exclusão, pois ela estende a noção de capacidade aquisitiva relacionada à pobreza a outras condições atitudinais, comportamentais que não se referem tão só a capacidade de não retenção de bens. Consequentemente, pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, idade avançada, opção homossexual. A exclusão alcança valores culturais, discriminações. Isto não significa que o pobre não possa ser discriminado por ser pobre, mas que a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o rompimento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza”**.**

3.1.2.3 - A Desafiliação

Um autor que trouxe uma contribuição à renovação da análise da exclusão é Robert Castel (1993). O autor advoga que o conceito de exclusão social designa um estado de privação e a constatação das carências que não permite perceber os processos que geram estas situações, enquanto o conceito de desafiliação remete para uma trajectória e para o processo em que se está envolvido, ou seja "o modo específico de dissociação da relação social", a "ruptura da relação empresarial" que agrega conjuntamente os excluídos e os pobres.

Deste modo “a precariedade económica tornou-se pobreza, a fragilidade relacional isolamento...." Neste sentido a exclusão para Castel (1993) é a fase extrema do processo de marginalização, entendido este como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade. Um ponto relevante desse percurso corresponde à ruptura em relação ao mercado de trabalho, a qual se traduz em desemprego ou mesmo num desligamento irreversível face a esse mercado. A fase extrema – a da exclusão social – é caracterizada não só pela ruptura com o mercado de trabalho, mas por rupturas familiares, afectivas e de amizade.

Nesta perspectiva, ainda segundo o autor, pode haver pobreza sem exclusão social, como acontecia aos pobres do *´ancien regime`,* em que os servos eram pobres, mas encontravam-se integrados numa rede de relações de grupo ou comunidade. (...) Pobreza e exclusão social são, portanto na perspectiva exposta, realidades distintas e que nem sempre coexistem.

Castel (1993) faz deste modo uma análise da questão social centrada na crise da sociedade salarial,[45] focando a sua atenção, desde a emergência da relação contratual e os que dela eram excluídos até ao período actual em que a vulnerabilidade dos pobres trabalhadores e desempregados se expressa não só no aumento da exclusão do emprego, mas também pela precarização das relações contratuais, das formas de sociabilidade perversas e de um panorama que passa pelo desocultação do Estado de bem-estar social.

Procura caracterizar as populações, numa abordagem transversal, qualitativa e compreensiva. É neste sentido que Castel (1993) nos alerta que a questão social não deve concentrar-se na exclusão, não porque esta não exista, mas sim porque focalizar o debate social unicamente na exclusão, apresentada como o encerrar de um sistema normal e estável, é camuflar, por um lado, a fonte do processo de exclusão, que toma raízes no corpo central da sociedade e, também a profunda destabilização do assalariado e da sociedade salarial.

Tais preocupações analíticas são veiculadas também por autores como Dubar (1996: 111) quando sublinha que "é necessário considerá-la (analiticamente) como uma construção social, isto é, como um produto histórico de mecanismos sociais e não como um ´estado` resultante de atributos individuais ou colectivos".

Nesse sentido, Castel (1993) utiliza então o termo *desafiliação* em lugar do de exclusão, abordando os actuais processos contemporâneos como a destabilização dos estáveis, que antes possuíam direitos e estabilidade, mas que se tornam vulneráveis e que gradativamente se vão instalando na precariedade. Robert Castel (1993) propõe então uma tipologia que distingue os estatutos em função da pertença às ordens do trabalho e sócio-relacional.

Entende o autor, que as situações de pobreza são o resultado ou efeito de situações que conjugam dois vectores: um vector de integração (não integração pelo trabalho) e um vector de inserção (não inserção numa sociabilidade sócio-familiar).

---

[45] A expressão "sociedade salarial" é utilizada por Robert Castel e Michel Aglietta, principalmente para designar o período capitalista em que se generaliza o assalariado, mas também em que se conquistam direitos e garantias dando forma a um verdadeiro estatuto na sociedade.

Tendo em atenção estes dois vectores, o autor faz a distinção entre a *zona de integração*, ou seja, aquela em que os indivíduos dispõem de garantias de um trabalho permanente e mobilizam suportes relacionais sólidos; e a *zona de vulnerabilidade,* a qual associa à precariedade do trabalho, à fragilidade relacional e a zona de *desafiliação* que conjuga ausência de trabalho com isolamento social. Com base no cruzamento destas dimensões, define "quatro modalidades de existência social" segundo um "*continuum"* que vai do pólo da autonomia ao pólo da dependência ou ainda do pólo da estabilidade ao pólo da turbulência máxima.

3.1.2.4 - A Desqualificação Social

Na sua obra *L´exclusion: l´état des savoirs,* Serge Paugam (1996: 7) refere que "a exclusão tornou-se o paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus desfuncionamentos, e procura, por vezes na urgência e na confusão, soluções para os males que a atormentam". Mas o paradigma da exclusão consegue ir mais além, estruturando, inclusive, como sublinha Correia (2003: 40) "um vocabulário produzido nas ciências sociais", e que no dizer Canário, (2003) tal vocabulário parece insinuar-se como uma nova linguagem que, recorrendo também a termos como o de "empregabilidade", flexibilidade" ou mesmo "mundialização", tem como característica principal a de utilizar estes conceitos para argumentar, sem que sobre eles se exerça qualquer contra argumentação, tornando-se deste modo uma noção susceptível de constituir-se com múltiplos sentidos.

É para colmatar esta pluralidade de sentidos que Paugam (1999) prefere utilizar o conceito de *desqualificação social* para definir o processo que leva à exclusão social. É mais preciso que a noção de exclusão, e tende a qualificar um processo de articulação de elementos objectivos e subjectivos. Coloca deste modo no centro o estatuto ocupado e a posição do indivíduo na hierarquia social, ao mesmo tempo que os efeitos identitários e as lógicas de designação e de rotulagem. Este autor define a desqualificação social do seguinte modo: "o conceito de desqualificação social caracteriza o processo de recuo fora do mercado do emprego de franjas cada vez mais numerosas da população e as experiências vividas da relação de assistência que acompanha as diferentes fases. A desqualificação social coloca a tónica sobre o carácter multidimensional, dinâmico e evolutivo da pobreza" (Paugam, 1999:117)

O fenómeno da pobreza, para este autor, passaria por diversas fases, e o conceito de *desqualificação social* explica bem este processo de exclusão gradativa para fora do mercado, não restando outra opção, que uma assistência social que os estigmatiza e homogeneíza. Paugam, porém, reconhece que o termo é ainda equívoco, e abarca diferentes preocupações, tais como: a precariedade do emprego, ausência de qualificação suficiente, desocupação, incerteza perante o futuro; uma condição tida como sendo nova, que é uma combinação da privação material com degradação moral e dessocialização; e por último, a desilusão face ao progresso.

A exclusão tornou-se, deste modo, uma noção familiar nos últimos anos, destinada a retratar a angústia de numerosos segmentos da população, "inquietos diante do risco de se ver um dia presos na espiral da precariedade, acompanhando o sentimento quase generalizado de uma degradação da coesão social". (Demo, 2002: 17).

O conceito de desqualificação social de Paugam (1999), implica conhecer quem são as pessoas susceptíveis de ficarem desempregadas e que inevitavelmente irão estabelecer relações com o sistema da assistência social, o que gera uma forma de estigmatização dessas pessoas. Trata-se de compreender como as categorias de pobres e de assistidos estão relacionados com o resto da sociedade e como são vistos por ela.

Deste modo, a noção de desqualificação procura ultrapassar a velha associação da pobreza à mera capacidade de mobilizar recursos materiais. A falta de recursos monetários deve ser analisada num quadro onde devem ser contempladas as circunstâncias pessoais e sociais que impedem por razões de saúde, de ocupação remunerada, de instrução de capital negociável, que se possa a aceder a direitos. Neste sentido a desqualificação social não é mais do que o descrédito a que são sujeitos aqueles que não participam na vida económica e social, alcançando inclusive os sentimentos subjectivos da situação que experienciam no curso da sua vivência social e também as relações sociais que estabelecem entre eles e com os outros.

Paugam identifica três fases do processo de desqualificação social: a fragilidade, a dependência e a ruptura. Uma fase pode fazer balançar para uma outra até a situações cada vez mais marginais onde a miséria é sinónima de dessocialização. O encadeamento das três fases não é sistemático. A fase da fragilidade corresponde ao momento de aprendizagem da desqualificação social, a instalação do sentimento de malogro, a entrada nas redes de assistência, vivida como uma renúncia verdadeira a um estatuto social e a perda progressiva da dignidade. Os efeitos da precariedade são deprimentes. Provocam um enfraquecimento da vida social e uma perda das referências de vida. O indivíduo refugia-se sobre o espaço familiar. Entra então numa crise de identidade.

À precariedade económica acrescenta-se um estatuto jurídico inferior, numa sociedade onde o trabalho permanece o modo privilegiado da expressão. A identidade negativa é integrada progressivamente na consciência social. A identidade constitui-se então nas margens das normas sociais gerais. A pessoa desenvolve estratégias de distanciação dos trabalhadores sociais. A dependência: a situação dura, a personalidade transforma-se. Há uma aprendizagem de papéis sociais para tentar corresponder às esperas dos trabalhadores sociais. O estatuto de assistido continua a ser socialmente desvalorizado. As pessoas vivem dos rendimentos oriundos dos sistemas da protecção social. A pessoa fica depois disso dependente dos trabalhadores sociais.

Paugam utiliza um outro conceito, o de "carreira", falando das pessoas assistidas, distinguindo as pessoas numa fase de assistência diferida e que procuram trabalho e as pessoas em fase de assistência instalada, que se identificam progressivamente ao estatuto de assistido. Nesta fase, as pessoas encontram uma justificação na assistência, põem em curso estratégias de sedução ou apropriação da relação de ajuda. Devido à esta noção de carreira e às modificações do sistema de representações pelas quais o indivíduo toma consciência de ele mesmo e dos outros dá-se uma transformação na personalidade do indivíduo. Acontece a ruptura: as pessoas atingiram a fase de marginalidade amaldiçoada onde a vontade de integração está ainda presente ou organizada, com uma atitude de adaptação à condição vivida e resistência simbólica à estigmatização, dado que os interessados vivem de recursos subsidiários, são estigmatizados. Põem actos de reflexos de sobrevivência, para satisfazer as necessidades vitais, vivem num clima de violência, em ruptura com o meio familiar. Saliente-se que Paugam não vê determinismo entre a origem social e o processo de marginalização. Os marginais estão numa fuga adiante, na incapacidade de encontrar um equilíbrio de vida, e de aceitar as normas o que os leva a trabalhar de maneira informal para assegurar um mínimo vital.

Nesta perspectiva podemos então distinguir as situações de *desqualificação objectiva* das de *desqualificação subjectiva.* Relativamente à primeira, temos as condições que determinam desvantagem por relação às “estruturas de oportunidades” tais como as qualificações, *handicaps* objectivos como deficiências, acesso a sistemas que consubstanciam o acesso a direitos básicos como a habitação, etc. e os sentimentos de inutilidade social, desencorajamento ou mesmo de revolta que advêm dessa situação.

Ambas as noções, quer a de Robert Castel, quer a de Serge Paugam, acabam por ser leituras aproximadas da mesma problemática, salientando contudo dinâmicas diferenciadas.

Se para Paugam, a análise dos processos de exclusão, através da noção de desqualificação, se centra na relação com o sistema de emprego, fazendo depender da quebra na relação dos indivíduos com aquele sistema o processo de ruptura com as outras esferas da vida social, a noção de desafiliação, de Castel, centraliza a questão no laço social, destacando o papel dos corpos intermédios e das solidariedades formais e informais nos processos de ruptura ou protecção dos indivíduos. Ambas as abordagens vinculam deste modo a exclusão ao conceito da ausência de cidadania, e analisam a exclusão como um processo multidimensional que está além da exclusão do emprego, mas trespassa toda a vida dos sujeitos e a sua participação nas actividades sociais. A extensão do fenómeno veio deste modo deslocar a discussão das desigualdades e da precariedade do plano das características individuais para as dinâmicas sociais.

Como afirmam Boltanski e Chiapello (1999), nos discursos sobre a "exclusão social" "tendem a desaparecer os traços positivos que um século de lutas operárias e de literatura revolucionária conferiram à figura do homem do povo – a coragem, a franqueza, a generosidade, a solidariedade – ficando agora a imagem social do "excluído", caracterizada em termos de "sem": sem palavra, sem domicílio, sem papéis, sem trabalho, sem direitos".

3.1.2.5 - A Desinserção social

Esta abordagem da exclusão foi desenvolvida por V. de Gaulejac e Taboada - Léonetti (1994) e é centrada essencialmente nos destinos individuais. Os autores tentam identificar os efeitos a que chamam a desinserção sobre a identidade dos indivíduos. A desinserção é um conceito baseado na ideia de que houve a exclusão, inserção e seguidamente, a desinserção. A "desinserção": é vista como algo que questiona a própria existência das pessoas enquanto indivíduos sociais, como um processo que é o inverso da integração.

O aspecto mais interessante desta abordagem é considerar a dimensão da história individual. Os autores insistem no facto de este processo de desinserção poder chegar a todos. A desinserção é além disso um processo meramente individual e não há, de acordo com os autores, marcação social prévia. Outro aspecto original, refere-se à dimensão simbólica. Eles analisam os acontecimentos objectivos na esfera do emprego e do vínculo social, mas ressaltam os factores de ordem simbólica, pois é o sistema de valores de uma sociedade que define os "fora de norma" como não tendo valor ou

utilidade social, o que conduz a tomar a desinserção como fenómeno identitário na "articulação de elementos objectivos e elementos subjectivos.

De Gaulejac e Taboada – Leonetti (1994) mostram que a perda da relação social não é a perda das relações sociais, mas a perda da relação da identidade. Paugam utiliza a noção de renúncia para tratar a mesma questão afirmando que os indivíduos que renunciam a reencontrar trabalho refugiam-se em estatutos protegidos, chegando muitas vezes à degradação e às vezes a comportamentos de auto-destruição.

3.1.2.6 - A Diferenciação Social

Num recente estudo internacional,[46] Hespanha, e Møller (2002:56), afirmam que "não faz sentido falar de exclusão sem se clarificarem antes os tipos de diferenciação social em que a exclusão deve ser analisada". Segundo os autores a diferenciação constitui um processo que acompanha o desenvolvimento das sociedades". Apesar de não haver um consenso sobre os tipos mais marcantes de diferenciação nas sociedades modernas, não impede que o conceito de diferenciação se apresente como um conceito mais vasto, e ao mesmo tempo, mais fraco do que os de exclusão/inclusão e integração, rematando que "o que importa sublinhar é que o reconhecimento de que a diferenciação precede a exclusão é central para a compreensão dos conceitos de exclusão, inclusão e marginalização" (idem: 56)

O ponto de partida é que numa sociedade funcionalmente diferenciada, e sendo infinito o número de subsistemas, assim como, estando constantemente a emergir novos sistemas e subsistemas, os indivíduos encontrar-se-ão incluídos nalguns e excluídos de outros, em qualquer momento da sua trajectória de vida; sem que se tenha de estar incluído ou excluído de todos eles. Os autores referem ainda que os conceitos de exclusão são dinâmicos e relacionais, isto é, são dinâmicos, porque tendem a mudar ao longo do tempo e são relacionais (inclusão, marginalização e exclusão) porque eles podem ser vistos ao longo de um *continum* de situações. A última perspectiva permite ver quando os indivíduos estão mais ou menos incluídos, marginalizados ou menos excluídos, na vida real, destacando-se deste modo as eventuais posições (fortes/fracas)

[46] O estudo é intitulado: "Inclusion through Participation. Inclusion and Exclusion in Social Policies and Everyday Experience in Central and Peripheral Areas".

para cada um dos vários subsistemas. Os indivíduos por sua vez, dispõem de mais ou menos recursos para decidir manter, ou sair, da posição que em cada momento ocupam.

3.1.2.7 - A simbiose da exclusão/inclusão

Uma outra forma de abordar a questão da exclusão é aquela que foi conceptualizada por Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003: 157). Os autores definem aquilo que eles designam de "cinco lugares do impacto da exclusão social: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território; com o intuito de explorarem as múltiplas dimensões do fenómeno da exclusão social". Segundo os autores, explorar estes lugares nas suas diferentes dimensões é mapear a exclusão/inclusão social. Os autores fazem este mapeamento tendo por base três paradigmas sócio-culturais: o paradigma da "pré-modernidade, isto é as chamadas sociedades tradicionais, o paradigma da "modernidade" as sociedades modernas e por último o paradigma da "pós-modernidade" ou seja, o paradigma emergente da pós-modernidade/pós-fordismo. Para eles o que está em causa é a relação entre a estrutura e a agência e o modo como as tensões existentes são traduzidas nos cinco lugares.

Dentro deste contexto, como afirmam os autores, (2003: 168) o corpo aparece-nos como um lugar de exclusão e de inclusão. "Pela intensidade e visibilidade das marcas da sua origem social, estatuto económico, integridade, pertença a uma subcultura e idade é como que um portal de entrada, uma anunciação da identidade da pessoa. (…) As pessoas são sumariamente julgadas e identificadas por características corporais que estão eivadas de pressupostos de lugares comuns, de ideias ultrapassadas e de concepções elitistas, hierarquizadas e reprodutoras de valores sociais competitivos e elitistas"

O trabalho por sua vez, enquadrado naquilo que (Harvey, 1989) chama de "capitalismo flexível", faz com que os indivíduos "assentem a sua educação não em aptidões estruturadas mas em competências que os tornem flexíveis, dado que a flexibilidade é sinónimo de empregabilidade" isto é, ser flexível é uma condição para ter sucesso no mercado de trabalho. O inverso é a receita para a exclusão social". (Stoer, Rodrigues e Magalhães, 2003: 197).

A cidadania aparece como um lugar de transição entre uma cidadania atribuída no âmbito do projecto da modernidade em que, segundo os autores (2003: 204) “tem a sua concretização mais cabal no modelo da democracia representativa. Esta acontece num primeiro momento, a nível formal” e que era feita a partir da posição “ (…) dos indivíduos no mundo do trabalho” (idem: 204) e num segundo momento esta “ democracia representativa torna-se por assim dizer, real na medida em que o leque dos representados se alarga, sendo visível a presença de quase todos aqueles que se viram excluídos dessa representação”. (idem: 204) e uma cidadania reclamada que mercê do “carácter incompleto de uma cidadania atribuída no âmbito do contracto social moderno” (idem: 215) repõe uma exigência local que, na recusa de ser identificada com o território nacional, se assume como identificável com múltiplos locais” (idem: 218). Tal deriva do facto de as cidadanias emergentes caracterizarem-se por uma forte marca de reflexividade social (Giddens: 1992), já não sendo só da ordem da cidadania reclamada mas, sobretudo, “eles querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc. (idem: 209). Em suma, o que está em causa é nada mais, nada menos do que “uma cidadania reclamada pelos indivíduos e pelos grupos contra as instituições e respectivas nacionalidades. (idem: 209).

No que respeita ao lugar da identidade, os autores (2003: 236) referem que “o que faz a identidade tão central como um lugar é a sua crescente reflexividade” ou seja, argumentam que todas as identidades construídas em contextos pós-fordistas correspondem a uma relação reflexiva que os *selves* mantêm uns com os outros e neste sentido, o indivíduo e/ou os grupos é a história que cada *self* conta a respeito de si próprio acerca da sua própria narrativa. Estas histórias desempenham um papel fundacional e por isso ontológico, na medida em que dão sentido e legitimidade à posição e a acção social dos indivíduos isto é, “os indivíduos e os grupos parecem estar cada vez mais conscientes do processo de formação identitária e das sua possibilidades de intervir sobre ele”. (idem: 235/236)

O processo de exclusão/inclusão no lugar do território “é determinada pelo paradigma do qual ele faz parte”. (idem: 2003: 251). Deste modo, nas sociedades pré-modernas, o território é a comunidade local e aqui a exclusão resulta do facto de não se pertencer a esta comunidade isto é, a exclusão social é estar fora dos valores e símbolos partilhados. Na sociedades “modernas”, o território torna-se nacional, homogéneo, e tudo aquilo que não cabe ou converge para esta homogeneização é considerado estranho, ameaçador, e como tal “tende a ser empurrado para as margens da sociedade para territórios ´especiais` construídos com o objectivo de reeducar, recuperar, reintegrar, ou seja, o importante é ser-se incluído num processo de reabilitação” (idem: 251).

Por último, nas sociedades pós-modernas/pós-fordistas, o território "é virtual, heterogéneo, ´glocal` e desenvolvido através de sistemas em rede. Ou seja, o acesso à comunicação e à informação decide o território. Neste sentido ser-se excluído é não fazer parte da rede.

Chegados aqui, é pertinente a perspectiva de Fernanda Rodrigues (2002: 2), quando salienta que mais do que a escolha entre um ou outro conceito é reconhecer os aspectos que a designação de exclusão social pode significar como uma nova configuração dos processos de desigualdade. "Em termos genéricos a exclusão social é considerada como significando mais do que a falta material de rendimento, podendo ser vista como um outro termo para falar de privação múltipla ou desvantagem social", isto é, a exclusão é uma condição que afecta unidades de vida para além dos cidadãos e famílias, (…) podendo ser identificada também em territórios e instituições sociais." Acrescentando que "na medida em que tais lugares são igualmente destinatários de medidas e acolhedores de cidadãos, eles tornam-se lugares simultaneamente excluídos e excludentes". (idem: 2)

3.2 - A EXCLUSÃO DE CRIANÇAS/JOVENS

Paralelamente aos processos de exclusão acima descritos, acrescente-se, nas mais diversas partes do mundo, no Norte e no Sul, a utilização da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas actividades produtivas. Resultante dos efeitos da globalização, esta provocou mutações profundas no mundo do trabalho com implicações no mundo da infância, ou seja, o emprego massivo e a dificuldade de acesso ao primeiro emprego constituem factores poderosos na precarização das crianças oriundas das famílias populares, quer no presente, pelo efeito da instabilidade profissional dos seus pais, quer no futuro pelo condicionamento dos destinos que o devir sem certezas, conduz.

É neste contexto que Sarmento (1997: 268) sublinha que "a emergência de modalidades de economia paralela e o envolvimento precoce das crianças em actividades que nelas se integram é uma realidade viva e presente nos bairros populares e sociais e nas preferias urbanas, que se associa à crise do emprego". Este ponto, procura deste modo tematizar alguns processos de pobreza e exclusão das crianças e jovens e sua relação entre educação e exclusão, de crianças, que são uma das partes

mais vulneráveis, e que no caso concreto torna-se o principal fundamento da abordagem ao problema da experiência da exclusão no âmbito da presente investigação.

Segundo Sarmento (2002b: 17) "(…) importa referir os efeitos geracionais da exclusão social, por referência a quatro espaços estruturais" [47]. Destes quatro espaços, interessa-nos sobretudo, **o espaço estrutural da produção** (que) é dominado por quatro pontos fundamentais no que respeita à exclusão social das crianças:

· Primeiro, a incidência da pobreza entre as gerações;
· Segundo, o trabalho infantil;
· Terceiro, os efeitos do desemprego nas gerações mais jovens;
· Quarto, a criação de novas desigualdades inerentes ao acesso desigual aos bens do mercado de produtos para a infância.

Como se vê, a exclusão das crianças passa logo em primeiro lugar pela pobreza, sendo esta a dimensão mais visível da exclusão que é, para além dos múltiplos significados que pode assumir[48] e do surgimento das diferentes abordagens teóricas associadas é concebida como um dos fenómenos integrantes da exclusão social, sendo aquela mais uma forma do que um resultado desta última. A pobreza aparece-nos assim mais como ´um estado` sendo regra geral identificável com um *standard* mínimo de rendimentos e nível de vida. Ora, a pobreza é uma noção antiga que suscitou, em todos os tempos, a necessidade por parte dos poderes públicos de consideração dos problemas que ela gerava.

Com a degradação do mercado do emprego, a multiplicação dos empregos instáveis, um forte aumento do desemprego a longo prazo, o declínio das relações sociais aparece uma nova pobreza. A noção de pobreza é um paradoxo, apresentando um carácter equívoco e relativo. Em período de prosperidade económico, como foi o caso, durante os ditos "Trinta Gloriosos" os pobres viviam na margem da sociedade. Hoje, o fenómeno é complexo e multiforme. Nas sociedades modernas, a pobreza define-se em relação um limiar de rendimento que aumenta com o aumento da riqueza. Os pobres são pessoas reconhecidas em situação de precariedade económica e social.

[47] (cf. Santos, 2000); o espaço da produção (onde focaremos a relação com o trabalho e com a distribuição da riqueza), o espaço doméstico, o espaço da cidadania (onde salientaremos a escola e a esfera política) e o espaço comunitário (evidenciando as relações de pares e as "culturas infanto-juvenis").
[48] Pobreza absoluta/pobreza relativa; pobreza objectiva/pobreza subjectiva; pobreza tradicional/ nova pobreza; pobreza rural/pobreza urbana; pobreza temporária/pobreza duradoura.

A pobreza não existe nela mesmo, mas em relação ao estado de uma sociedade encarada como um todo. É neste contexto que a incidência da pobreza entre as gerações se torna deveras critico e nestas as crianças e os jovens ocupam um lugar destacado pela negativa.

Podemos começar por um recente relatório da OCDE (2007) com o sugestivo mas dramático título, *Excluídas e Invisíveis*, que veio a público em Fevereiro o qual considera que as "crianças são consideradas excluídas em relação a outras crianças quando correm risco de não ter acesso a um ambiente que as proteja contra violência, abusos e exploração, ou quando não têm acesso a serviços e bens essenciais, sendo ameaçadas quanto à sua possibilidade de participar plenamente na sociedade no futuro. As crianças podem ser excluídas por suas famílias, pela comunidade, pelo governo, pela sociedade civil, pelos meios de comunicação, pelo sector privado e por outras crianças".

Do mesmo modo, se tivermos em consideração o Relatório Conjunto sobre Protecção e Inclusão Social (2007) da Comissão Europeia, apresentado a 22 de Fevereiro constata-se que a situação é deveras preocupante.

O relatório dos 27 peritos independentes na área da inclusão social mostra que a pobreza e a exclusão social infantil é um problema comum que afecta todos os Estados Membros, estando estas mais expostas à exclusão social do que os adultos. No entanto, existem diferenças significativas em extensão e intensidade do problema entre os Estados Membros e, dentro destes, entre as diferentes regiões e as áreas rurais e urbanas. Há, também, variações importantes na composição da pobreza e exclusão social infantil. Este relatório torna claro que a pobreza infantil se tornou numa prioridade política para todos os Estados membros.

Tendo em conta dados de 2005, na EU a 27 existiam cerca de 19 milhões de crianças em risco de pobreza (19%), comparativamente a 16% da população europeia. No mesmo período, em Portugal existiam cerca de 24% de crianças em risco de pobreza. (conf. Quadro nº 21)

Quadro nº 21 - Percentagem da população em situação de pobreza, por escalão etário

Menos de 16 anos		16 a 24		25-49		50 a 64		65 ou mais	
PT	UE	PT	UE	PT	UE	PT	UE	PT	UE
24%	19%	20%	19%	17%	14%	18%	13%	28%	19%

Fonte: EUROSTAT, 2005 (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/)

As categorias etárias são também definidoras de grupos sociais em risco de pobreza. Esse risco aumenta claramente nos extremos da estrutura etária, ou seja, entre a população mais jovem e mais idosa, e que não se encontra em idade activa. São especialmente sensíveis a população infantil (com idade inferior a 16 anos) e a população idosa (com idade superior a 65 anos), que constituem os grupos mais vulneráveis. É nesses escalões que se encontram as taxas de incidência da pobreza mais elevadas. Isto significa, até certo ponto, que Portugal não tem conseguido criar os mecanismos de combate à pobreza, nomeadamente da população que não se encontra em idade activa.

Segundo Sarmento (2002: 18) "uma explicação para a importância das variáveis geracionais nos indicadores de pobreza prende-se com a estrutura familiar" conforme o demonstra o quadro abaixo. (conf. Quadro nº 22)

Quadro nº 22 – Taxa de Pobreza infantil por tipo de família

País	Ano	Mãe sozinha	Dois pais	Outro tipo de família
Alemanha	1994	43.3	8.5	7.3
Austrália	1994	38.3	14.7	16.6
Áustria	1987	33.2	2.9	2.0
Bélgica	1992	11.8	6.1	3.0
Canadá	1994	45.3	12.3	13.4
Dinamarca	1992	10.5	5.5	2,8
EUA	1994	59.6	16.7	29.1
Eslováquia	1992	7.6	2.1	1.4
Espanha	1990	25.2	12.4	13.5
Finlândia	1991	6.2	3.0	4.1
França	1989	25.4	7.7	12.6
Holanda	1991	29.6	6.8	4.1
Hungria	1994	12.0	10.9	12.9
Inglaterra	1995	40.3	17.5	13.9

Fonte: Bradbury & Jantti (1999)

No entanto, acrescenta o autor que não se deve "presumir que exista uma relação linear e determinística entre ruptura na estrutura familiar tradicional e aumento da pobreza infantil. Esta decorre de outros factores, já assinalados atrás. O que se evidencia é, antes, uma reestruturação da família tradicional que deixa de ser, pelo menos nos mesmos termos em que o foi no passado recente, a instância de inserção e protecção económica dos mais novos"

Se no contexto europeu este cenário é bastante perturbador, com cerca de 72 milhões de pessoas em risco de pobreza e se a nível mundial, o número de pobres já chega aos 307 milhões, onde 1 em cada 5 pessoas vive com menos de 1 dólar por dia,

em Portugal, os dados da Rede Europeia Anti-Pobreza reportados a 2004, dizem-nos que Portugal detém a condição de país mais desigual na UE e é portador do maior índice de pobreza relativa, com um valor que há anos estabilizou nos 20 a 21 por cento, o que se traduz em termos reais em cerca de 2 milhões de portugueses a viver em situação de pobreza. Portugal destaca-se ainda**,** pela pior posição quando se fala de pobreza persistente. Estes fenómenos, de verdadeira pobreza extrema constituem, uma negação dos direitos humanos fundamentais. O risco de Pobreza em Portugal, segundo o Relatório de Protecção Social e Inclusão Social, após transferências sociais (20% em 2004) e as desigualdades na distribuição dos rendimentos (rácio de 8.2 em 2004) são das mais elevadas na União Europeia. Todavia, as crianças a par das pessoas mais idosas (e, quando falamos de pessoas idosas, são sobretudo as mulheres) constituem as categorias mais atingidas pela pobreza.

Segundo o PNAI[49] (2006-2008) o combate à pobreza infantil, assume-se como uma prioridade fundamental para lutar contra a reprodução intergeracional de pobreza, e o compromisso de redução do risco de pobreza dos idosos, implica para Portugal um esforço significativo na promoção da inclusão social. O presente combate é feito através de medidas de reforço da protecção social[50] e investimento e qualificação das respostas existentes ao nível de equipamentos e serviços[51] assim como**,** medidas promovidas no âmbito do sistema educativo[52]

Relativamente ao *segundo ponto*, o trabalho infantil, de acordo com a *Situação Mundial da Infância – Excluídas e Invisiveis* (2006: 47) a Organização Internacional do Trabalho (OIT) "estimava aproximadamente 246 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade estão envolvidas em trabalho infantil". Desse total, cerca de 70% ou seja, 171 milhões de crianças trabalham em situações ou condições de risco como em minas, com produtos químicos e pesticidas na agricultura, ou com máquinas perigosas.

---

[49] Plano Nacional de Acção para a Inclusão Social

[50] Através da componente monetária, nomeadamente por via das prestações familiares, em que ocorre a discriminação positiva das famílias com menos recursos e, em particular, das famílias monoparentais.

[51] Através de um particular reforço das vagas em creche, permitindo, por um lado, um maior apoio às famílias mais carenciadas e, por outro, uma resposta direccionada às necessidades das famílias designadamente as mais jovens, promovendo a conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional das mulheres e dos homens. Estas incluem ainda, as respostas institucionais que têm como objectivo promover o interesse superior da criança, com especial enfoque na criação de alternativas que garantam a prevalência na família e no apoio aos jovens no seu processo de autonomia. As políticas activas de emprego reforçam o apoio às famílias e consequentemente as crianças inseridas nestes agregados.

[52] Designadamente ao nível do pré-escolar e das condições de cumprimento da escolaridade obrigatória. Por outro lado, as intervenções desenvolvidas no sentido de promover a inserção profissional de grupos desfavorecidos, no quadro das políticas activas de emprego e formação profissional, contribuem também para a criação de melhores condições de enquadramento familiar das crianças em situação de pobreza.

Cerca de 73 milhões delas são menores de 10 anos de idade. Onde radica a causa ou causas deste fenómeno? Segundo Sarmento (2002: 271) tal quadro advém:

> "das condições da modernidade tardia e da globalização, ao contrário de trazerem consigo a erradicação da exploração do trabalho de menores, criaram as condições da sua generalização, quer nos países periféricos, quer nos países semiperiféricos e centrais, nos sectores da indústria que fundam a sua competitividade nos baixos-custos da mão-de-obra assalariada. Além disso, actividades como o lazer, os espectáculos, a publicidade etc. têm vindo a inscrever de modo cada vez mais reforçado o trabalho no quotidiano das crianças".

Crianças estas que devido à sua imaturidade física ficam mais expostas a doenças e a lesões relacionadas com o trabalho do que os adultos, e podem ter menos consciência dos riscos envolvidos em suas ocupações e em seu local de trabalho. Doenças e lesões que incluem perfurações, quebra ou perda completa de partes do corpo, queimaduras e doenças de pele, comprometimento visual e auditivo, doenças respiratórias e gastrointestinais, febre e dores de cabeça decorrentes de calor excessivo nos campos ou nas fábricas. Embora o número de doenças e lesões causadas por trabalho infantil de risco seja muito mais alto para crianças que trabalham no sector de agricultura – que emprega cerca de dois terços de todas as crianças trabalhadoras –, a incidência de lesões em crianças é mais alta nos sectores de construção e das minas. "Um em cada quatro rapazes e mais de uma em cada três raparigas que trabalham no sector de construção sofrem lesões ou doenças relacionadas ao trabalho; a incidência correspondente para o sector de mineração é de pouco mais de um em cada seis rapazes e uma em cada cinco raparigas".*(Situação Mundial da Infância – Excluídas e Invisíveis,* 2006: 48)

Entretanto, os riscos que as crianças envolvidas em trabalhos perigosos enfrentam não são apenas lesões, doenças ou até mesmo a morte. Frequentemente também ficam fora do sistema educacional, que poderia fornecer-lhes os fundamentos para um futuro emprego em condições menos perigosas, quando adultas.

Num mundo onde o imperativo é a lógica do mercado, uma questão importante de combate ao trabalho infantil reporta-se aos benefícios económicos que advém da sua eliminação (conf. Quadro nº 23) e que já foi demonstrado pela International Labour Organization (Investing in Every Child: An economic study on the costs and benefits of eliminating child labour, International Programme on the Elimination of Child Labour, OIT, Genebra, 2004):

Quadro nº 23 – Custos e benefícios económicos totais decorrentes da eliminação do trabalho infantil no período de 2000 a 2020.

	Milhões de US$, em paridade de poder de compra
Custos económicos	
Provimento de educação	493,4
Implementação de transferência	10,7
Intervenções	9,4
Custos de oportunidade	246,8
Custos Totais	**760,3**
Benefícios económicos	
Educação	5.078,4
Saúde	28,0
Benefícios totais	**5.106,4**
Benefício económico líquido (benefícios totais – custos totais)	**4.346,1**
Pagamentos de transferências	213,6
Benefício financeiro líquido (benefício económico líquido – pagamentos de transferências)	**4.132,5**

Fonte: International Labour Organization, Investing in Every Child: An economic study on the costs and benefits of eliminating child Labour, International Programme on the Elimination of Child Labour, OIT, Genebra, 2004.

No que diz respeito ao *terceiro ponto,* o fenómeno do desemprego resulta de fragilidades estruturais da economia. Esta continua a ser estruturalmente débil, com um modelo de desenvolvimento assente em actividades não especializadas e de mão-de-obra intensiva, que proporcionam salários baixos e empregos de pouca qualidade, o que induz baixos níveis de produtividade e um elevado número de trabalhadores pobres**.**

Segundo Sarmento (2002) o desemprego "incide nos jovens, projectando-os para uma situação de "pré-contratualismo" (Santos, 1998). Com efeito, o desemprego está desigualmente distribuído entre as gerações, sendo maior entre os jovens". É sabido que em Portugal a percentagem dos jovens que não têm ou nunca tiveram trabalho aumenta três vezes, relativamente à percentagem total da população activa desempregada. O ingresso no mercado de trabalho faz-se, frequentemente, com baixos níveis de qualificações e, em condições de precariedade, o que configura, uma situação que Santos (1998: 29) designou por "inclusão segundo uma lógica de exclusão"

Por outro lado, hoje os jovens são os mais atingidos pelo desemprego e sobretudo estão condenados a longos períodos de incerteza e de precariedade antes de conseguirem um emprego estável.

Tal facto advém da consequência de múltiplas escolhas, como a desvalorização dos diplomas e um crescendo contínuo do custo de entrada na vida adulta.

Se nos reportarmos ao mais recente quadro sobre a taxa de desemprego[53] em Portugal (conf. Quadro nº 24) rapidamente se verifica que os jovens são de facto os mais atingidos com 16.0% e dentro destes, as mulheres com 19.9%.

Quadro nº 24 - Taxa de Desemprego por sexo e grupo etário referente ao 3º Trimestre de 2007

Grupo Etário / Sexo	15-24	25-34	35-44	45-64	65 e mais	Total
H + M	16.0	9.3	6.8	6.7	0.25	7.9
H	12.9	7.1	5.3	6.4	0.35	6.6
M	19.9	11.6	8.5	7.0	0.0	9.3

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego

A taxa de desemprego foi estimada em 7,9% no 3º trimestre de 2007. Este valor é superior, em 0,5 p.p., ao do trimestre homólogo de 2006 e igual ao do trimestre anterior. A taxa de desemprego dos homens foi de 6,6%, no 3º trimestre de 2007, e a das mulheres foi de 9,3%, para uma população empregada, estimada em 5 200,3 mil indivíduos no 3º trimestre de 2007.

A esta situação não é alheia o número crescente de empresas que têm vindo a encerrar, devido a vários factores, nomeadamente à deslocalização para países onde a mão-de-obra é mais barata.

Por último, no que respeita ao mercado de consumo, "a desigualdade provocada pelo mercado de produtos de consumo para a infância, (jogos roupas, ténis e sapatos, vídeos, produtos informáticos, livros, serviços dos mais diversos, parques temáticos, rotas de turismo infanto-juvenil, guloseimas etc.) associado a fortes campanhas de marketing geram segundo Sarmento (2002: 272) "novas estratificações, sendo as crianças pobres remetidas para a condição de exclusão perante os seus pares, por menor acesso ao consumo. As desigualdades tendem, deste modo, a ser constituídas nas relações de pares, pela perversidade do fetichismo da mercadoria e pela inculcação dos valores do mercado nas gerações mais jovens."

[53] Permite ver o Peso da população desempregada sobre o total da população activa – T.D. = (População Desempregada/População Activa) x 100

3.3 – A ESCOLA E A EXCLUSÃO

Existem duas posições de ver o problema da exclusão social: uma, funda a solução numa aposta no desenvolvimento económico e consequentemente numa economia moderna, competitiva, a outra, admite que a exclusão social é um fenómeno estrutural das sociedades contemporâneas, industrialmente avançadas sendo gerada pelo próprio sistema económico e sócio-politico.

A primeira advoga que a exclusão social é um preço inevitável a pagar pelo progresso obtido, o que, segundo Canário (2000: 128) "A resposta a esses problemas é portanto de natureza paliativa e funcionalmente subordinada à racionalidade económica que produz a exclusão". Neste sentido, o desemprego e a precariedade dos jovens advém da falta de adequação entre a formação e o emprego, isto é, a formação que a escola oferece não se encontra adaptada às necessidades da economia.

A segunda, por sua vez, admitindo que a exclusão social é um problema estrutural e consequência de um tipo particular de "prosperidade" é marcado todavia pelo paradoxo da existência de um "generalizado e profundo mal estar sócio-politico num contexto de abundância de meios materiais e de um incrível e inimaginável progresso científico-tecnológico" (Silva, 1998: 280). A escola, nesta perspectiva, é inocente em todo este processo e todas as dificuldades patentes na escola, (a violência, a falta de motivação dos jovens, etc.,) radicam no capitalismo e no mercado. A exclusão social, sendo um fenómeno de natureza estrutural da esfera do trabalho, repercute-se na escola, mas não é resolúvel na escola, nem pela escola.

A adopção de uma ou outra postura, sobre a questão da exclusão, tem implicações quanto ao papel e ao futuro da educação. O autor afirma que se se apostar na primeira opção "a educação é entendida como uma forma instrumental subordinada a critérios mercantis" (Canário, 2000: 128), o que leva a que esta seja entendida como um contributo, para o processo da modernização através dos níveis acrescidos de "eficácia" e de "qualidade". Se todavia se apostar na segunda opção, "a educação sendo encarada pelo ângulo da legitimidade e da construção do sentido das situações educativas, tem capacidade de contribuir para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social" (Canário, 2000: 128)

De acordo com Dubet, (2003: 31) face ao debate instalado importa sobretudo é "desocultar as relações existentes entre "os elos de produção" isto é, a produção da riqueza e as "relações de reprodução", ou seja, o modo como a escola distribui e escalona as oportunidades".

É necessário ter em atenção, como afirma (Dubet, 2003), que até ao final do séc. XIX, a relação que a escola mantinha com a sociedade era caracterizada por uma grande distância entre a escola e a produção, e por outro lado, por uma forte adequação da oferta da escola ao sistema de classes sociais. O tipo de domínio da escola sobre a sociedade visava mais a construção de uma legitimidade politica e de uma assimilação nacional do que uma igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência ao serviço da economia. Deste modo, a escola estava como que protegida da exclusão social.

Com a massificação da escola baseada na convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar se constitui como um factor de igualdade de oportunidades e de justiça, assim como a confiança depositada nas teorias do capital humano, ou seja, a mobilização da escola ao serviço do desenvolvimento económico, a escola passa a ser vista como um investimento produtivo a longo prazo, e consequentemente, uma força produtiva e, como tal, passível de reduzir as desigualdades. Porém, a massificação não reduziu as desigualdades escolares que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais, o que, segundo Dubet, (2003: 34) "as desigualdades sociais comandam directamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais". É deste modo que a escola opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. A escola deixa assim de ser neutra nos processos de exclusão, reproduzindo as desigualdades sociais, ao produzir as desigualdades escolares. Por outro lado, determinam-se estratégias por parte dos pais, dado que muitos pais temendo que a massificação acarrete uma desqualificação dos níveis de ensino, e que a supressão dos procedimentos de distinção afogue seus filhos num fluxo que não leva a lado nenhum "mudam o teor reivindicativo no sentido de pedir já não um maior acesso ao ensino secundário e depois à universidade, mas sim de uma maior transparência, de forma que as famílias, bem informadas passam fazer as boas escolhas" Derouet (2002: 6).

A massificação da escola traz consigo a massificação dos diplomados, o que gere algum grau de inflação nos mesmos, tendo como consequência que os menos qualificados do ponto de vista da escolarização tem mais probabilidades de conhecer a exclusão social, que por sua vez se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego.

Deste modo, como sublinha Dubet, (2003: 35) "dois fenómenos relativamente independentes, que afectam as ´relações de produção` e as ´relações de reprodução`, encontram-se ligados um ao outro.

A exclusão escolar é, assim o resultado ´(a)normal` de uma escola democrática de massas que afirma simultaneamente a igualdade dos indivíduos e a desigualdade dos seus desempenhos, funcionando cada vez mais sobre a lógica do mercado que é, segundo Dubet, (2003: 44) “a sua própria lógica, e o princípio básico da integração e da exclusão”.

A análise do papel da escola nos mecanismos de exclusão social implica que se vejam quais os mecanismos e os factores pela qual a escola ´acrescenta` factores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades.

3.3.1 – Uma (re) visita à questão das desigualdades

Apesar de hoje em dia “o sentido que toma a exclusão não assentar mais na oposição de interesses entre grupos sociais, mas antes sobre a fragilidade fundada na ausência de reivindicações organizadas de movimentos com potencialidades ao nível do reforço da coesão identitária das populações menos favorecidas” (Paugam, (dir) (1996:15), não significa que as mesmas tenham desaparecido, mas apenas porque esses argumentos já não se afiguram pertinentes para explicar os fenómenos de ruptura e de crise identitária que trespassam e caracterizam os processos de exclusão. Acontece no entanto que não podemos deixar de levar em consideração a função e as actividades de transmissão e apropriação do saber, por trás das quais se ocultam as ´verdadeiras funções` (de reprodução social, de alienação, de domesticação…) da instituição escolar que contribuem fortemente para os processos de exclusão.

É neste pano de fundo que a primeira modalidade de exclusão (Barroso, 2003:27) “tem a ver com a questão das desigualdades e é operacionalizada essencialmente através das diferentes origens sociais dos alunos e dos seus percursos escolares, a oferta da educação em função de factores económicos, sociais e culturais, a falta de apoios diferenciados e a hierarquização dos graus”.

A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.

Nesta segunda modalidade de exclusão, (Idem: 27) o autor “remete-a ao insucesso e abandono escolar”;

A escola exclui “incluindo”. Nesta terceira modalidade de exclusão (idem: 27 o que está em causa “são os modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes que cria um fosso entre a oferta e a procura”. A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

A quarta e última modalidade de exclusão (Idem: 27) são “resultado de um efeito de um confronto de lógicas heterogéneas de “consumo” escolar”.

Passemos ao primeiro ponto. O reconhecimento dos aspectos que a designação de exclusão social pode significar como uma nova configuração dos processos de desigualdade pode admitir-se que teve o seu inicio com “o estudo de J. Coleman, realizado em 1965, quer pela projecção que teve em termos científicos (e também políticos), quer pela dimensão da população estudada, quer pela controvérsia que alimentou”. (Pinto, 1995: 39) Uma das grandes conclusões deste estudo é a verificação de que as diferenças entre os grupos sociais tendem a manter-se ou a aumentar com a escolarização.

Numa outra perspectiva, Bowles e Gintis, (1982), que se debruçaram sobre a evolução da educação nos Estados Unidos, afirmam que o capitalismo requer uma força de trabalho competente e disciplinada, requisitos esses que não podem ser satisfeitos adequadamente através das instituições socializadoras tradicionais, como a família ou a Igreja. Por outro lado, o capitalismo aumentou a dimensão tecnológica necessitando de novas competências e conhecimentos. Assim, as transformações educativas são “respostas a transformações das estruturas económicas associadas ao processo de acumulação de capital”. (Bowles & Gintis, 1982: 187). Deste modo, a educação massiva torna-se um meio, por excelência, para o inculcamento de valores e comportamentos necessários à actividade produtiva. As crianças podem deste modo ser ensinadas segundo o modelo do mercado de trabalho quanto “à pontualidade, à disciplina, ao respeito pela autoridade; e à aceitação da responsabilidade pelo seu trabalho.” (Parelius & Parelius, 1987: 12). Deste modo, as relações entre os diversos membros no seio da escola (professores/alunos) tornam-se cópias das relações existentes no mundo do trabalho entre patrões e empregados. A escola simplifica e atenua a transição entre o ambiente familiar e o ambiente do trabalho. Contudo, a escolarização não só proporciona mão-de-obra mais bem preparada como legitima as diferenças existentes no seio da divisão do trabalho. Os alunos são deste modo levados a crer de que o sistema educativo pune ou recompensa quem se esforça no trabalho.

No entanto, esta situação não passa de um mito, pois o sistema educativo recompensa de forma diferente os alunos conforme os seus estratos sociais. Assim, os alunos das classes mais elitistas serão na sua grande maioria as classes que se encontraram no poder amanhã; os alunos das classes desfavorecidas serão na sua grande maioria, as classes desfavorecidas do amanhã.

A desigualdade de/na escolarização reproduz a divisão social do trabalho, e esta é reproduzida de geração em geração, sendo essa reprodução garantida em grande parte pela escola. Nesta perspectiva o sistema educativo passa a ideia de promover e desenvolver a igualdade de oportunidades entendidas estas, como "o conjunto de crenças cuja reprodução é assegurada através da inculcação deliberada dos conceitos modernos de justiça distributiva através da escolarização". (Bowles & Gintis, 1998: 5).

Procurando explicar a forma como a sociedade se reproduz e qual o papel da escola nessa mesma reprodução, Bourdieu e Passeron, (1970) afirmam que é necessário em primeiro lugar ter em conta a dimensão do ´*arbítrio cultural*`, ou seja, o facto das significações que definem uma determinada cultura serem arbitrárias, pois "a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de algum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por alguma espécie de relação interna à 'natureza das coisas' ou a uma 'natureza humana'." (Bourdieu e Passeron, 1970 : 28). Neste sentido, o sistema simbólico, ou a cultura, é arbitrário pois não se fundamenta numa realidade ontológica, nem numa relação expressa com a 'natureza das coisas'. É por isso que o sistema simbólico de uma determinada sociedade é uma construção social, não tendo por detrás de si uma reflexão filosófica. A constatação deste facto é a diversidade de perspectivas e interpretações sobre as mesmas realidades em diferentes culturas.

A existência de um determinado sistema simbólico é fruto de uma construção social e para perpetuar este sistema simbólico é necessário que a sociedade seja capaz de impor a todos os seus membros esse mesmo sistema simbólico, de forma, a que todos o interiorizem. Este processo de imposição é designado por estes autores como "*violência simbólica*". A capacidade de imposição de um determinado conjunto de signos está dependente da forma como ´convencer` de que esse mesmo conjunto de signos é legítimo, ou seja, a melhor forma de interpretar e de se relacionar com a realidade envolvente. Este sistema simbólico é obviamente o sistema simbólico da classe dominante, que o impõe aos outros grupos que originalmente possuíam um universo simbólico distinto.

Desta forma, a classe dominante também perpetua a sua própria condição de poder dentro da sociedade. O 'sucesso' ou ´insucesso` da imposição do sistema simbólico reside no facto de esta imposição se efectuar sem que seja percebida: "A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a

sofrem e também, muitas vezes, dos que a exercem na medida em que uns e outros estão inconscientes do facto de a exercerem ou de a sofrerem." (Bourdieu, 1997: 9).

Bernstein (1975) por sua vez vem afirmar que as desigualdades verificadas na escola se centram sobretudo no papel que o uso e o domínio da linguagem têm no rendimento escolar dos alunos. Este autor considera que "o discurso dos alunos é o reflexo das relações sociais dos seus ambientes familiares, existindo deste modo "uma relação entre o modo de expressão cognitiva e determinadas classes sociais." (1975: 24).

É assim que o conceito de código é central à teoria de Bernstein, (1975). Este foi sofrendo uma evolução ao longo de todo o seu trabalho, evolução que no seu conjunto, evidencia uma passagem de definições em termos de índices linguísticos para definições em termos de semântica. A definição actual estabelece que o código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes (significados), a forma da sua realização (realizações) e os contextos evocadores (contextos). Deste modo, a apropriação de bens simbólicos pressupõe que o indivíduo possua os respectivos instrumentos de apropriação.

As disposições de classe, enquanto consumidoras de cultura, ajustam-se à disposição hierárquica do capital e do poder económico. Com efeito a maioria das manifestações de cultura implica um custo económico, daí o interesse que as classes atribuem aos diversos tipos de leitura, que tende a corresponder ao lugar que ocupariam na hierarquia da riqueza em capital cultural.

Deste modo, o «código elaborado» (Bernstein, 1975), caracterizado por um ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que estando desligada do contexto dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade, ou seja, os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papéis menos formalizados, estando deste modo subjacente à linguagem da classe ´alta`.

Por sua vez, o «código restrito»[54] (Bernstein, 1975: 42-43) organizador da linguagem das classes populares, como as dos nossos jovens, oriundos do trabalho infantil, implica

---

[54] O código restrito caracteriza-se por:

1) Pequeno, gramaticalmente simples, muitas vezes por frases inacabadas, uma sintaxe pobre de construção com uma forma verbal acentuando a forma activa.
2) Uso simples e repetitivo de conjunções (então, depois, e, porque).
3) Uso frequente de comandos e questões.
4) Uso limitado e rígido de adjectivos e advérbios.

que “esta seja pobre em qualificativos e advérbios, limitando a construção e articulação de ideias, conclusões e justificações”. Caracterizado por uma ordem de significação particularista, em que os princípios e operações são mantidos implícitos, dado que as significações são partilhadas e ligadas ao contexto não carecem de muita verbalização; os falantes de um código restrito tendem a ter papéis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais.

Na perspectiva de Bernstein, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e construção da realidade. Bernstein (1974) faz questão de observar que o emprego de um dos códigos referidos não é indicador de aptidões cognitivas. Essa utilização reflecte o que é aprendido no ambiente social, influenciando esse mesmo ambiente social, as aptidões cognitivas. (Bernstein, 1967: 127). Ela não exprime apenas sentimentos e pensamentos: organiza-os e, deste modo, está profundamente ligada à forma das relações sociais em que os agentes são socializados. Um dos traços das culturas populares tradicionais é o sentimento de pertença ao grupo (no trabalho, na localidade, através de relações de vizinhança). Isso tem importantes consequências cognitivas assim como, na utilização da linguagem. Na medida em que se acentuam as similitudes dos pontos de vista entre os elementos do grupo, não é necessário traduzir em frases e palavras muito bem pensadas coisas e intenções partilhadas. Dominando a impessoalidade e os significados condensados, estes exprimem-se através de uma retórica do consentimento. Isto favorece a emergência de uma linguagem orientada pelo ´código restrito` contrariamente a meios sociais onde em contrapartida é valorizada a afirmação da especificidade e da diferença individual, onde as trocas verbais são reguladas pelo ´código elaborado`. Bernstein observa que as crianças das classes mais baixas, ao ouvirem o discurso das classes mais elevadas, têm que o traduzir para a estrutura mais simples da sua própria classe social, tornando esse discurso entendível. “Quando ele não consegue realizar esta tradução ele deixa de entender e fica desorientado.” (Bernstein, 1975: 27).

---

5) Uso infrequente dos pronomes impessoais como sujeitos (um).
6) Afirmações formuladas como questões implícitas as quais são definidas com uma circularidade empática (…).
7) Muitas vezes uma afirmação é usada como razão e conclusão. A razão e conclusão são confundidas a fim de produzir uma afirmação categórica, ex. “Faz como eu te disse”, “Segura firme”, “Tu não vais sair”, “Deixa isso”.
8) São frequentemente encontradas a selecção individual de um grupo de frases idiomáticas.
9) O simbolismo é uma ordem baixa de generalidade.
10) A qualificação do indivíduo está implícita na estrutura das afirmação, assim sendo é uma linguagem de sentido implícito. Crê-se que este facto determine a forma da linguagem. (1974: 42-43)

Para o autor os estratos sociais mais baixos apresentam uma maior resistência à aprendizagem formal, exprimindo-se esta resistência de diversas formas: problemas críticos de disciplina; rejeição dos valores do professor; a dificuldade em desenvolver e sentir necessidade de um vocabulário mais extenso; preferência por um processo cognitivo descritivo em vez de um processo cognitivo analítico; a percepção e o sentir são caracterizados por uma maior sensibilidade em relação ao conteúdo dos objectos do que em relação à sua estrutura. É o discurso que indica o que tem sentido, a nível afectivo, a nível intelectual, e a nível social. Desta forma, o modo de estruturação da linguagem (a forma como as palavras e as frases são relacionadas) é reflexo de uma forma de estruturação particular do sentir, do significado da interacção, e a forma de resposta ao meio envolvente. Esta perspectiva contribui para a apreciação dos factores geradores das desigualdades escolares. A inserção e o sucesso escolar dos alunos estão, dependentes, segundo esta análise, da continuidade entre o universo simbólico utilizado no ambiente familiar e na escola. Assim, ao utilizar o código elaborado, a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais, através do insucesso escolar das populações mais desfavorecidas.

Mas as desigualdades sociais também podem ser analisadas sob o ponto de vista da decisão que as pessoas tomam, transferindo deste modo o eventual processo de decisão para os indivíduos. É esta a proposta que Boudon, (1979) apresenta, ao afirmar que as desigualdades perante a educação devem ser analisadas na base das decisões que as pessoas tomam em termos escolares, tendo em consideração a base de cálculos de custos, riscos e vantagens que vão fazer em cada momento da sua vida. O seu modelo comporta deste modo duas etapas.

A primeira postula que a posição social conduz a distribuições diferentes em termos de níveis de sucesso escolar e de avanço e atraso escolar. Tal diferenciação assentaria em processos decorrentes de mecanismos intermédios e que interactuam entre si dos quais se destacam os grupos de referência, herança cultural, o uso da linguagem etc.

Na segunda, procura-se compreender para uma determinada posição social, o processo de decisão que leva à sobrevivência na escola. No caso de sobrevivência escolar há que considerar as várias opções que se abrem no interior do sistema escolar.

Com efeito, a sobrevivência escolar é diferente por categoria social e se complexificarmos o processo tendo em consideração a categoria social, o nível de sucesso escolar e a idade, então torna-se mais patente esta diferenciação social. Os custos, riscos e vantagens vão ser relativos à leitura que cada família/aluno fará da

decisão, a partir da sua posição social. No fundo o que Boudon (1979) pretende mostrar é que há todo um processo decisional que vai ser responsável por uma parte importante das desigualdades.

Cada individuo chegando a uma encruzilhada do percurso escolar, vai decidir entre não prosseguir ou tomar uma das várias vias que se lhes oferecem no sistema de ensino. A sua decisão vai decorrer da forma como cada um equaciona os custos, riscos e vantagens de cada decisão. Cada aluno está sozinho, com a respectiva família perante a decisão. Mas a questão da decisão pode não assentar só nas regras, mas sobretudo na maior ou menor visibilidade dessas regras.

M. Cherkaoui, (1982: 99) ao analisar o efeito da escola sobre as desigualdades sociais na década de setenta, chegou à conclusão do que a maior ou menor visibilidade das regras e por conseguinte o seu conhecimento, leva a que "quanto mais os critérios são visíveis, explícitos e imediatamente compreensíveis, mais as previsões são precisas, menos são os riscos, mais justificado se torna o investimento, maior é o sucesso dos alunos de classes desfavorecidas".

A inteligibilidade das decisões que se tem de ter em consideração passa, não tanto pelo contexto em termos de indicadores no abstracto, mas da leitura que as pessoas fazem desse próprio contexto.

3.3.2 – A questão do (in) sucesso e abandono escolar

Passemos então à segunda modalidade de exclusão fabricada pela escola que nos remete para o (in) sucesso e abandono escolar. Apesar das múltiplas estratégias de combate, prevenção e remediação do abandono escolar em Portugal[55] ao longo das últimas duas décadas, ele continua a presistir.

[55] Poderíamos resumir aqui alguns dos programas de combate, prevenção e remediação do abandono escolar começando pela lei 46/de 86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). O Programa Interministrial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) em 1987, O Programa de Educação para todos – Acesso com Sucesso (PEPT) entre 1991 e 1992, a implementação do Serviço de Psicologia e Orientação (SPPO) nas Escolas em 1993, assim como, os Programas Minerva, Nónio Século XXI e Internet nas Escolas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP`s) em 1996, para além da introdução dos Currículos Alternativos pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEEI), a Rede Única e Integradora de Educação Pré-Escolar em 1997, também em 1997 o Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA), o PETTI, em 1998, o Programa 15-18, em 1999, o Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC), em 2001, as novas orientações curriculares apontando para uma gestão mais flexível do Currículo também em 2001, a criação dos Cursos de Educação-Formação (CEF`s) em 2002 e o Plano de Prevenção do Abandono Escolar, em 2004 só para citar alguns.

Sendo uma posição individual, ela decorre de uma fragilização e perda de sentido de uma situação relacional. Daí que, em primeiro lugar, é necessário precisar sobre o que se entende por ´insucesso escolar`, por oposição ao ´sucesso escolar` ou se quisermos, qual é o significado social daquilo a que chamamos insucesso escolar? Clavel (2004:105) afirma que "o insucesso escolar não é só um problema pedagógico, ou seja, a não aquisição, total ou parcial, de saberes e competências instituídas é também um fenómeno social (…)".

Sendo um fenómeno social a expressão ´insucesso escolar` é tomada pelo senso comum como sinónimo de "reprovação" e que se traduz em falta de "aproveitamento escolar" e que a primeira (a escola) sanciona. No entanto, o insucesso escolar depende da perspectiva em que nos colocamos, ou seja, insucesso em relação ao aluno ou em relação à escola (ou ao professor, ou ao Ministério da Educação), ou aos pais…?)

Se acreditarmos que a resposta é em "relação ao aluno" teremos que traçar uma fronteira de molde a saber onde acaba a responsabilidade da escola e onde começa a responsabilidade do aluno, onde é que se verificou a ruptura para que este não aprenda ou onde a escola foi incapaz de ensinar.

Uma parcela dessa responsabilidade é bem ilustrada pelo discurso de alguns professores quando afirmam que apesar de utilização, cada vez maior, dos métodos activos de ensino, continuam a veicular um instrucionismo essencialmente teórico:

> " (…) não digo que as matérias sejam teóricas mas continuamos a dar as matérias de uma forma demasiado teóricas". (E24, M, P, PF)

> " (…) nós aqui, quer queiramos quer não, vamos muito pela teoria, era necessário haver componentes mais práticas para eles serem já encaminhados para uma profissão". (E10, F, P, Par)

> "(…) funcionaria muito melhor se, se conseguisse aliar a teoria à prática (…) mesmo tendo disciplinas práticas não saem do âmbito da escola é tudo na sala de aulas, a prática numa empresa, seria muito mais produtivo conciliar aqui na escola e a prática numa empresa". (E21, F, P, Lix)

Ora, se os próprios professores reconhecem a sua parcela de responsabilidade, então, como sublinha Eurico Lemos Pires, (1987: 14) "só uma hipocrisia frequente não deixa reconhecer o insucesso da escola enquanto agente especializado da ordem e do

controlo social quando esta é incapaz de promover a socialização considerada adequada das novas gerações" acrescentando que só poderíamos falar de "insucesso do aluno" se este estivesse interessado em receber da escola, aquilo que a escola pretende lhe dar".

Acrescenta o autor que " não há um, mas vários insucessos" afirmando que no campo do senso comum "falar de insucesso é o mesmo que falar de reprovações" (Pires: 1987: 11) acrescentando que "costumamos medir o insucesso escolar pelas consequências" que é o mesmo que dizer "as repetições e os abandonos".

Todavia para que não haja equívocos é necessário que nos sintonizamos com o sentido em que aqui o utilizaremos. Deste modo, sempre que falemos de "insucesso escolar" estamos a falar do insucesso do aluno, no sentido de que ele não atingiu de facto o aproveitamento mínimo exigido pela escola, ou seja existem uma série de factores precisos que revelam este insucesso e abandono escolar, tais como: um número elevado de reprovações, um eventual desfazamento da idade face aos colegas, eventuais situações de pobreza, manifestação de cansaço e fadiga, o viver longe da escola, a falta de apoio dos pais e a importância dos pais face à escola assim como a falta de apoio da comunidade.

Todavia a questão que deve ser colocada é: Porquê frequentar a escola, quando ela, que deveria ser palco de felicidade, de cidadania, de integração democrática, não o é; quando ela, do ponto de vista cultural deveria efectuar a aquisição do património cultural da humanidade, não o faz; quando ela, na sua função socializadora, deveria promover a educação dos seus alunos ensinando-lhes competências sociais e de relação, assim como valores comuns e falha; quando ela, deveria desenvolver a pessoa na sua totalidade (fisico-psico-social-cultural) e o não consegue; quando ela, deveria também ter uma função produtiva, isto é, preparar as pessoas para o sistema económico e não há modo de efectuar essa articulação; e por último, quando ela, deveria ter uma função igualizadora, ou seja, a criação de um espaço de oportunidades de viver em pleno a sua cidadania e o que se verifica é a sua antítese.

Neste contexto estamos todos votados ao "insucesso escolar" e apenas alguns ao "sucesso escolar" entendido meramente como a obtenção do diploma. Todavia a obtenção do diploma não chega para se falar em sucesso, pois como referem Pierrete e Jean-Claude (1993) a questão do sucesso deve ser focado a partir de três noções:

1. O sucesso escolar que se circunscreve à escolarização e à obtenção do diploma respectivo;

2. O sucesso educativo, que é “o resultado do processo da socialização” e que se reporta à transmissão de atitudes e valores, ao conjunto de interacções e trocas que ocorrem no espaço escolar e que é fortemente determinada pelo currículo oculto a que também se poderia chamar de cultura de escola;

3. O sucesso social que diz, respeito à correspondência entre a qualificação escolar e a integração na vida activa.

Segundo os autores, só a convergência destas três dimensões permite falar realmente em sucesso.

3.3.3 - A questão da organização pedagógica e a uniformidade dos padrões culturais

A terceira é veiculada através dos modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes que cria um fosso entre a oferta e a procura onde a classe surge como o ´coração` do processo educativo.

Barroso (2003) diz-nos que o “ensino em, classe” visa(va) uma “pedagogia colectiva” subordinada ao “principio da homogeneidade” homogeneidade esta que se traduzia ao nível das normas, dos espaços e dos tempos, quer, relativamente aos professores, aos alunos e aos saberes. Nas palavras de Tyack e Tobin (1994) era uma espécie de “gramática de escola” que consiste no conjunto persistente (e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturais do ensino e do trabalho pedagógico.

Este principio de “ensinar a muitos como se fosse um só” (Barroso, 2003: 29) encontra o seu funcionamento segundo o autor, em duas razões principais:

a) “o crescimento de efectivos que eram escolarizados em conjunto (…) resultante da difusão das primeiras letras;

b) a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais, associados à escolarização das classes populares” aquando da Revolução Industrial;

e que se traduzem na divisão do trabalho dos alunos, na especialização de funções docentes, professores, monitores, auxiliares, etc., na seriação dos tempos, isto é, horários detalhados e dos espaços, mais no primeiro do que o segundo, dado continuar a ser na maioria o espaço privilegiado o da sala de aula, assim como, na seriação dos saberes ou seja, na compartimentação das matérias.

Este modelo do “ensino em classe”, obedecendo a um “principio de racionalização”, assenta por um lado no paradigma de uma relação face-a-face entre o professor e o aluno e, por outro, visa o máximo de eficiência, ou seja “ensinar ao maior número de alunos com o menor dispêndio de meios” (idem: 29). Por outro lado, este princípio de racionalização postula uma hierarquia de autoridade entre os diversos actores da comunidade educativa: directores de escola; directores de turma; professores; alunos, pessoal auxiliar, etc.

Neste contexto, o desenvolvimento de percursos dos alunos é construído mais por critérios de desempenho do que por escolhas vocacionais dos mesmos, levando deste modo a que, alunos com dificuldades sejam orientados para trajectórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida que impede quase por completo o retorno para carreiras um pouco mais prestigiadas.

A formação de classes homogéneas segundo Duru-Bellat, Mingat (1977), “não aumentam por isso muito mais o desempenho dos melhores alunos, mas enfraquecem os alunos mais fracos”. Isto levanta um outro problema que é a concentração dos alunos menos favorecidos e com desempenhos piores projectados para certos estabelecimentos e, nestes, para o interior de certas turmas.

Por outro lado, o próprio vocabulário dos actores e da instituição transformou-se.

Hoje em dia, o aluno proveniente da designada classe operária é definido como aluno difícil e com ´dificuldades`, o que significa que ele não é definido pela sua situação de dominação mas sim pela situação de se encontrar em situação de exclusão, por outras palavras, onde se vê um filho de um operário, vê-se agora um caso social. “A escola transformou-se e transformou as suas representações com a emergência do problema da exclusão” (Dubet, 2003: 36). Estas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão dado que “mobilizam junto dos pais, quer o capital

cultural, entendido este como o conjunto de disposições e de capacidades especialmente linguísticas) mas também competências referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema" (Dubet, 2003: 37).

> «A classe, continua a ser, no essencial, o módulo base de todos os arranjos organizacionais, espaciais, temporais, pedagógicos, disciplinares, etc., que estruturam a escola, definem as práticas dos professores e regulam a actividade dos alunos (Barroso, 2003: 31). A "organização da classe" permanece ai, ainda para durar, constituindo-se "um modo de exclusão pela via da "inclusão".

É sabido que a oferta escolar não é homogénea, não produz o mesmo desempenho e não tem sempre a mesma eficácia.

É dentro deste contexto que a educação tem um papel fulcral na imposição de um sistema simbólico, o qual é veiculado segundo, Bourdieu e Paseron (1970) pela acção pedagógica. A força da acção pedagógica centra-se no poder arbitrário de um arbítrio cultural, reproduzindo a cultura dominante, contribuindo assim para a reprodução das estruturas de poder.

Para estes autores, a educação é a forma por excelência que as estruturas de poder têm de perpetuar os seus sistemas simbólicos, assegurando assim a sua continuidade no poder. No centro da acção pedagógica encontram-se duas dimensões em si arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida (sistema simbólico) o poder que instaura a relação pedagógica, sendo este poder de violência simbólica exercido pela autoridade pedagógica "Uma acção pedagógica que visasse revelar no seu próprio exercício a sua verdade objectiva de violência e destruir por isso mesmo o fundamento da autoridade Pedagógica do agente, seria autodestrutiva." (Bourdieu e Passeron, 1970 : 32).

A autoridade pedagógica surge, assim, como uma implicação necessária da acção pedagógica, afirmando-se como poder de violência simbólica que se afirma de forma legítima. Toda a acção pedagógica dispõe de uma autoridade pedagógica onde "os emissores pedagógicos são logo designados como dignos de transmitir o que transmitem, autorizados, pois, a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas." (Bourdieu e Passeron, 1970 : 42).

A legitimidade da autoridade pedagógica assegurada pela acção pedagógica leva a que os alunos não só reconheçam a legitimidade dessa mesma autoridade, como também a legitimidade da informação transmitida, recebendo e interiorizando a mensagem, cujo fim consiste em interiorizar a legitimação da sua exclusão. Desta forma, é garantida não só a reprodução cultural, como também a reprodução social.

A autoridade na escola não é uma autoridade natural. A transmissão de significados arbitrários constitui o cerne da violência simbólica, pois os significados transmitidos são arbitrários, pertencendo às classes dominantes. Quem ensina pertence a uma classe dominante ou expressa essa mesma cultura dominante.

Mas, esta acção de imposição e de inculcação não pode efectuar-se completamente senão pelo trabalho pedagógico: (…) a acção pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, ou seja, "um "habitus" como produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da acção pedagógica" (Bourdieu e Passeron, 1970: 54-55). O trabalho pedagógico representa o processo que deve durar muito tempo a fim de consagrar irreversivelmente a autoridade pedagógica, e assim produzir um hábito. O hábito, fruto de uma interiorização do arbítrio cultural, possibilita que o indivíduo apreenda de tal maneira as regras que a sociedade produz, tornando-as como parte integrante da sua pessoa. Assim, os princípios do arbítrio cultural serão reproduzidos pelo indivíduo mesmo depois da cessação da acção pedagógica. Pode-se, desta forma, constatar que, para estes autores, o sistema de ensino produz a homogeneidade, através da reprodução cultural e social.

A perspectiva mais promissora para a transformação desta realidade será uma escola que tenha por base uma autonomia, que mais do que o seu carácter regulamentador o que se pretende é "ter a visão de uma abordagem sócio-organizacional" (Canário, 1999), ou nas palavras de Barroso, (2003) "uma escola sócio-comunitária" em que a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função dos seus objectivos próprios.

Autonomia esta que de acordo com Barroso (1996b: 17), só pode "ser entendida como um conceito relacional – dado que somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa, a sua acção exerce-se sempre, num contexto de interdependência e num sistema de relações recíprocas". Porém, este é também um conceito que reflecte um certo grau de relatividade dado que somos também, sempre, mais ou menos autónomos, em relação a umas coisas e não, em relação a outras. "A autonomia das escolas não constitui portanto, um fim em si mesma" (Barroso, 2004: 71), mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são como se sabe, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as escolas.

Como se percebe, no quadro do sistema público de ensino, "esta autonomia é sempre relativa e é condicionada quer pelo poder de tutela da administração central, quer eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização" (Barroso, 2004: 70).

A escola é um lugar onde se afirmam várias legitimidades (governo, autarquias, professores, alunos, pais, sociedades local) pelo que a autonomia da escola envolve, necessariamente, lógicas diferentes (e por vezes rivais) de acordo com os interesses e estratégias dos vários grupos em presença;

Toda a organização e administração da escola teve por finalidade homogeneizar a educação e uniformizar o ensino pela sua sujeição a um modelo nacional imposto centralmente. O entendimento da escola, como uma unidade administrativa e social autónoma, pressupõe novas "lógicas" nos modelos de organização e seus processos de gestão. É que dizer que uma escola " é autónoma " significa inverter por completo o quadro organizativo, administrativo e de gestão, em que assentou, desde a sua criação a escola pública. É que esta visão tem implicações evidentes em todo o sistema educativo nas suas políticas, económicas, administrativas e curriculares..." dado que segundo Derouet, (2002: 14) o papel da escola é "promover o incremento do conhecimento, a possibilidade para as pessoas de desenvolverem as suas competências e darem um sentido à sua vida pelo saber". Eckert, (1992) afirma que jovens formados para ter um espírito crítico não podem aceitar obedecer, sem compreender.

Neste sentido a escola como lugar da cidadania para os jovens do PIEF é conceptualizado e operacionalizado como uma cidadania também ela de segunda oportunidade. Pois as propriedades que estruturam esta designada segunda oportunidade não se encontra referencializada a uma cidadania reclamada isto é, a possibilidade de os cidadãos "decidirem acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si" (Magalhães e Stoer, 2002: 209) mas antes, se apresenta e estrutura numa lógica "determinada e (que) ao mesmo tempo activamente se articulasse com a recomposição do tecido económico europeu e global e com o reposicionamento do Estado-Nação neste contexto". (Magalhães e Stoer, 2002, p.209).

Os alunos desta designada segunda oportunidade ficam deste modo "desapossados" da faculdade do exercício de uma cidadania reclamada, tendo em contrapartida a construção retórica construída à volta de uma cidadania atribuída que os "torna vulneráveis a uma injustiça social que condiciona a sua própria cidadania" (Magalhães e Stoer, 2002: 211), mesmo a cidadania atribuída.

3.3.4 – A relação com o saber e com o aprender

Nos últimos vinte anos, a noção de relação com o saber foi usada tanto na esfera da investigação em educação, na formação de docentes e de profissionais do sistema educacional ou do debate social relativo à escola.
Chabchoub, (2000), concebe-a como um novo paradigma. Laterrasse et al., (2000), apresenta-a como uma noção cujos "contornos parecem (…) bem mal delimitados ainda que o seu poder heurístico seja pouco contestável, tanto pelo que ela critica, quanto pelas possibilidades que abre". Beillerot (1996) propõem trabalhar com a noção de relação com o saber mantendo-lhe o valor de conceito problema e não fortalecê-la como conceito solução.

Se percorrermos as teorias da reprodução social, facilmente verificamos que estas reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. A escola não é apenas uma instituição de selecção, é também uma instituição que preenche funções específicas de formação e que selecciona os jovens através das suas actividades específicas. Deste modo, a sociologia da escola deve integrar a questão do saber e os modos da sua transmissão. Apesar de todos compartilharmos a ideia de que existe uma relação entre origem social, sucesso ou insucesso escolar, essa correlação, deve ser explicada dado que o insucesso ou fracasso escolar se constrói através de pessoas singulares. Deste modo, o que é preciso compreender é o "fracasso individual" de indivíduos, que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais. A questão que aqui se coloca passa sobretudo pelo modo como são vividas as experiências dos jovens quer na escola, quer no seio do trabalho infantil.

A relação que os jovens mantém com o saber é que se assume como a questão central e em função da qual se podem então abordar as relações que os mesmos estabelecem com um dado património cultural. Neste sentido, não se pode falar de um saber, mas antes de relações constitutivas de um saber. Dito de outra forma, não se pode dissociar o saber do tipo de relação que o pressupõem e o constituem.

Nesta perspectiva de análise, se consideramos que o saber é relação, então, um dos principais objectivos de qualquer projecto de educação/formação seja ela de primeira ou de segunda oportunidade, deve consistir em estimular, apoiar e organizar o estabelecimento dessa relação entre os jovens e o saber. Por outro lado, há que ter em consideração que o relacionamento que se estabelece entre os jovens e o saber, não pode ser circunscrito a um único tipo de relação, dado que as relações que o jovem mantém com o saber são mais amplas.

Este depara-se diariamente com um tipo de tarefas na família, no trabalho ou na sociedade para as quais não existe uma resposta única, obtida através de um processo lógico e racional. As decisões que tem que tomar pela sua complexidade, ambiguidade e incerteza exigem a mobilização de experiências, reflexões pessoais, mas também uma boa dose de sensibilidade no campo das interacções.

A tríplice relação que os jovens têm que manter com o saber, os outros e o mundo, desloca deste modo a centralidade do saber como um fim em si mesmo, tido como universal, para uma relação de carácter particular, isto é, mesmo numa situação onde o saber se reduz "à apropriação do saber-objecto"[56] (Charlot, 2000: 65) este, tem cariz particular.

"Não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente a um aprender se, ao mesmo tempo não se entrar nas relações que supõem e desenvolvem este saber, este aprender (Charlot, 2001: 17). É neste contexto que primeiro importa precisar e compreender o que significa aprender quando o jovem se encontra em situação de aprendizagem.

Iturra (1994: 20-50) afirma que "Aprender é descobrir, criando uma relação de comunicação". Ora, se o aprender se centraliza numa relação de comunicação, então os dispositivos resultantes desta relação com o saber/aprender deverão deste modo favorecer uma actividade comunicacional, que produza a interacção entre os registos de natureza afectiva, veiculados predominantemente na família, os registos de natureza cognitiva dominantes no mundo do escola/formação, e os registos de natureza instrumental, instaurados no exercício do trabalho. A organização da comunicação reflecte-se na aprendizagem, já que os dispositivos da comunicação interferem, positiva ou negativamente, sobre a segurança e o bem-estar daquele que aprende.

Por isso, para além de se preocupar com o reconhecimento dos saberes que os jovens auferem, o trabalho de educação/formação deve procurar induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de educação/formação. Como sublinha Correia (1995: 24), "Esse reconhecimento dos saberes não tem, no entanto, apenas uma valência retrospectiva, mas fundamentalmente uma dimensão projectual".

---

[56] Charlot (2000: 64) distingue "objecto-saber" um objecto que incorpora saber (livros, monumentos, obras de arte, etc.) de "saber-objecto", o qual se aproxima da noção de informação, tal como Monteil (1985) a define, ou seja, como um conjunto de dados exteriores ao sujeito, muitas vezes de carácter convencional, que tanto podem ser armazenada como pode igualmente ser objecto de circulação.

As correntes Pedagógicas mais preocupadas com a adaptabilidade às "ausências dos formandos no campo da educação/formação estruturam a relação do formando com o saber baseada na exterioridade de sentido, que lhes é atribuída pelos formandos, não reconhecendo deste modo que, como regista Correia (1998: 145):

> "embora a instituição formadora lhes atribua um desejo de saber – ao pressuporem que estes têm desejo de uma formação adaptada às suas necessidades ou que os jovens são potencialmente desejosos de formação que lhes é oferecida – raramente reconhecem que esse desejo de saber é também um saber sobre o desejo e um dever sobre os instrumentos e as situações que permitem a sua satisfação".

Tal relação com o saber, encontra-se sustentada por mapas cognitivos accionados por técnicos especializados, o que segundo Correia (1998: 146) assenta "numa lógica cumulativa onde os novos saberes vão progressivamente substituindo aqueles cuja precariedade se reconhece. São por sua vez, estes mapas que lhes permitem utilizar novos recursos e instrumentos cognitivos adaptados às finalidades atribuídas à sua acção".

Por correspondência, a sua acção e autoformação estrutura-se segundo a mesma lógica: substituição das incertezas pelas certezas. É que poder saber não é consequência de processos imitativos de adultos significantes ou de formas hierarquicamente de contrariar as preferências ou aptidões pessoais, mas antes o resultado de uma lógica externa ao grupo que retira o aprendiz do seu meio, dos seus estímulos culturais, para o transferir para uma estrutura onde todo o conhecimento é elaborado na base da experimentação, ao serviço do desenvolvimento técnico.

As instituições que ensinam o saber social definem-no como cientificamente produzido. A divisão social do saber está, desta forma, estruturada pela possibilidade universal de ter acesso às instituições que reiteram a mente do saber quotidiano generalizado, de ganhar habilitações naquilo que cada um conseguir conforme as capacidades financeiras numa sociedade onde o valor de troca é a moeda, suas alianças ou clientelas ou a possibilidade de ter nascido em grupos domésticos produtores de ideias e já manipuladores de textos.

Em qualquer grupo ou cultura o que se quer aprender é altamente diferenciado, isto é, na aprendizagem existe sempre o limite do que o grupo sabe, conhece e pratica. É na medida dessa compreensão do que aí é feito que quem está a aprender estrutura a relação com o saber.

Nos antípodas desta concepção, as correntes pedagógicas mais preocupadas com a reabilitação das experiências e tendo em consideração que a participação deve ser interpretada em torno do sentido atribuído pelos alunos, em função da sua trajectória de formação e de vida "procuram desenvolver uma pedagogia de participação que postula a necessidade de negociação de sentidos construídos em espaços e tempos diferentes e estruturados segundo registos, também eles diferentes». (Correia, 1998: 145)

A relação com o saber assenta deste modo num trabalho de *bricoleur* como refere Correia (1998:146) e apoia-se num património experiencial e em mapas cognitivos que lhe permitem permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitem inventar respostas a situações imprevisíveis. Estes mapas cognitivos estruturam-se, assim, segundo uma lógica de recomposição. Neste contexto o encontro entre a acção e a prática constituem uma oportunidade para o enriquecimento do património experiencial, dando por esta via, visibilidade ao invisível.

Neste sentido, bastaria pegarmos nos Modelos de Trabalho Pedagógico (MPT`s) de Lesne, (1984) para verificamos que a existência de uma relação com o saber se encontra inteiramente imbricada na aplicação deste ou daquele modelo, os quais nos dão o contraste entre concepções pedagógicas de adaptabilidade e conformação social e, pedagogias onde os sujeitos se assumem como agentes efectivos de mudança estruturando três modos de trabalho pedagógico que nunca é demais (re) lembrar.

No MPT1, a relação com o saber pressupõe a existência de um saber objectivo e cumulativo, pressupõe a necessidade de um desvio teórico prévio sob a condução de um iniciador e de um guia com vista a levar a graus diferenciados de autonomia no domínio do saber, pressupõe uma Pedagogia do modelo do saber e do desvio em relação ao modelo. Muito próximo da Pedagogia tradicional por ele se exerce uma acção que visa impor esquemas de pensamento e de acção instituídos, uma integração intelectual nos modos de saber ou da organização do saber propostos pelo e através do formador. Encontramo-nos no domínio da reprodução social.

A relação com o saber assume no MPT2, uma outra configuração dado que tal relação pressupõe a existência de diferentes formas de saber e não saber, a necessidade de uma acção prévia sobre as atitudes e as motivações com vista a libertar ou reforçar a autonomia fundamental das pessoas, a utilização de uma Pedagogia do livre acesso motivado para as diferentes fontes do saber; isto é, a relação com o saber no MPT2, toma formas diversas que convergem num objecto comum: que a pessoa seja o sujeito

da sua própria formação, ou seja, no dizer de Lesne (1984: 99) “um educando-se”, “um formando-se”.

No MPT3, a relação com o saber pressupõe um duplo estatuto científico e social do saber, a necessidade de um quadro de instrumentos teóricos com vista a facilitar a apropriação pessoal do real nas suas determinações e relações, e uma pedagogia que assuma uma relação dialéctica entre teoria e prática. Como sublinha Touraine (1973: 71) “A sociedade não é só reprodução e adaptação, é também produção de si própria”, daí que as pessoas no MPT3 são sobretudo consideradas como agentes sociais susceptíveis de intervir, ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento; o que nos remete para uma pedagogia que toma em consideração os efeitos das relações sociais em todos os aspectos e momentos da formação, isto é, apoia-se na constatação de que os indivíduos são produtores de relações sociais. Mas esta é apenas uma vertente.

A sua centralidade reside no facto de reflectir um tipo de acção pedagógica em que o aprendente é uma pessoa em relação, em relação com o mundo das coisas, em relação com o mundo dos homens, em relação com o desenvolvimento das suas capacidades de inserção social, situação e posição social.

Apesar destes pressupostos se encontrarem enraizados nas concepções educativas da Escola Nova e de uma construção ideológica sobre a educação de e para jovens, tais pressupostos sustentam as condições necessárias para que o jovem possa manter uma relação com o saber e permitem-nos compreender que o jovem ao aprender necessita entender o que se passa em torno de si, de “forma a que o campo pedagógico seja encarado como espaço de relações sociais, e não no terreno da forma escolar tradicional, pensada numa espécie de vazio social” (Canário, 1999: 138). Isto é, todo o percurso de aprendizagem inscreve-se na dinâmica de um projecto individual. Mas será isto suficiente? Não haverá algo mais intrínseco que mova os jovens para um processo de aprendizagem?

Segundo Nuttin (1980: 235) “o que motiva a acção humana de uma pessoa jovem/adulta num determinado momento não é nem uma força instintiva (McDougall), nem uma pulsão infantil (Freud) mas uma estrutura motivacional pessoal, (…) É a formação de objectivos e de projectos que traduz o processo pelo qual o individuo chega a esta estrutura pessoal” É neste contexto que convém pensar a aprendizagem dos jovens, considerando-a como um processo, num contexto amplo da história de vida dos mesmos. A aprendizagem não se limita a acrescentar conhecimentos ou condutas novas a aprendizagens anteriores, inscreve-se numa relação de sentido entre o jovem e o saber.

Daí que aprender significa que qualquer indivíduo estabelece relações epistemológicas[57] diferenciadas com o saber, que só poderão ser compreendidas em função das relações sociais e identitárias e simbólicas que essa relação supõem e suscita. Charlot (2000) define estas relações epistemológicas com o saber em função da:

> «relação de apropriação que o sujeito estabelece com o seu mundo e do tipo de actividade de aprendizagem que o sujeito estabelece nesse âmbito. Uma relação cuja dimensão identitária não se pode menosprezar, no momento em que a relação com o saber não se dissocia da história do sujeito que aprende, das suas expectativas, referências, concepções de vida e relações com os outros, bem como da imagem que tem de si e, da que quer dar de si, aos outros. A relação social, por sua vez, com o saber não acrescenta nada às dimensões epistémica e identitária, "ela contribui para dar-lhes uma forma particular» (Charlot, 2000: 73).

3.4 - EXCLUSÃO E O TRABALHO

Segundo, Robert Castel (1995) na esfera do trabalho verificaram-se três tendências marcantes de mudanças entretanto produzidas.

A tendência para o agravamento da destabilização dos estáveis e o consequente abandono das preocupações relacionadas com a problemática da mobilidade social ascendente assegurada através do trabalho e/ou da educação: o trabalho e a educação tendem agora a ser considerados como dispositivos de redução dos "riscos" da destabilização e associados à promoção de uma flexibilidade que, como se sabe, tem contribuído para a legitimação de um intenso processo de precarização de uma parte significativa da classe operária e de alguns dos sectores assalariados da classe média.

A instalação de e na precariedade social resultante de uma redefinição que já não a encara como um estádio provisório e transitório, mas, antes, como um espaço estruturado que é habitado por indivíduos que exprimem trajectórias erráticas e trajectórias estruturadas por passagens entre situações de emprego, desemprego, não

[57] Charlot enuncia três processos principais que sustentam o desenvolvimento de tais relações: o processos de "objectivação-denominação", através do qual se constitui um saber – objecto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de um tal saber (Charlot, 2000, pág.68);
Os processos de " imbricação do Eu na situação" diz respeito a um tipo de aprendizagem que se relaciona com o domínio de uma actividade ou o capacitar-se a utilizar um objecto de forma pertinente (Charlot, 2000, pág. 69;
E o processo de "distanciação-regulação", através do qual aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação (Charlot, 2000: pág. 70)

emprego e formação. A precariedade transformou-se, assim, numa ocupação, num estádio mais ou menos definitivo onde se desenvolve uma cultura do aleatório, o viver o dia-a-dia e o “desenrasca”.

O agravamento do desemprego e a fragilização das convenções que definem o estatuto do desempregado, com o consequente aumento do “défice” dos lugares ocupáveis na estrutura social e laboral, ou seja, o acréscimo do “défice” de posições que, em princípio, asseguram o reconhecimento público e a utilidade social daqueles que as ocupam. Ora, Correia (2003: 41) sublinha que estas mudanças levaram “a transformações das relações laborais, e estão assim na base da fragilização da estrutura dos espaços e dos tempos que eram supostos assegurar uma inserção social relativamente estável dos indivíduos”, dado que o trabalhador encontra-se no centro de um conjunto de solidariedades que lhe dão existência, (plano relacional, institucional, simbólico, etc.) e que assegura a integração dos indivíduos na sociedade e a coesão social. Mas esta crise provocou sobretudo uma precarização do emprego e do trabalho.

As metamorfoses verificadas no mundo do trabalho estão assim no centro do fenómeno de uma dualização social que traduzem o que se convencionou chamar a ´nova questão social` (Castel, 1995, Rosanvalon, 1999) e de que a exclusão constitui a componente central. Esta dualização, coloca de um lado os indivíduos incluídos no mercado de trabalho, auferindo rendimentos e níveis de consumo elevados e, do outro lado, os excluídos do mercado de trabalho, sobrevivendo através da adopção de “políticas sociais de carácter paliativo” como salienta Canário (2000: 126). Neste contexto, os incluídos vivem sob o espectro de se verem excluídos, e isto é que faz com que “o problema da exclusão não seja equacionado não como um “estado”, ou um “atributo” individual, ou como, um mero desfuncionamento social” (idem, p.126).

É necessário acrescentar que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão, também afectaram fortemente o mundo do trabalho, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. O desenvolvimento dos empregos precários deve-se por um lado a processos de flexibilidade e selectividade no seio das empresas, com vista a uma competitividade cada vez mais aguerrida num mercado global, flexibilidade e selectividade esta, que consiste no princípio em reduzir ao mínimo possível os empregos necessários, recorrendo a eventuais ajustamentos a serviços externos.

No que respeita à solidariedade no trabalho, esta é debilitada através de políticas de recursos humanos que valorizam o "capital humano", a performance e promovem a individualização das carreiras apelando à implicação pessoal (no seio do grupo) e à mobilização no trabalho. Deste modo novos conflitos e novas formas de dominação aparecem: o culto da "performance" e o "superinvestimento" físico e psíquico no trabalho apagam progressivamente as fronteiras entre a vida pessoal e a vida social e a vida profissional gerando efeitos perversos no quotidiano, gerando sofrimento no trabalho, criando a "vulnerabilidade psíquica".

Por outro lado, os processos de desregulamentação das condições do trabalho facilitam o despedimento e à adopção de políticas e medidas pelos poderes públicos que permitem o aparecimento de novas formas precárias e atípicas, que como refere Clavel, 2004: 73) "se inscrevem como ajustamentos conjunturais à situação económica e, devido a esse facto inscrevem-se numa lógica de precarização do trabalho destinadas a assegurar uma transição na esperança de um hipotético retorno ao pleno emprego" estando esta crença enraizada num retorno do crescimento económico. A palavra-chave dessa transformação tem sido como acima ficou dito, a flexibilidade. Se por um lado, estas transformações são o sintoma do modelo da sociedade salarial (Castel, 1995), por outro lado emergem as condições que possibilitam um processo de exclusão de massas. Se, antes, as camadas periféricas do mercado de trabalho se cingiam aos jovens, às mulheres sem qualificação, não qualificados, nomeadamente os emigrantes, hoje em dia emerge um novo problema que se reporta à inutilizabilidade da mão-de-obra qualificada.

Em período de incerteza de crise prolongada e redução de postos de trabalho, o excluído, passa a ser a nova imagem da vulnerabilidade de massa: os excedentes modernos, os novos inúteis do mundo, formando uma massa em "estado de flutuação", uma espécie de *"no man`s land"* social, não integrados e não integráveis, entretanto, sem ser uma massa estrangeira que se pode deixar acampada às portas da cidade que se alimenta da crise no centro da "sociedade salarial" e se cristaliza na destabilização dos estáveis; na instalação de um número crescente na precariedade, acalentando estratégias e culturas do aleatório (um neo-pauperismo) levando à carência de posições sociais definidas e daí a manifestação de um sentimento de inutilidade e de insegurança, que começa e se traduz numa ausência prolongada de trabalho ou de instabilidade crónica do mesmo e que opera uma ruptura com o mundo do trabalho e com os modos de socialização que este estrutura, conduzindo a um duplo movimento de desconstrução e reconstrução sociais e subjectivas de um identidade estruturada por uma lógica de sobrevivência material e psicológica.

Se nos detivermos um pouco sobre o ponto de vista do *Status* do trabalho, a perda do mesmo, como sublinha Clavel (2004: 73), leva por consequência "à perda do estatuto, ou seja, a perda do reconhecimento social e de todo e qualquer sentimento de utilidade social" que segundo o autor se "traduz pela vergonha de se dizer desempregado e por um lento processo de desvalorização de si próprio" (idem, p. 73), pondo em ruptura a rede de relações de trabalho até ai construídas. Num contexto de capitalismo mundial, a configuração do mundo do trabalho é cada vez mais transnacional. Tudo isto cria uma outra definição do conceito de carreira, num mesmo conjunto produtivo e numa mesma actividade, colocando em causa a estabilidade do emprego e consequentemente o status do trabalho criando diversos status em função das situações vividas; precários, desempregados, excluídos etc.) segundo os graus de flexibilidade de mão-de-obra e os níveis de posições nas empresas. Por outro lado, emergem novos períodos de estatutos variados, que se situam entre o fim da vida profissional activa e a reforma.

O trabalho como modo de vida criador de identidade também muda e consequentemente a significação subjectiva do trabalho. Paradoxalmente, se por um lado se verifica o declínio da percepção do trabalho como sendo homogéneo, por oposição, há a revalorização do emprego, devido à extensão e precariedade do desemprego.

Acrescente-se a extensão do trabalho feminino, que teve um enorme significado no mundo do trabalho contemporâneo, pois trata-se do aumento que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho em ´part-time`, em condições de precarização e desregulamentação A título de exemplo veja-se o caso do Reino Unido, que desde 1998, o contingente feminino tornou-se superior ao masculino, na composição da força de trabalho britânica, assim como a diferenciação dos salários no interior de uma mesma categoria social. E é também na expansão do trabalho feminino que se regista um movimento inverso quando se trata da temática salarial, na qual os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais, criando deste modo as chamadas desigualdades funcionais. Exemplo paradigmático desta divisão é o acesso à política em Portugal, considerado emancipatório e onde a questão das "quotas" se submete a um processo de "tutela" masculina.

Muitos estudo têm apontado que, na nova divisão sexual do trabalho, as actividades de concepção ou aquelas de capital intensivo são realizadas predominantemente pelos homens, ao passo que aquelas de maior trabalho intensivo,

frequentemente com menores níveis de qualificação, são preferencialmente destinadas às mulheres trabalhadoras (e também a trabalhadores(as) imigrantes, negros (as), indígenas etc.) (Hirata, 2002) o que leva a que hoje em dia as questões das desigualdades de exclusão se encontre mais viva, dado que estes grupos, são "integrados" e logo destinados a certos bairros e a certos empregos.

Não podemos esquecer a tendência presente no mundo do trabalho relativa à crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural, assim como também a exclusão dos trabalhadores considerados ´idosos` pelo mercado com idade próxima de 40 anos e que, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem reingresso no mercado de trabalho.

Neste contexto, torna-se hoje difícil considerar o trabalho como factor de integração social e o emprego como meio de inclusão: "nenhuma representação conjunta e, de momento, nenhum compromisso institucional coerente e global estão substituindo as articulações sobre as quais se fundava a sociedade industrial" (Dubet e Martuccelli, 2000: 152). Hoje em dia, ainda permanece a concepção de trabalho a tempo integral, por tempo indeterminado, em contradição com o desaparecimento progressivo da "chamada "civilização do trabalho".

Todavia, o trabalho ainda se constitui como importante para a realização de si, mas descobrem-se outros valores, não materiais, outros vínculos criadores de identidades "o trabalho ainda é o espaço privilegiado de construção de uma das representações dominantes do sujeito em nossa sociedade (…) mas não é mais verdadeiramente uma matriz de significações". (Dubet e Martuccelli, 2000: 148-149).

Saliente-se a este propósito Schnapper (1998: 16-18) que sublinha que "o cidadão moderno adquire a sua dignidade trabalhando e que o trabalho continua a ser central tanto para os que trabalham como para aqueles que não tem emprego" tornando-se o centro galilaico da vida dos indivíduos.

3.5 - SÍNTESE

Partindo da sistematização feita ao longo deste capítulo podemos efectuar uma breve síntese relativa aos quatro pontos em análise.

A primeira reporta-se à (in)definível natureza de um conceito que parece só ser possível defini-lo na sua própria indefinição. Aparecendo-nos como uma espécie de "conceito-síntese", traz enraizado em seu cerne vários significados para toda a problemática das desigualdades sociais, culturais, económicas, etc. Ao se falar em exclusão social poderemos estar a trazer para o debate dimensões e situações como: pobreza, fome, desqualificação, desafiliação, ausência de cidadania, discriminação entre outras questões. Assim, tal expressão mostra-se complexa e contraditória, mas ao mesmo tempo, muito clara e presente na realidade de milhões de pessoas que a vivem no seu dia-a-dia.

A exclusão contemporânea, sendo diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, cria indivíduos inteiramente "desnecessários" ao mundo laboral, sugerindo não haver mais possibilidades de inserção. Neste quadro, os designados de "excluídos" não são mais residuais nem temporários, mas contingentes populacionais que não encontram lugar no mercado de trabalho. São, para usar a expressão de Castel, os "inúteis para o mundo".

A segunda diz respeito à questão da exclusão na escola. É sabido que, crianças vindas de famílias pobres ou em situação de exclusão, como é o caso dos jovens do PIEF, são em geral as que têm menos êxito, quando avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. São as que têm menos poder na escola, são as que menos fazem valer as suas reivindicações ou de se mobilizarem para fazerem valer as suas necessidades, sendo paradoxalmente, as que mais dependem da escola para obter a sua educação. Neste sentido, a exclusão na escola é, em última instância, uma questão de justiça. No entanto, para se obter mais justiça na escola seria preciso que a escola levasse em conta as desigualdades reais, no caso concreto, dos jovens do PIEF e procurasse em certa medida, compensá-las. Esse seria o princípio da discriminação positiva, consistindo em garantir um mínimo de recursos de diferenciação pedagógica aos mais fracos e desfavorecidos na escola. A justiça de um sistema escolar segundo Rawls (1987), pode ser medida pelo modo como a escola trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura.

Mais, ele considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos.

Nesse caso, o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos considerados menos bons e menos favorecidos. Assim sendo, uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como é que ela trata os alunos mais fracos? Reconhece-se deste modo uma escola justa pelo modo de que ela trata bem os "vencidos" do sistema escolar, não os humilhando, não os ferindo, preservando assim a sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.

A terceira diz respeito à exclusão de jovens e crianças. Segundo o Relatório sobre a "*Situação Mundial da Infância – Excluídas e Invisíveis,* (2006) as crianças são consideradas excluídas em relação a outras crianças quando correm o risco de não ter acesso a um ambiente que as proteja contra a: a) violência física e psicológica, quer por familiares quer por outros indivíduos, b) abusos, como é o caso terrível da pedofilia ou do exercício de poder exercido por alguns pais ou por alguns professores c) exploração económica quer ao nível do trabalho infantil por parte de empresários sem escrúpulos ou por imposição muitas vezes dos pais, d) pela prostituição infantil, etc, etc.

As crianças podem ser excluídas pelas famílias, pela comunidade, pelo governo, pela sociedade civil, pelos meios de comunicação, pelo sector privado e também, por outras crianças. A exclusão de acesso a serviços e bens essenciais – como alimentação adequada, cuidados de saúde e educação – afecta claramente a capacidade da criança para participar na comunidade e na sociedade, tanto no presente como no futuro. Há, no entanto, outras violações de direitos – principalmente abusos contra as crianças e negligência por parte do Estado em relação a crianças que vivem fora do ambiente familiar –, que restringem a sua liberdade e a sua mobilidade, limitando a sua representação ou sua identificação como uma criança com direitos especiais.

Todos esses factores muitas vezes se sobrepõem e se entrelaçam, exacerbando-se mutuamente, até que, numa situação extrema, algumas crianças excluídas tornam-se invisíveis – tendo os seus direitos negados, sendo fisicamente ignoradas nas suas comunidades, e impossibilitadas de frequentar a escola, ficando deste modo, imperceptíveis para o olhar oficial, uma vez que estão ausentes de estatísticas, logo das políticas e respectivos programas.

A quarta e última, refere-se à exclusão no trabalho. As transformações do trabalho e da sua organização estão enquadradas no que hoje se chama de “capitalismo flexível” (Harvey, 1989) e que se manifesta através do processo de flexibilização do processo produtivo, dos contextos de trabalho e de toda a organização de trabalho. Ora, esta flexibilização tem importantes consequências a nível concreto da vida dos indivíduos e das suas famílias, das suas condições de existência, quer materiais, quer simbólicas.

Aqueles que não se adaptam às consequências e qualificações exigidas pelos novos modos de produção (o *just-in-time*, o *out sourcing* ou a flexibilidade funcional) ou não apresentam performances ajustadas, ou que não são rentáveis e competitivos, são relegados para as margens do sistema produtivo engrossando o número de desempregados.

A experiência de exclusão vivida pelo indivíduo na esfera social e económica contamina deste modo a esfera privada e familiar. Como sublinha Sennet, (2001) as alterações nas condições laborais acarretam para o indivíduo que a experimenta efeitos corrosivos sobre várias dimensões da sua vida pessoal, tais como: a quebra na produção de elos sociais, alterações no estilo de vida, no estatuto social, na forma como é visto e reconhecido pelos outros ou seja, no modo como constrói a sua identidade.

CAPÍTULO 4
CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS DO PIEF NO VALE DO SOUSA

4.1 – CONTEXTOS DE VIDA

A caracterização dos contextos de vida será feita através de quatro níveis de análise e uma configuração dos estilos de vida destes jovens. Relativamente aos níveis de análise, passarão pelas condições objectivas de existência a que os mesmos se encontram sujeitos, pelos atributos de posicionamento de classe, pelas relações das famílias com a escola e, por último, pelo impacto do processo de estereotipia nos mesmos. A configuração do estilo de vida encontra-se muito próximo daquilo que muito recentemente foi designado como o fenómeno "chavs".

4.1.1 – Condições objectivas de existência dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa

Em 2001, o SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil do Ministério da Segurança Social e do Trabalho efectuou um Estudo de Caracterização dos Agregados Familiares Portugueses com menores em idade escolar. Numa análise comparativa da caracterização dos menores que trabalharam em 1998 e 2001 no Continente, no que respeita às condições objectivas de existência do contexto familiar de menores com actividade económica, (SIETI, 2001: 139-141) esta caracterização foi feita tendo em consideração seis dimensões:

a) a habitação; b) a dimensão da família; c) os rendimentos do agregado familiar; d) a situação profissional dos responsáveis; e) a idade de inicio de trabalho dos responsáveis; f) a escolaridade dos responsáveis.

É a situação conjunta destas dimensões que possibilitou traçar um quadro das condições de existência destes jovens.

Numa referencialização mais localizada como é o Vale do Sousa, as condições objectivas de existência, revelam-se ainda mais intensas. Estas, deveriam ser caracterizadas pela Ficha de Caracterização que as equipas técnicas do PETI, efectuam a cada jovem que sinaliza. O problema que se colocou é que, para a grande maioria, não foi possível encontrar ou produzir dados coerentes e fidedignos, tendo-se optado por não os incluir dada a fragmentação dos mesmos. Todavia, num trabalho minucioso, ainda foi possível elaborar uma grelha de análise (conf. anexo B) que desse conta de algumas das condições objectivas de existência destes jovens, consideradas estruturantes.

Deste modo foram contempladas cinco dimensões: a) a habitação, b) a dimensão da família, c) a profissão, d) a escolaridade dos Pais, e) a tipologia da situação face ao trabalho Infantil, aquando da respectiva sinalização, esta última, já atrás analisada.

Relativamente à habitação, tentou-se perceber de onde são oriundos os jovens do PIEF, (conf. Quadro nº 25) e também o tipo de ocupação da casa, com vista a uma aproximação das condições económicas. Verificou-se, deste modo, que 59.4 % (41) são oriundos das zonas rurais, 21.7% (15) vieram de zonas semi-rurais, e 7.3%, (5) são de áreas consideradas urbanas. Há ainda 11.6% (8) em que não se apurou a localização da habitação.

Quadro nº 25 – Proveniência territorial dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa

Proveniência territorial	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
Zonas Rurais	41	59.4
Zonas Semi-urbanas	15	21.7
Zonas Urbanas	5	7.3
Dados n/ disponíveis	8	11.6
Total	69	100

Fonte: recolha própria

No que concerne ao tipo de ocupação (conf. Quadro nº 26) há ligeiras diferenças entre aqueles que são inquilinos e os que são proprietários, sabendo-se, obviamente, que no segundo caso, a família é que é a proprietária do imóvel.

Assim, os inquilinos rondam os 37.7% (26) e os proprietários rondam os 30.5% (22). Saliente-se que os que são proprietários, muitos deles encontram-se a pagar empréstimo ao banco. Há ainda 2.8% (2) que se encontram numa família de acolhimento e 1.4% (1) que se encontra em casa dos avós. Também aqui, há cerca de 27.6% (18) que não se conseguiu apurar o tipo de ocupação.

Quadro nº 26 – Tipo de ocupação habitacional

Tipo de ocupação	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
Proprietários	22	30.5
Inquilinos	26	37.7
Família de Acolhimento	2	2.8
Casa/Avós	1	1.4
Dados não disponíveis	18	27.6
Total	69	100

Fonte: recolha própria

A dimensão da família (conf. Quadro nº 27) difere ligeiramente do resultado nacional que aponta para uma média de quatro (4) pessoas por família, (SIETI: 140), enquanto que no Vale do Sousa, os agregados tem em média 3 pessoas. Este resultado talvez se deva ao facto da amostra ser muito mais restrita. Deste modo, existem 24.7% que contempla unidades familiares com 3 pessoas, seguem-se-lhe as unidades familiares com 5 pessoas (20.3%). Vêm depois as unidades familiares com 4 pessoas (18.9%), seguidas das unidades com 6 pessoas (13.1%) depois as unidades com 2 pessoas (8.7%) assim como as unidades familiares com 7 pessoas. (8.7%) Por último, há três casos em que o número de pessoas já é bastante significativo. É o caso de uma unidade familiar conter 8 pessoas, uma outra conter 9 e haver ainda uma outra, que contempla uma dezena de pessoas. Resta ainda referir que há um caso em que não foi possível aferir a dimensão da família.

Quadro nº 27 – Dimensão familiar dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa

Unidades familiares	Nº de pessoas	Valor em percentagem (%)
6	2	8.7
17	3	24.7
13	4	18.9
14	5	20.3
9	6	13.1

	6	7	8.7
	1	8	1.4
	1	9	1.4
	1	10	1.4
	1	__	1.4
Total	69	308	100

Fonte: recolha própria

No que respeita à escolaridade dos Pais (conf. Quadro nº 28) 55.1% (38) dos pais, tem o 4º ano de escolaridade, seguem-se-lhes os pais com o 6º ano de escolaridade num total de 14 (20.3%), seguidos estes, por sua vez com 9 (13.1%) no quinto ano.

Com o 3º ano há 5 (7.3%), verificando-se de seguida em cada uma das outras situações apenas 1 (1.4%) pai com o 2º ano, 1 (1.4%), com o 12º ano, 1 (1.4%) outro pai que contrasta com o último pai 1 (1.4%) que é analfabeto. Saliente-se que o estudo do SIETI (2001: 141) nesta dimensão revelou que em 1998, havia 10% em que os responsáveis não tinham nenhuma escolaridade, diminuindo este valor para 6% em 2001, aumentando por sua vez as habilitações iguais ou superiores ao secundário: 15.6% em 1998 e 16.4% em 2001)

Quadro nº 28 – Escolaridade dos Pais dos Jovens dos PIEF`s no Vale do Sousa

Habilitações	Nº de Pais	Valor em percentagem (%)
Analfabeto	1	1.4
2º ano	1	1.4
3º ano	5	7.3
4º ano	38	55.1
5º ano	9	13.1
6º ano	14	20.3
12º ano	1	1.4
Total	69	100

Fonte: recolha própria

A desagregação dos níveis de escolaridade por género, revela que há uma aproximação entre os níveis de escolaridade das mães (conf. Quadro 28.1) e dos pais. (conf. Quadro 28.2) Deste modo, 37 pais (53.6%) e 32 (46.4%) mães, detêm o 4º ano.

A distribuição das restantes habilitações são muito heterogéneas, tendo todavia o mesmo número de pais com o 3ª ano, que corresponde a 2 pais, (2.9%), e 2 mães.

Por sua vez 21 (30.5%) das mães, tem o 6º ano, enquanto esse número baixa para 18 (26.1%) para os pais.

Do lado das mães, uma 1 (1.4%) tem o 2º ano, enquanto que não há pai nenhum com esta habilitação, existindo 1 (1.4%) pai, que é analfabeto, não se verificando o mesmo nas mães. O quinto ano é o mais equilibrado havendo quase o mesmo número de pais e mães com o mesmo grau de habilitação.

Quadro nº 28.1 – Escolaridade dos Pais por Género

(Mãe)

Habilitações	Nº de Pais	Valor em percentagem (%)
2º ano	1	1.4
3º ano	2	2.9
4º ano	32	46.4
5º ano	12	17.4
6º ano	21	30.5
12º ano	1	1.4
Total	69	100

Fonte: recolha própria

Quadro nº 28.2 – Escolaridade dos Pais por Género (Pai)

Habilitações	Nº de Pais	Valor em percentagem (%)
Analfabeto	1	1.4
3º ano	2	2.9
4º ano	37	53.6
5º ano	11	16.0
6º ano	18	26.1
Total	69	100

Fonte: recolha própria

No que diz respeito à profissão do género masculino, (conf. Quadro nº 29) onde se encontram mais pais a trabalhar é na construção civil que recolhe cerca de 23.2% (11). Ligados à arte da pedra, trabalham 2 (2.9%) pais. Num puro contraste, aparecem de imediato os pais na situação de desempregados com 8.7% (6). Na indústria dos móveis trabalham na profissão de marceneiro cerca de 14.5% (10) dos pais, e como polidores 4 (5.8%). Na indústria do calçado trabalham 8 pais (11.6%). Na indústria da serralharia 3 (4.3%) outros.

Os restantes 9 ficam dispersos por várias profissões tais como: 1 (1.4%) funcionário público, na função de cantoneiro, 1 (1.4%) escolheu a profissão de peixeiro, 2 (2.9%) é lubrificador de máquinas (têxteis), 1 (1.4%) é vendedor ambulante, 1 (1.4%) maquinista da CP, 1 (1.4%) instalador da TV Cabo, e 1 (1.4%) é motorista. Há ainda um empresário (1.4%) em nome individual, na indústria dos móveis.

Por último, agreguei sob a designação de outras, um conjunto de situações como pensionistas, reformados, doentes crónicos e os pais já falecidos o que representa cerca de 16.0 % (11) dos pais. Há um dado que pode vir a ser preocupante que é a acentuação do desemprego no Marco de Canavezes, com 7.2%, o que corresponde a (5) pessoas neste universo. Tal perspectiva é corroborada pelos professores quando afirmam que:

"Um dos encarregados de educação quase sempre é desempregado (E5, M, P, MC)

Quadro nº 29 – Profissão dos Pais por Género - (Pai)

Profissão	Nº de Pais	Valor em percentagem %
Construção Civil	16	23.1
Indústria do Calçado	8	11.5
Funcionário Público	1	1.5
Serralharia	3	4.3
Cantoneiro	1	1.5
Pedreiro	2	2.8
Peixeiro	1	1.5
Lubrificador	1	1.5
Vendedor Ambulante	1	1.5
Indústria de Móveis (Marceneiro)	10	14.5
Empresário de Madeiras	1	1.5
Maquinista da CP	1	1.5
Indústria de Móveis (Polidor)	4	5.7
Instalador da TV Cabo	1	1.5
Motorista	1	1.5
Desempregado	6	8.6
Pensionista	1	1.5
Reformados	5	7.3
Doença	1	1.5
Faleceu	4	5.7
Total	69	100

Fonte: recolha própria

Relativamente à profissão das Mães, (conf. Quadro nº 30) estas exercem na sua maioria a profissão de domésticas 53.7% (37), seguindo-lhes as mães que trabalham no sector do têxtil, com 13.0% (9). Na indústria do calçado trabalham 11.6% % (8) das mães.

As restantes ficam deste modo dispersas por profissões como: a agricultura 5 (7.3%), empregada de limpeza, 3 (4.4%) a função pública 1 (1.4%), como empregada de café, 1 (1.4%) cozinheira 1 (1.4%) e uma mãe já em situação de reforma 1 (1.4%). Por sua vez, as situações de desemprego recolhem cerca de 4.3% (3).

Quadro nº 30 – Profissão dos Pais por Género - (Mãe)

Profissão	Nº de Mãe	Valor em percentagem %
Doméstica	37	53.6
Operadora Têxtil	9	13.0
Empregada Fabril (Calçado)	8	11.6
Funcionária Pública	1	1.5
Agricultor(a)	5	7.2
Empregada de Café	1	1.5
Empregada de Limpeza	3	4.3
Reformada	1	1.5
Cozinheira	1	1.5
Desempregada	3	4.3
Total	69	100

Fonte: recolha própria

4.1.2 - Relações distanciadas entre as famílias e a escola

As condições de existência acima enunciadas associadas a outros factores, gera a que as relações entre a escola e a família sejam vistas como algo distanciadas. E esta relação é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas,[58] sendo vários os autores, que problematizam esta questão. Abordá-la-emos aqui sob três perspectivas: os tipos de meios familiares; a posição social das famílias e as atitudes educativas e modalidades de relação com a escola, por forma compreender as tensões entre a escola e as famílias.

[58] Os estudos conhecidos sobre esta área, quer a nível nacional quer internacional, agrupam-se em categorias como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais como práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família, etc., e todos eles de um modo ou de outro acabam por enunciar este tipo de relação. (Sarmento, T.; Marques, J. (2006).

Segundo Guichard (1993:49) existem três tipos de meios familiares:

a) Um meio familiar “estruturado”: que se pauta por poucas regras ou hábitos que conduzem à previsão dos acontecimentos;

b) Um meio “flexivamente estruturado” no qual as regularidades assimiladas pela criança são muitas vezes perturbadas por acontecimentos inesperados, mas que são acontecimentos que posteriormente podem ser integrados em novas regularidades;

c) Um meio dito “rigidamente estruturado”, que se pauta pela previsibilidade, com regras elementares que não são ligadas a nenhum conhecimento ou acontecimento periférico.

Na óptica deste autor, estes diferentes meios familiares orientariam diferentes tipos de relação das crianças e adolescentes com a escola. Deste modo, nos meios familiares onde existem famílias com estruturas mais flexíveis ou não rigidamente estruturadas tenderia a haver uma menor dependência do campo escolar relativamente a projectos profissionais, sendo a escola apenas um meio para atingir um fim. O futuro estaria assim condicionado à situação escolar e social no momento.

Por sua vez, em ambientes rigidamente estruturados a relação com a escola torna-se mais dependente, ligada a uma visão do presente mais do que do futuro. Nesta perspectiva, os jovens do PIEF, sendo sujeitos a um ambiente familiar mais rígido, encontram mais dificuldades em projectar o seu futuro num contexto mais alargado fruto de uma socialização familiar que aqui é particularmente decisiva. Bernstein (1986:78) analisa-a do ponto de vista do sistema de papéis e do controlo social nas famílias.

Quanto ao sistema de papéis, nos meios populares, por exemplo, em crianças oriundas do trabalho infantil resultante de contextos de exclusão escolar e social, predominam as “famílias ditas posicionais”, ou seja, há nestas famílias, uma nítida separação entre os papéis e os correspondentes estatutos dos membros (pai, mãe, filhos, consoante a idade e o género).

Os papéis estão definidos à partida e as crianças limitam-se a “tomar posse” deles e a não considerar a possibilidade de elaborar alternativas sobre os outros e as realidades que protagonizam. Assim, do ponto de vista linguístico, fica reduzida uma exploração mais intensa da língua. Na antítese deste quadro de referência, ficam as crianças dos meios sociais opostos, onde os papéis, pelo menos aparentemente, são negociados com os adultos, adultos estes fortemente escolarizados, numa acomodação recíproca e progressiva. A criança é assim socializada a produzir apreciações e juízos individuais, sobre as situações e sobre si própria.

Este contexto de “famílias ditas orientadas”, têm consequências cognitivas e suscita uma utilização mais intensiva das possibilidades linguísticas. A linguagem está assim estreitamente associada ao modo como cada um define a sua identidade e se posiciona no mundo social. Na perspectiva de Bernstein (1975), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e construção da realidade. Ela, não exprime apenas sentimentos e pensamentos: organiza-os e, deste modo, está profundamente ligada à forma das relações sociais em que os agentes são socializados.

Atendendo que os jovens dos PIEF`s são oriundos de contextos marcados por processos de exclusão social, a escola deixa de fora do seu discurso as atitudes e os quadros de referência destes alunos, as suas formas de viver, as suas experiências, o seu quotidiano, assim como os seus modos de ser. Os alunos aprendem deste modo formas mais ou menos mitigadas de exclusão/inclusão social, e, simultaneamente, a confirmar o “desvalor” ou o “valor” social daquilo que são, eles próprios e os seus grupos de pertença.

Estes alunos dos PIEF`s são assim “postos e expostos perante pessoas/posições que “transmitem” saberes fragmentados, cientificamente organizados, mas afastados do vivido e pouco úteis para a construção de significados possíveis e importantes para eles, onde o aqui e agora cria sentido imediato. E vale a pena determo-nos brevemente sobre o entendimento, muitas das vezes depreciativo, que se faz deste termo, referenciado às classes populares.

Segundo Benavente (1990:59), a expressão imediato ou o «hedonismo do imediato» das classes populares:

> “pretende designar a disposição para viver o presente, o dia-a-dia, sem grande ênfase de preocupações com o horizonte temporal mais longínquo, entregando-se a prazeres imediatos e de consumos de um modo que pode parecer esbanjador, tendo em conta os fracos recursos disponíveis. (…) o salário que se recebe não permite acalentar expectativas de poupança e melhoria de vida a prazo. A descarga de tensões da sobrevivência e a experiência de algum gosto na vida não tem outro campo de aplicação possível se não o de algum prazer imediato (alimentar, sexual, festivo, de convívio) tornam-se assim modos de esquecer e contrabalançar as permanentes carências e preocupações e desse modo, melhor conseguir suportá-las”.

Se tomarmos em consideração a posição social das famílias, podemos segundo Berthellot (1983), identificar três ordens de expectativas em relação à escola:

a) manutenção dos privilégios adquiridos, considerados naturais, por parte dos quadros superiores e licenciados, para quem parece óbvio que os seus filhos irão, pelo menos até à Universidade;

b) Desinvestimento na escola por parte tanto da aristocracia como do "lumpen" (todos os que vivem de ocupações pontuais e "aquém" de qualquer planificação de tempo) e ainda os grupos de pequenos proprietários que contam passar o negócio aos filhos. Nestes grupos, a escola não aparece como um elemento significativo nos projectos de futuro.

c) Expectativa face ao veredicto escolar, por parte das famílias com escolaridade curtas ou longas, para quem a melhoria das condições de vida dos filhos dependerá de "serem capazes". Se forem bons alunos os pais estão prontos a investir na escola. Se não conseguirem logo se vê.

Nesta perspectiva e atendendo às condições e posição social das famílias dos jovens, poderíamos afirmar que as expectativas se situam entre a "pouca crença" na escola e a "resignação" face à mesma.

Troutot e Montandon (1988:143-4), relacionam por sua vez as atitudes educativas e as modalidades de relação com a escola, identificando quatro modos diferenciados de relacionamento das famílias com a instituição escolar: a delegação assumida, a colaboração potencial, a aliança condicional e a aceitação distanciada.

Na primeira, os pais revelam uma confiança generalizada na escola e nos seus profissionais, mas têm pouco interesse em ter informação detalhada sobre o que acontece na escola dado que têm (por experiência própria) um conhecimento suficiente do universo escolar para poderem ajudar as crianças e desenvolver estratégias de orientação.

Na colaboração potencial manifestam uma atitude muito positiva face às mudanças ocorridas na escola, na medida em que ela permite desabrochar e desenvolver a personalidade da criança. Estão informados do que se passa na escola e estabelecem frequentes contactos com os professores.

De acordo com a aliança condicional, a relação é marcada pela ambiguidade, já que estão bem informados do que acontece na escola e participam activamente nas reuniões de pais (apesar de lamentarem o facto de não conseguirem aí fazer-se entender), mas gostariam de poder influenciar mais o que acontece, sobretudo no domínio da educação moral (valores e normas). Por último, na aceitação distanciada, a escola é encarada como uma instituição exterior que aceitam ser naturalmente necessária.

Não sentem, contudo, necessidade de estabelecer ligação com os professores, não se dão ao direito de interferir no seu funcionamento e, centrados na escola que conheceram na sua infância, revelam desânimo pelas mudanças que atravessam a escola actual. Os meios familiares de onde vêem os jovens do PIEF relacionam-se com a escola de acordo com esta "aceitação distanciada", dado que mantêm com a escola uma postura de afastamento nem se dão ao direito de efectuar algumas sugestões ao seu funcionamento.

Um pouco mais tarde, Kellerhals e Montandon (1991) vêm afirmar que as estratégias educativas aparecem organizadas segundo dois eixos que se cruzam, nomeadamente, o suporte e a autoridade, exercendo deste modo quatro tipos de influência sobre as crianças:

Autoritária ou disciplinar (muita autoridade e pouco suporte); Relacional ou carismática (pouca autoridade e muito suporte); Permissiva ou anómica (pouca autoridade e pouco suporte); Estruturante (muita autoridade e muito suporte)

Os jovens do PIEF, encontram na estratégia educativa da escola as quatro áreas de influência verificando-se deste modo, por parte de alguns professores muita autoridade e pouco suporte (Autoritária ou disciplinar),

> "(…) a relação que eu tento estabelecer com eles (…) estabeleci que eles tinham que cumprir as minhas regra, mas estou sempre presente (…) (E4, F, P, Lous)

da parte de outros, pouca autoridade e muito suporte. (Relacional ou carismática),

> "Eu tento ter uma relação próxima acima de tudo (…) não de professor-aluno, mas uma relação mais de amigo e eu tenho muito isso com eles, quero que eles me vejam como uma pessoa que está ali sempre presente mas como amiga que lhes pode ensinar alguma coisa (E16, F, P, Par)

da parte ainda de outros, pouca autoridade e pouco suporte (Permissiva e anómica)

> "Sinceramente não sei. Não quero ser a boa demais, porque eles abusam, não quero ser a má da fita, ainda estou a arranjar estratégias para trabalhar com eles (…) já tentei de tudo e nada funciona" (E26, F, P, PF)

e por fim da parte de alguns, muitos poucos, uma influência estruturante (muita autoridade e muito suporte),

> "(…) o melhor caminho para eles será dosear responsabilidade e fazer cumprir as regras e estar ali sempre que eles necessitem, precisam de ajuda. Tento ser o elo, nem muito salgado nem muito insosso, ser um ponto de referência" (E25, M, P, PF.

No que respeita aos pais dos jovens do PIEF a estratégia educativa, segundo este registo, pode ser considerada permissiva e anómica ou seja, pouca autoridade e pouco suporte.

Nesta perspectiva, estes tipos de influência acompanham diferentes códigos culturais e de conduta, tais como o controlo (o que é bom e o que é mau), a motivação (com vista a alterar na consciência da criança a apetência para esta ou aquela acção a partir de uma politica de ganhos e de perdas) e a moralização (evocando valores superiores) e por último a relação ou seja, (a manipulação do contexto relacional).

4.1.3 – Atributos dos Jovens dos PIEF`s

Se tivermos por referência as diversas actividades em que os jovens estiveram envolvidos assim como a situação dos pais relativamente aos modos de trabalho que exercem, não podemos considerar que este grupo se constitua por referência à propriedade assim como aos meios de produção, dado que muitos deles se encontram a receber o Rendimento Social de Inserção (RSI), e exercem actividades, muitas delas paralelas ao sistema económico, não se constituindo como assalariados. Relativamente ao prestígio social, que eventualmente se possa encontrar em alguns elementos deste grupo, este emerge e gere-se muito mais no seio do mesmo, não extravasando o círculo do grupo ou se o extravasa, é pontual e efémero.

No que concerne aos diversos tipos de capitais, e a pertença de classe pelos mesmos, o grupo não possui os capitais, no entendimento que Bourdieu lhe atribui[59] (se há alguns recursos estes sustentam processos de sobrevivência, mas nunca de acumulação).

[59] Possibilidade de rentabilização ao nível do mercado de trabalho.

Como é óbvio, não são detentores de títulos e certificados escolares, assim como não detêm qualificações profissionais que os posicionem no mercado de trabalho à falta dos primeiros. Por consequência, em termos de pertença organizacional, não tem qualquer poder de decisão.

Face a esta posição de classe, podemos situá-los, naquilo que Elísio Estanque (2005: 3) designa de *"subclasses locais".* Porquê? Porque assiste-se hoje em dia ao aumento das situações laborais cada vez mais diferenciadas, resultantes do processo da globalização económica. Tal processo manifesta-se pela existência de trabalho precário, da desregulamentação dos direitos laborais, do tráfico clandestino, da exploração da mão-de-obra, do trabalho infantil, da pobreza, do desemprego e sub-emprego. Ora "esta estreita dependência entre trabalho, desemprego, família e comunidades, leva a que sejam estes grupos que sofram os efeitos dos globalismos localizados" na formulação que Santos (1995: 263) lhe dá.

No contexto americano, o conceito de ´sub-classe" tem sido usado para designar os habitantes afro-americanos dos centros urbanos marcados por um enorme índice de desemprego, degradação ambiental, alto índice de natalidade entre mães solteiras, violência entre os membros da própria comunidade e tráfico de drogas. São grupos sociais deste tipo que podem conceber-se como integrando as *´subclasses`* locais e da qual o nosso grupo, pelas condições objectivas de existência faz parte (exploração de mão-de-obra de trabalho infantil). Afirma o autor que "à luz dos indicadores convencionais estes grupos não possuem uma posição de classe bem definida, ou seja, estão fora ou "abaixo" da classe trabalhadora tradicional" e acrescenta que estes grupos ficam deste modo "deslocalizados" mais fixos e territorialmente circunscritos, remetendo-os para uma condição de total dependência e objecto de todo o tipo de pressões" (Estanque, 2005:3).

Por sua vez, o autor Scott Lash (1994:132-133) afirma que a ´sub-classe` se encontra excluída da sociedade civil porque se encontra excluída da `cidadania cultural`. O que o autor quer dizer com cidadania cultural é que as classes mais baixas não só se encontram excluídas das estruturas de informação e de comunicação no âmbito do seu trabalho, como também os seus espaços comunitários onde habitam se encontram excluídos. Se nos reportarmos a Portugal, depressa se verifica que o litoral se apresenta com mapas de comunicações mais organizados em detrimento do interior e, é aí que se concentram a maioria das infra-estruturas de comunicação e de informação, mercê, naturalmente, de grandes agregados populacionais.

Reportando-se à cidade, o autor sustenta que "quando se analisam estes mapas (…) há uma grande densidade informativa e comunicacional nos bairros centrais das principais cidades[60], e a dispersão que se observa nos guetos e nas áreas economicamente desfavorecidas," a que o autor chama de "zonas vivas" ou "zonas domesticadas" aos centros urbanos e de negócios e "zonas mortas" ou "zonas selvagens dos guetos".

Estar excluído destas "estruturas" é estar-se paralelamente "excluído da cidadania que se torna efectiva ao nível político e cultural na sociedade civil". O que acontece é que a ´sub-classe´, segundo o autor, "encontra-se privada tanto das obrigações e dos direitos do que actualmente já não é social mas predominantemente uma cidadania cultural".

Poderíamos ainda fazer referência a Bourdieu (1998) que, ao desenvolver o conceito de "habitus", descreve com particular cuidado precisamente as demarcações sociais que os locais de residência reproduzem e reforçam.

Aliás o autor apelou insistentemente para que a sociologia privilegiasse como propriedade essencial do seu objecto de estudo o facto do indivíduo "estar acantonado num lugar e num momento".

4.1.4 - Os "Chavs" Infantis: configuração de um estilo de vida

O termo estilo de vida é um conceito amplo que engloba a pessoa como um todo e em todos os aspectos da sua actividade, entendendo-se este, como a forma que o "indivíduo gere a sua própria vida, se relaciona consigo próprio, com as outras pessoas e com o ambiente" (Rapley, 2003: 78-80).

Os estilos de vida, definidos como um conjunto de características particulares, são não só produto, mas também produtores de cultura, definindo assim a actividade humana, seja ela "cognitiva, afectiva, comportamental, conotativa ou mesmo sensório-motora" (Rocher, 1989: 106). São por isso "herança social" (Sorokim, 1947; Taylor, 2002) isto é, tudo aquilo que o indivíduo aprende a fazer para viver numa sociedade particular.

A sociedade portuguesa, segundo Santos (1993: 54), "é altamente "heterogénea" não só em termos político-ideológicos mas também em termos económico-sociais", pelo que os quotidianos portugueses são mitigados no "papel social", no "status" e no "ritual social" (Ferrarotti, 1986: 50) das pessoas e das comunidades.

[60] Estamos a falar de concentrações de escritórios, sedes de empresa, e serviços financeiros.

Como sublinham Gonçalves e Carvalho (2005: 3), “Os quotidianos sociais do mundo rural passam predominantemente pelo conhecimento e estabelecimento de relações de trabalho, pelo comunitarismo, pelo convívio, pela entreajuda, pela amizade, pelo auxílio e defesa comuns e pelo desenvolvimento de “ritos”. Como refere Goldmann, (1964), as sociedades rurais apresentam-se mais como “estruturalistas” ou seja, mantêm nos seus quotidianos, no seu “modus vivendus” homologias estruturais que se construíram no passado, isto é, semelhanças ou similitudes que se traduzem por estilos de vida das gerações antigas, cujo valor natural lhe é conferido pelo valor do uso num determinado espaço, tendo em vista reproduzir uma ordem estabelecida”.

De acordo com a análise acima efectuada às condições objectivas de existência dos Jovens do PIEF, a maioria deles é oriundo do mundo rural e, se os modos de vida destes jovens se enraízam em grande parte naquilo que acima foi descrito, eles adquirem pela experiência social, quer na escola, quer no trabalho, uma configuração de acordo com aquilo que muito recentemente surgiu em Inglaterra e que é designado por “Chavs” – jovens britânicos que pertencem a um grupo urbano que tem fama de grosseiros e materialistas. Não pretendendo acentuar ou etiquetar os mesmos, quero apenas alertar de que do ponto de vista analítico eles tipificam a designação acima expressa a qual é suportada pelo discurso dos próprios professores.

Definidos pelo dicionário Oxford como “jovens que se caracterizam pelo seu comportamento descarado e mal-educado e pelo seu gosto por artigos de marca (…) usualmente com conotações de classe social baixa”.

O fenómeno “Chavs” começou no Reino Unido há cerca de três anos. Têm como características; idades que rondam os 20 anos, podendo as mesmas oscilar entre os 15 e os 30 anos, residem geralmente em bairros de classe trabalhadora, têm empregos que pagam pouco e gastam os seus rendimentos em roupas e bebidas caras. A chave está no dinheiro, porque o dinheiro pode comprar status e respeito social.

De acordo com o discurso de alguns professores, com as devidas reservas e respectivas adaptações de contexto (o fenómeno é urbano e os jovens do PIEF são predominantemente do espaço rural) os jovens do PIEF apresentam características semelhantes, podendo encaixarem-se neste estilo de vida, considerando as propriedades da grande maioria deles. As idades dos jovens dos PIEF`s do Vale do Sousa oscilam entre os 13 e os 18, o que faz que eles sejam vistos como os “chavs infantis”. Residem em zonas rurais e em bairros sociais, e os parcos empregos que conseguem são precários, mal pagos e a maioria são explorados sendo isso visível no discurso dos professores.

“Alguns deles têm objectivos mas sempre muito limitados, digamos que são empregos de baixo nível, quanto ao conhecimento cultural não tem nada (E11, M, P, Par)

Do ponto de vista comportamental,

“Acabam por ter determinados comportamentos que não são aceitáveis no contexto educativo (E6, M, P, MC)

“São os miúdos que mais causam problemas de indisciplina dentro e fora das aulas, e que há uma tendência para se ser mais benevolente com eles, tentar compreendê-los e dar-lhe mais uma oportunidade” (E19, F, P, Lix)

e estes andam quase sempre associados à má educação, à imaturidade e ao descaramento,

“Choca-me a naturalidade com que eles dizem e utilizam os palavrões, eles pegam-se, provocam-se mesmo no sentido de provocar a zanga e a ira do colega para haver confusão (E14, F, P, Par)

“Não respeitam as regras que tentamos estabelecer do funcionamento da aula, levantam-se no meio da aula sem pedir autorização, estão constantemente a pedir para ir à casa de banho, falam com maus modos, falam em voz alta, berram uns com os outros, chegam a ser violentos tanto física como verbalmente e é muito difícil, se demos uma certa margem eles aproveitam para começara a disparatar, a fazer asneiras e a perturbar nota-se que eles tem um certo gosto nisso” (E24, M, PF)

O gosto por artigos de marca encontra-se bem patente nos telemóveis topo de gama e em alguma da roupa que usam,

“Eles não têm aspirações, acho que vivem para o que é conseguido de imediato. O que interessa é ter dinheiro para comprar jogos, para comprar telemóvel de marca, para ter roupas de marca e não vai muito além disso (E19, F, P, Lix)

“A única preocupação deles é irem para o ´site` onde falem de droga, porque todo o resto para eles acaba por passar ao lado, eles chegam ao computador é cannabis, elas

preocupam-se é se há um rapaz ou outro que gosta delas, são as mensagens do telemóvel entre rapazes e raparigas" (E21, F, P, Lix)

Chegando muito deles a ter conhecimento e alguma,

> "influência de vida má, já andam à noite…já sabem as casas das meninas, a droga, isso tudo" (E22, M, P, Lix)

A visão que os professores têm dos jovens do PIEF, encontra-se deste modo ancorada numa representação social estereotipada daquilo que são os jovens do PIEF. Interessa-nos para aqui, sobretudo, visualizar os efeitos que os estereótipos têm sobre os jovens.

4.1.5 – O processo de estereotipia nos jovens do PIEF

Como é sobejamente conhecido, toda a representação social é partilhada por um conjunto de indivíduos e é colectivamente produzida, como resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social. Ora, tal é também o caso do estereótipo, que constitui um conjunto de crenças, teorias e visões de um ou vários grupos sociais sobre o seu objecto de estereotipia (Vinnicombe, Singh, Val, 2002).

Entendido numa primeira fase[61] como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo, sofre uma considerável evolução passando da concepção individual, subjectiva e negativa antes referida associada a uma natureza essencialmente patológica para passar a ser entendido como uma construção sociocognitivista "neutra". (Deaux & Lewis, 1984; Deaux, 1985).

Tal como as representações sociais, os estereótipos têm como função formar e orientar, tanto a comunicação como os comportamentos.

[61] Nesta primeira fase o estereótipo é considerado como uma generalização falsa, perigosa e reveladora de falta de conhecimento, apenas modificável por uma educação que consciencialize a pessoa da ausência de fundamento dos seus juízos (Amâncio, 1994)

As representações sociais, quando surgem sob a forma de estereótipos sociais, são “teorias sociais práticas” (Cano e Rós, 1994) “um saber prático”, (Jodelet, 1984) “organizadores das relações simbólicas entre os actores sociais”. (Doise, 1990).

4.1.5.1- Na organização do real.

Do ponto de vista da organização do real, o estereótipo social é uma forma de categorização da realidade que possui uma forte coloração avaliativa e afectiva, frequentemente negativa, mas que também pode surgir com conteúdo positivo. Quer enquanto negativos, quer enquanto positivos, os estereótipos têm como função reduzir a incerteza e organizar a realidade envolvente, tornando-se, eles mesmos, elementos “reais” constituintes desse mesmo meio, enquanto tendentes a produzir efeitos sociais auto-fundamentadores e reforçantes. (Yim e Bond, 2002).

> “Eles tem vergonha de se comportarem bem e porquê, eles não querem mostrar ao aluno novo que eles aqui se comportam assim porque eles lá, é assim, se lá é normal dizer palavrões (aqui) é uma vergonha” (E13, M, P, Par)

e que se projectam nomeadamente nos modos de se posicionarem perante as coisas na vida. Um exemplo disso é quando se encontram na sala de aula e tendo dúvidas não perguntam porque,

> “Não, por vergonha do professor e dos colegas, eles podem pensar que eu não sei” (E44, F, 16, Lix),

ou então,

> “(…) por ter vergonha que os colegas se possam rir” (E59, F, 16, PF)

o que leva a que esse grupos se sintam à parte sendo este sentimento veiculado por um professor,

> "(…) eles sabem que embora fazendo parte desta escola, não podem estar lá inseridos, eu faço parte daquela escola mas não sou especial, não podemos estar lá inseridos por isso puseram-nos aqui, eles tem um bocado essa noção, não se sentem à vontade de vir cá e entrar, há uma relação formal, mas não uma relação pessoal com a escola.(E23, M, P, PF)

4.1.5.2 - Enquanto elementos de comunicação.

Enquanto elementos de comunicação, os estereótipos são ´económicos` pois permitem processar rapidamente a informação social (Atkinson, e Hilgard, 1983, Faria, e Fontaine, 1993) e, tal como qualquer outra representação social, transformar as avaliações em descrições e as descrições em explicações. (Moscovici, e Hewstone, 1984). O estereótipo pode mesmo definir-se como "uma espécie de esquema perceptivo associado a certas categorias de pessoas ou objectos, cristalizados em torno de uma palavra que os designa, intervindo automaticamente a representação e caracterização dos especímenes dessas categorias" (Maisonneuve, 1971:110).

Desta forma, a própria linguagem sinaliza e transporta os estereótipos, influenciando decisivamente os processos de comunicação entre indivíduos e entre grupos (Shin, e Kleiner, 2001). Do ponto de vista dos jovens pode traduzir-se na economia das palavras que eles usam quando, por exemplo, estabelecem relações entre si, tais como:

> "(…) a linguagem: totyil, jamaica, stá-se bem" (E49, M, 16 Pin),

ou nas implicações que o mesmo tem na interacção professor-aluno que do ponto de vista avaliativo do aluno o professor saiba acima de tudo, perceber a linguagem utilizada pelos jovens de hoje

> "Que saiba porque é que os alunos falam assim das coisas, que compreendam os alunos" (E19, M, 17, MC)"

4.1.5.3 –Na modulação do comportamento

Do ponto de vista comportamental, a relação entre estereótipos e comportamento discriminatório nem sempre é automática, (Park, 1997, Vinnicombe, e Singh, 2002) tal como tem vindo a sublinhar a investigação que diz, genericamente, respeito à relação entre atitudes e comportamentos, como aquela que mais especificamente se relaciona com a área da estereotipia. (Lapiere, 1934). No entanto, há alguma correspondência e que no caso dos jovens do PIEF é visível a partir do discurso dos próprios quando afirmam por exemplo que na relação entre professor e aluno o primeiro,

> "não tenha preferências por este ou aquele aluno" (E44, F, 16, Lix).

Poderíamos repescar ainda um outro exemplo:

> "Se (o professor) vê que o aluno não percebeu (deve) chegar ao pé dele e tornar a explicar, não pô-lo à parte" (E53, M, 14, Pin),

Mas estes juízos sociais ultrapassam as salas de aula, tal como referem os alunos;

> "Onde eu andei castigavam-nos obrigando-nos a apanhar o lixo e éramos obrigados a comer a sopa" não gostava dos funcionários. Eram muitos chatos, andavam sempre a ralhar connosco, por qualquer coisinha imbricavam sempre connosco" (E44, F, 16, Lix)

> "funcionários que tentassem ouvir os alunos e que aceitassem como aceitam os outros alunos" (E42, M, 16, Lix)

Como sublinha Coodl (1989: 487), "a questão central não é talvez tanto a de saber se o juízo social e o comportamento estão ligados, mas de saber se por um lado os juízos sociais, e por outro os comportamentos, podem ser interpretados como manifestação de uma mesma estrutura cognitiva subjacente".

4.1.5.4 – Na diferenciação social

É no que respeita à função de diferenciação social das representações sociais que mais nitidamente se compreende o estereótipo enquanto modo de representação social, com uma dinâmica específica e significativa na vida social.

De facto os estereótipos, que se situam ao nível avaliativo das relações intergrupais, formam-se a partir das relações comportamentais entre os grupos e têm fortes repercussões ao nível das representações mútuas. (Doise, 1990, Yim e Bond, 2002)

As experiências já clássicas de Sherif (1976) demonstraram que imagens estereotipadas reforçam e têm origem nos comportamentos hostis entre grupos, produzindo juízos e avaliações que favorecem o grupo de pertença em detrimento de outro grupo.

Tais conflitos resultam não das características dos seus membros ou da organização interna dos grupos, mas da necessidade de criar uma identidade social (por referência ao grupo de pertença) e correlativamente a diferenciação inter-grupos, o qual pode ser visível a partir de um pequeno episódio passado entre um professor e um grupo de alunos do PIEF e contado pelo professor:

- Recentemente – conta o professor – fui colocar gasolina a um posto de abastecimento e eis que passa do outro lado da rua um grupo de alunos do PIEF. Os alunos cumprimentaram-me deste modo:

- Olá professor, tudo fixe! – diz um.
- Está tudo bem – respondi-lhe. Vemo-nos na aula.
- Logo não vou à aula, tenho umas coisas pr`a fazer – diz um outro jovem
- Falamos disso antes da aula. Até logo.

Depois disto o empregado do posto de abastecimento vira-se para mim e comenta:

- Também dá aulas a essa cambada? São todos uns desordeiros. É só ganza. São do PIEF não são?

  Não. – respondi-lhe de imediato, são alunos da escola, iguais aos outros. Paguei a gasolina e vim embora. (E5, M, P, MC).

Mas esta diferenciação social começa no interior da própria escola expressa pelo discurso de uma professora ao sublinhar que,

> "(…) eles não querem saber nada disto que eu estou para aqui a fazer, é um trabalho inglório é o que se costuma dizer "dar pérolas a porcos" (E4, F, P, Lous).

É visível a partir daqui que o processo começa por ser de categorização e diferenciação social e leva ao engendrar de representações sociais dos "outros" frequentemente estereotipadas, sobretudo se os grupos se encontram em situações de competição (Park, 1997, Yim e Bond, 2002). Assim, a evolução do conflito entre os grupos é acompanhada por uma evolução nas imagens que cada grupo desenvolve de si próprio e do outro. De acordo com Doise, (1990) tais imagens desempenham três tipos de funções cognitivas:

1 - Função selectiva que consiste numa percepção diferenciada dos elementos caracterizadores do outro grupo, avaliando esses elementos de forma negativa e de entre esses seleccionando aqueles que são relevantes no contexto da relação inter-grupal;

2 - Função justificativa, revelando os conteúdos das representações, imagens estereotipadas que legitimam os comportamentos de hostilidade e discriminação social;

3 - Função antecipatória que orienta o desenvolvimento das relações entre os grupos e que permite "prever" o comportamento do (s) grupo (s) e assim orientar a sua própria acção.

O estereótipo surge-nos assim como um elemento importante no processo de diferenciação social, confundindo-se, em situação limite de extrema competição e diferenciação intergrupal, com a representação social que os grupos fazem uns dos outros e também de si próprio (Tajfel, 1980).

É neste contexto que os jovens do PIEF são indiciados de comportamentos anti-sociais e alvo de diversas rotulações, assim como de descriminação quer por parte dos seus pares, quer por parte de alguns elementos da comunidade educativa.

4.1.6 – Quadro-Síntese dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa

Quadro nº 31 - Quadro Síntese dos Jovens dos PIEF`s do Vale do Sousa

Idade	Anos	Nº de jovens	Valor em percentagem (%)
	13	1	1.4
	14	8	11.6
	15	24	34.8
	16	20	29.0
	17	11	15.9
	18	5	7.3
Total		69	100

Género	Raparigas	Rapazes	Valor em percentagem (%)	
			Raparigas	Rapazes
	38	31	55.1	44.9
Total	69		100	

Concelho	PIEF`S	Nº de Jovens em cada PIEF	Valor em percentagem (%)
	Lousada	9	13.0
	Marco de Canaveses	14	20.3
	Paços de Ferreira	14	20.3
	Paredes	11	16.0
	Felgueiras	14	20.3
	Penafiel	7	10.1
Total	6	69	100

Escolaridade	Anos	Nº de Jovens por cada ano	Valor em percentagem (%)
	3º	1	1.5
	4º	14	20.2
	5º	17	24.7
	6º	28	40.5
	7º	8	11.6
	8º	1	1.5
Total		69	100

Ciclos de escolaridade	PIEF`s	Ciclos
	Lousada	3º
	Marco de Canaveses	2º e 3º
	Paços de Ferreira	3º
	Paredes	2º e 3º
	Felgueiras	3º
	Penafiel	2º

Experiência de trabalho	Sector de actividade	Nº de Jovens	Valor em percentagem (%)
	Trabalho Doméstico	18	26.1
	Indústria Têxtil	14	20.2
	Indústria do Mobiliário	11	15.9
	Construção Civil	9	13.0
	Indústria do Calçado	3	4.3
	Restauração	3	4.3
	Serralharia	3	4.3
	Ama	2	2.9
	Venda ambulante	1	1.5
	Comércio a retalho	1	1.5
	Serviços de Apoio Pessoal	1	1.5
	Reparação de automóveis	1	1.5
	Serviços de Limpeza	1	1.5
	Vigilante	1	1.5
Total		69	100

Origem social	Escolaridade	Nº de Pais
	Analfabeto	1
	2º ano	1
	3º ano	5
	4º ano	38
	5º ano	9
	6º ano	14
	12º ano	1
	Total	69
	Profissão	Pai
	Construção Civil	16
	Indústria do Calçado	8
	Funcionário Público	1
	Serralharia	3
	Cantoneiro	1
	Pedreiro	2
	Peixeiro	1
	Lubrificador	1

	Vendedor Ambulante	1
	Ind. Móveis (Marceneiro)	10
	Empresário Madeiras	1
	Maquinista da CP.	1
	Ind. Móveis (Polidor)	4
	Instalador da TV Cabo	1
	Motorista	1
	Desempregado	6
	Pensionista	1
	Reformados	5
	Doença	1
	Faleceu	4
	Total	69
	Profissão	Mãe
	Doméstica	37
	Operadora Têxtil	9
	Empregada Fabril (Calçado)	8
	Funcionária Pública	1
	Agriculltor(a)	5
	Empregada de Café	1
	Empregada de limpeza	3
	Reformada	1
	Cozinheira	1
	Desempregada	3
	Total	69

Fonte: recolha própria

A leitura do quadro-síntese (conf. Quadro nº 31), permite-nos aceder a uma visão geral dos Jovens do PIEF em seis dimensões centrais: a idade, a distribuição segundo o género, a sua distribuição concelhia na região do Vale do Sousa, as experiências de trabalho em que estiveram envolvidos e por último cruzou-se as habilitações dos pais com as respectivas profissões por forma a chegar à origem social dos jovens do PIEF.

Como não detêm grandes habilitações escolares e paralelamente as profissões que exercem são essencialmente de cariz manual, podemos afirmar que os jovens são oriundos de meios populares.

No entanto, por razões de coerência ao nível do entendimento dos diversos discursos produzidos (professores, equipa técnica, etc.) relativamente aos mesmos opto, por utilizar o termo "meio popular"[62] no sentido que lhe dá, Benavente (1990: 119), dado que o termo "meio popular" tem a vantagem de ser compreendido pelos profissionais e de corresponder à maioria das crianças "do povo" que frequentam as escolas primárias oficiais.

[62] Esta expressão, "meio popular" ou "meios populares" na opinião da autora, "integra-se na linguagem corrente embora seja pouco rigoroso do ponto de vista sociológico. "Meio popular" refere-se a uma estratificação social mais do que a classes sociais e designa os grupos socioprofissionais que vão do lumpen-proletariado aos operários (qualificados e não qualificados) passando pelos grupos de pequenos funcionários, empregados de comércio e não graduados das forças militarizadas e ainda os agentes subalternos (porteiras, contínuos, etc.) cujo nível de escolaridade se limita à primária (4 anos) ou à escolaridade obrigatória (6 anos). Esta amalgama corresponde à classificação das correntes funcionalistas americanas: Warner distingue cinco grupos: upper classe, middle class, lower middle, upper lower e lower low. Encontramos, em língua francesa os termos "classes desfavorecoidas" ou "classes inferiores" em oposição a classes "médias" e "superiores". (Benavente, 1990: p.119)

CAPÍTULO 5
A EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO DOS JOVENS DO PIEF NA SUA RELAÇÃO COMO SABER: ESCOLA E TRABALHO

O presente capítulo dá início ao trabalho interpretativo propriamente dito, da experiência de exclusão dos jovens do PIEF no Vale do Sousa. Atendendo que se verifica um movimento circular entre a saída da escola, a entrada no mundo do trabalho e o seu regresso à escola do PIEF, iremos percorrer esse movimento no sentido de dar conta da experiência dos mesmos.

Há, deste modo, três tempos: o tempo que recolhe as experiências da escola até ao momento da decisão do abandono e perda de sentido da escola e que será tematizado na esfera da escola; o tempo da "integração precária" no mundo do trabalho ou doméstico e que será tematizado na esfera do trabalho e, por último, o tempo de regresso à escola do PIEF que inclui a relação com o saber e as posturas desenvolvidas nessa relação. A experiência dos jovens está intimamente relacionada com o tipo de relação que eles mantêm com o saber, nas experiências em que se encontram envolvidos, – nomeadamente; a experiência inter-pessoal, a experiência epistémica, a experiência identitária e a experiência simbólica – quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho.

Do ponto de vista analítico irei, numa primeira fase, tecer algumas considerações sobre cada uma das experiências, (interpessoal, epistémica, identitária e simbólica); seguidamente, levantarei as posturas dos jovens face a cada uma delas

Percorrer o movimento circular acima citado e levantar a pluralidade de posturas em cada uma das actividades, nas duas esferas consideradas, é deste modo "interpretar" a experiência de exclusão dos jovens.

5.1 – O ABANDONO DA ESCOLA, A ENTRADA NO MUNDO DO TRABALHO E O REGRESSO À ESCOLA DO PIEF, OU O ANTES… O DURANTE…. E O DEPOIS

5.1.1 – O Antes: vivências do abandono escolar e perda de sentido da escola

As razões apontadas para a saída da escola por parte dos jovens são múltiplas. Há no entanto um ponto que deve ser tido em conta. Este abandono não radica apenas numa ou duas razões. É uma espécie de "divida de juro acumulado" que leva ao "êxodo escolar".

Na análise feita, há, no entanto, duas que parecem andar aliadas e que convergem para a centralidade deste abandono. A primeira é a das privações económicas contribuindo com 36.3.% (25 jovens num universo de 69),

> "A minha família vivia um bocado mal" (E8, F, 17, Lous),
> "Tive que ir trabalhar para sustentar a casa"E54, M, 16, Pin),
> "Os meus irmãos estavam a passar fome" (E14, F, 16, MC),

e que leva a que os jovens vão trabalhar, ou por decisão própria,

> "Pensava que o trabalho era melhor" (E2, M, 16, Lous),

tendo em vista,

> "Queria ganhar dinheiro, organizar a minha vida" (E23, M, 15, MC)

ou apresentando como argumento,

> "Era preciso fazer o trabalho em casa" (E25, F, 16, Par),

ou por imposição dos pais, apresentando-lhes o trabalho como a única alternativa à escola,

> "Não gostava de lá andar muito e a minha mãe disse só se quiseres ir trabalhar" (E64, M, 15, PF),

A outra, é a perda de sentido da própria escola, com 42.1% (29) dos jovens e que é traduzida pelos alunos através de expressões como: "Estou farto da escola". Convém no entanto sublinhar que esta expressão não é exclusiva dos jovens do PIEF, estendendo-se a outros alunos da escola que não são do PIEF e que apresentam o mesmo sentimento. Este sentimento de perda de sentido da escola apresenta múltiplas variantes; uma repletas de dúvidas;

> "A escola não deve ser assim uma coisa muito especial" (E2, M, 16, Lous),
> "Porque a escola já não me interessava (E28, M, 16, Par),
> "Para que é que eu continuo a estudar" (E1, F, 17, Lous),

outras o não gostarem especificamente daquela escola, sem todavia clarificarem porque não gostam,

> "Não gostava de andar naquela escola" (E24, F, 15, Par),
> "Nem pensar, não gostava de andar naquela escola" (E55, F, 15, Lix),
> "Aquela escola não, não gostava" (E63, F, 16, Pin),

outros ainda, justificam esta perda de sentido através da saturação de estudar,

> "Não gostava muito de estudar" (E26, M, 17, Par),
> "Eu não gostava de andar a estudar" (E65, F, 14, PF),

ou por posicionamentos de laxismo,

> "Eu não estava com paciência para lá estar, não me apetecia fazer nada" (E38, F, 15, Lix),

ou, simplesmente, por não gostar do modo como as aulas eram dadas, associado à falta de interesse,

> "Não tinha interesse praticamente nenhum" (E22, F, 15, MC),
> "Não gostava das aulas e não tinha interesse" (E61, M, 16, PF),

Mas esta perda de sentido passa também por um conjunto de Relações (ou controlo escolar) que se desenvolvem na sala de aula, no decurso da própria relação pedagógica,

> "Por causa dos professores, eram chatos, passavam a aula a berrar (E32, M, 15, Par),
> "Não me dei muito bem com os professores naquele ano, estavam sempre a imbricar" (E46, F, 15, Lix),

sendo ainda extensível ao espaço exterior da sala de aulas,

> "Não gostava dos funcionários, e dos professores. Eram muito chatos, andavam sempre a ralhar connosco por qualquer coisinha, imbricavam sempre connosco" (E44, F, 16, Lix),

Ou nos ambientes pesados, traduzidos por parte dos jovens, em situações como,

> "Por causa do ambiente, era um bocado pesado, andava tudo a fumar" (E62, F, 15, PF),
> "Não sei, por causa da escola e dos alunos e tudo (…) eram maus" (E47, F, 16, Lix),
> "Assim, em termos da gente e do ambiente" (E67, M, 16, PF)

ou ainda daquilo que os jovens chamam de mexerico,

> "(…) as pessoas eram diferentes, toda a gente criticava, toda a gente se metia uns com os outros" (E59, F, 16, PF),

Os maus comportamentos entre colegas também surgem:

> "Tinha uns problemas com os meus colegas e não me dava bem com os stôr`s" (E40, F, 14, Lix,
> "Estava sempre a ter problemas com os colegas e não estava a ter proveito" (E49, F, 14, Pin),
> "As companhias, os amigos, começamos a fazer asneiras (cravar dinheiro) e fomos expulsos" (E53, M, 13, Pin),

Há ainda uma série de razões apontadas que designei por outras, 21.6% (15) e que se prendem com situações relacionadas com questões com o namorado, com o falecimento de um dos progenitores, com o facto de uma jovem ter ficado grávida, com eventuais dores de cabeça persistentes ou o facto de já ter atingido a idade para andar na escola, ou a falta constante dos professores, ou a desmotivação pelos conteúdos programáticos, isto é, pela repetição daquilo que já tinham dado em anos anteriores,

> "Namorava com um rapaz, foi problemas que tive com ele" (E35, F, 18, Lix),
> "Foi o meu pai falecer" (E13, F, 17, MC),
> "Foi a gravidez" (E57, F, 16, PF),

Por último, alguns alunos referem como motivo, o facto de terem reprovado,

> "Reprovei três anos seguidos" (E30, M, 15, M, Par),
> "Reprovei no quinto e também no sétimo" (E21, F, 17, MC),

ou de ter tirado muitas negativas, o que em última instância acaba por levar ao mesmo,

> "Eu tirava muitas negativas" (E3, F, 15, Lous)

Contudo, a análise documental efectuada no que se refere especificamente aos resultados das reprovações, mostra que o panorama é mais preocupante do que estes simples discursos manifestam.

Numa análise orientada para verificar quantos alunos reprovaram em cada ano (conf. Quadro nº 32) dos três ciclos, mostra que a grande concentração das reprovações concentra-se no 5ª ano com 19 alunos, sendo que, destes, 16 alunos reprovarem um única vez, 2, repetiram o mesmo ano a segunda vez e 1 a terceira vez consecutiva.

O 7º ano aparece logo em segundo lugar, com 15 alunos com reprovações, dos quais 11 reprovaram uma única vez e 4 repetiram-na pela segunda vez.

O terceiro lugar é ocupado pelo 6º ano, com 11 reprovações, 7 das quais pela primeira vez e 4 uma segunda vez.

O 2º ano torna-se também problemático com 6 alunos, dos quais 4 reprovaram uma vez e 2 passaram pela experiência uma segunda vez.

O 3º e o 4º ano apresentam o mesmo número de alunos que reprovaram uma única vez 4 e no 8º ano apenas 3 reprovaram uma vez.

O 1º ano e o último, ou seja, no 9º ano, apenas se verificam reprovações com 1 aluno em cada ano e uma única vez.

Verifica-se deste modo que os anos de transição de ciclo são os mais problemáticos (o 5º e o 7º) não deixando todavia o 6º ano também se mostrar deveras preocupante.

Quadro nº 32 – Reprovações de alunos por ano

Nº de vezes / Anos	1 vez	2 vezes	3 vezes	Total em cada ano
1º ano	1	0	0	1
2º ano	4	2	0	6
3º ano	4	0	0	4
4º ano	4	0	0	4

5º ano	16	2	1	19
6º ano	7	4	0	11
7º ano	11	4	0	15
8º ano	3	0	0	3
9º ano	1	0	0	1

Fonte: recolha própria

Uma outra orientação dada à análise para verificar quantos anos reprovou cada aluno, independentemente dos anos em que tal facto se verificou (conf. Quadro nº 32.1), demonstra que 43.5% (30) dos alunos reprovaram apenas uma vez; 14.5% (10) reprovaram duas vezes; 4.3% (3 alunos reprovaram três vezes seguidas e há ainda 1.5% (1) que reprovou quatro vezes.

Quadro nº 32.1 – Quantos anos reprovou cada aluno, independentemente dos anos

	Felgueiras (Lixa)	Paredes	Marco de Canavezes	Paços de Ferreira	Lousada	Penafiel (Pinheiro)	Total
1 vez	6	4	5	7	4	4	30
2 vezes	1	2	0	4	2	1	10
3 vezes	1	0	0	0	2	0	3
4 vezes	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: recolha própria

Por oposição a este quadro há no entanto cerca de 15.6% (11) de alunos em que não se verifica nenhuma reprovação. (conf. Quadro nº 32.2)

Quadro nº 32.2 – Alunos que não reprovaram nenhuma vez

	Lixa - Felgueiras	Paredes	Marco de Canavezes	Paços de Ferreira	Lousada	Pinheiros Penafiel	Total
Não tem reprovações	3	1	3	1	1	2	11

Fonte: recolha própria

Para além destes, não existem dados para 20.3 % (14) dos alunos do PIEF. (conf. Quadro nº 32.3)

Quadro nº 32.3 – Não existem dados

	Lixa - Felgueiras	Paredes	Marco de Canavezes	Paços de Ferreira	Lousada	Pinheiros Penafiel	
Não há dados	2	3	6	2	1	0	14

Fonte: recolha própria

Há cerca de 13 jovens que admitem que a causa do seu abandono se deve ao facto de terem dificuldades de aprendizagem; as reprovações não são todavia atribuídas ao facto de não estudar mas reportam-se essencialmente à não presença nas aulas, devido a:

> "Andar no passeio com os amigos" (E6, M, 17, Lous),
> "Baldei-me completamente" (E10, F, 17, MC),
> "Nunca ia às aulas (…) faltava às aulas" (E17, M, 15, MC),
> "Era sempre faltar às aulas" (E31, M, 15, Par),
> "Faltava às aulas" (E52, M, 14, Pin),

As dificuldades escolares manifestam-se desde o ensino básico, para aqueles alunos que entram no 7º ano, com um ou vários anos de atraso, as chances de obter um sucesso escolar é muito menor dos que fazem uma carreira normal, o que se vem também a traduzir na ausência de competências básicas.

Face a este quadro, falar da experiência destes jovens significa estarmos a falar do passado e o passado, mesmo que seja recente, para eles, é algo que se oculta, por ser de foro privado, ou se oculta, por vergonha. Como refere um professor no seu discurso,

> "(…) eles não ligam muito aquilo que ficou para trás (…) eu disse-lhes; vamos começar do zero (…) mas eles não se abrem muito, a falar daquilo que lhes vai na alma, falar no passado nota-se que é complicado (E24, M, P, PF),

A exclusão a que os jovens estão sujeitos não é somente um fenómeno sistémico "objectivo" é também uma experiência subjectiva de exclusão vivida. Por outro lado, é um erro pensar que a exclusão se limita apenas ao núcleo dos alunos com dificuldades. De facto assim não é. Ela provoca um efeito de "halo" sobre o conjunto da experiência escolar, "aparecendo como uma ameaça difusa de exclusão relativa, revelando deste modo uma contradição essencial quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e às suas responsabilidades" (Dubet, Martucelli, 1996)

Face a esta situação, os alunos arranjam estratégias.

Uma delas é o retraimento. Negoceiam desta forma um conformismo escolar limitado em troca de notas médias que lhes asseguram uma sobrevivência tranquila no sistema assegurando por esta via um equilíbrio precário. Este não envolvimento escolar permite deste modo preservar a sua dignidade e a auto-estima, na medida em que eles contribuem para a sua própria exclusão. Os alunos descobrindo que o seu trabalho não se paga abandonam-se ao ritualismo escolar.

Saliente-se no entanto que este sentimento de não pagamento do trabalho efectuado, segundo Sarmento et al. (1997: 34), "(…) Só é possível através da operação de desqualificação da actividade escolar como trabalho" que segundo o autor, ocorre através de uma dupla operação: a) o estabelecimento de um corte entre a aprendizagem e a economia e que consiste muito sumariamente em "desligar a formação da mão-de-obra do processo de remuneração, sendo esta diferida" isto é, " (…) a formação (é vista) como um investimento cuja rentabilização só ocorre no futuro – seja na perspectiva do indivíduo que a obtém seja na perspectiva do colectivo (familiar ou nacional) em que se integra. (idem).

A outra operação consiste na "ocultação do carácter activo da aprendizagem (…) que estimula o trabalho dos professores e remete para a acumulação passiva pelos alunos dos saberes e valores comunicacionais. Deste modo, a aprendizagem oculta-se perante a prevalência do ensino, e o trabalho docente obscurece a actividade discente" (Sarmento et al. 1997: 34/35).

Nesta perspectiva, os alunos sentem os seus fracassos como uma espécie de atentado à sua dignidade. Como não conseguem explicar esses fracassos por meio de causas sociais sentem-se como responsáveis e culpados. Ora, como, eles se encontram na escola e é o professor que mais perto deles está, essa exclusão é atribuída aos professores e consequentemente à escola. A violência quer contra a escola e aos professores e até auxiliares é, na óptica de Dubet (2003: 42), "um protesto não declarado e uma maneira de construir a sua honra e a sua dignidade perante a escola".

Esta violência, segundo Bourdieu (1998), são actos que valem por si próprios e servem para, através deles, se efectivar o reconhecimento da existência social. Ora a violência aparece como único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada pelo insucesso escolar. Os jovens invalidam deste modo o jogo escolar agredindo os professores e transformando-os em inimigos. A violência possibilita-lhes salvaguardar a sua dignidade e engrandecerem-se perante o grupo de pares.

Esta aparente dignidade, constrói-se pela via da oposição,

> "Eles têm vergonha de se comportarem bem e porquê, eles não querem mostrar ao aluno novo que eles aqui se comportam assim, porque eles lá, é assim, se lá é normal dizer palavrões (aqui) é uma vergonha. Eles estão aqui, chegam a casa, o mundo é outro: Eh, Pá! O teu primo está mas é a trabalhar e não sei o quê, a ideia de que a escola é para os "betinhos" e que eles não precisam disto para nada. (E13, M, P, Par),

Estes posicionamentos geram aquilo que se pode considerar uma auto-exclusão amena porque apenas salva uma parte da sua auto-estima, ou seja, a honra está salva, dado que eles não fizeram nada para ganhar.

Curiosamente, esta estratégia de auto-exclusão é interpretada pelos professores como uma crise de motivação, ou de protecção face aos desafios escolares e deste modo uma forma de escapar às críticas. Esta visão é extensível às técnicas da equipa local do PETI. Tais perspectivas podem ser percepcionadas pelo discurso quer dos professores quer da equipa do PETI.

Relativamente aos professores, estes resumem essa crise à falta de motivação, por parte de ambos, isto é, do professor e do aluno. Relativamente ao aluno:

> "O aluno tem que estar motivado (…) eu continuo a insistir nas três vertentes, a necessidade, a vontade e o prazer" (E13, M, P, Par),
> "(…) tem que haver motivação do aluno para aprender" (E16, F, P, Par),
> "(…) o aluno tem que estar motivado" (E17, M, P, Lix),
> "(…) eles precisam estar motivados" (E20, F, P, Lix),

assim, como da parte dos professores:

> "(...) o importante, da nossa parte é saber motivá-los para eles aprenderem (…) e motivação minha para lhes explicar as coisas" (E5, M, P, MC),
> "(…) acima de tudo tem que haver motivação para ensinar" (E16, F, P, Par),
> "(…) o professor tem que estar motivado para aquilo que está a fazer e ter um bom relacionamento" (E17, M, P, Lix),
> "(…) implica ser capaz de transmitir a informação de uma forma que os incentive, Ser capaz de os motivar no fundo para o processo de ensino-aprendizagem" (E18, F, P, Lix),
> "(…) da parte do professor é preciso que os consiga motivá-los para a aprendizagem, atrair o aluno, porque ao atrai-lo está de certa forma a despertá-lo" (E19, F, P, Lix),

a segunda, está bem expressa no discurso deste professor quando afirma que,

> "(…) a maior parte dos alunos mostraram muita resistência e essa resistência era a forma de esconder as suas dificuldades, faziam passar a ideia de que não queriam fazer que era para esconder isso" (E13, M, P, Par),

No que concerne à equipa do PETI,

> "tendo em conta também um bocado as características destes jovens, é preciso um trabalho e um grande empenho de motivação por parte da equipa pedagógica porque temos que ver que são jovens que na sua maioria depararam-se com insucessos escolares, com insucessos repetidos, que estão desmotivados, que estiveram fora do sistema regular de ensino um, dois anos e mais e que a imagem que eles têm da escola não é uma imagem muito positiva" (EC, F, 2, EMM),

Todavia estas posturas por parte dos jovens não são conscientes e organizadas e têm como fundo um desejo frustrado de assimilação escolar. Muita da violência nas escolas como: "gangues", roubo de materiais, insultos, agressões contra professores e entre alunos, etc., advêm das próprias tensões escolares e, paralelamente, das condições de existência. No dizer de Benavente (1987: 58): "a violência das condições de vida, a necessidade de ser capaz de com ela se defrontar para sobreviver, a exigência de a ela, tantas vezes, recorrer – tudo isto, conduz a familiaridade com a rudeza, a aspereza, à violência, leva a incorporá-las na maneira de ser e a desencadeá-las espontaneamente nas formas de agir".

Deste modo, os valores da força física, da coragem, da resistência à dor – associados à virilidade e à autoridade masculina cristalizam-se como eixos importantes das culturas populares. Tais valores estão impressos em formas simbólicas das mais codificadas, em jogos, competições desportivas, na definição de papéis familiares nos modelos de comportamento, nos critérios de prestígio e de dignidade, no vocabulário.

Como afirma Canário (2000: 131), "Nas zonas ditas "difíceis" (ou relativamente aos alunos ditos "difíceis") a desvalorização dos alunos,[63] da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos, da sua própria aprendizagem, instituiu-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa". A escola é, assim, agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos e simultaneamente até da legitimidade da instituição escolar.

No que se refere a esta última – a legitimidade como muito bem assinala Dubet (1991: 357-358), passa "para aqueles alunos que se encontram excluídos ou em processo de exclusão, que não reconhecem qualquer utilidade ou obrigação para frequentarem a escola, (no contexto dos liceus Francês) tem o sentimento de não pertencerem a uma instituição (…) As relações pedagógicas são vividas como aleatórias

---

[63] Esta desvalorização segundo Canário (2000, p.131/132) radica fundamentalmente em cinco características:

a) A ruptura estabelecida entre os processos de aprendizagem e a experiência decorre da tendencial "extraterritorialidade" da acção escolar que, ao abstrair das condições sociais concretas em que se inscreve a acção educativa, cria as condições propícias à sua ineficácia, ou seja, para a sua incapacidade para inserir socialmente os resultados da formação;
b) A segunda característica reside em acentuar a vertente técnica da concepção e execução das situações de aprendizagem. A valorização de procedimentos de planificação, susceptíveis de eliminar incertezas e favorecer a previsibilidade dos processos de aprendizagem conduz à "invisibilidade" dos efeitos não previstos da formação que são, em muitos casos, os mais ricos e importantes;
c) Em terceiro lugar, de um ponto de vista "escolar", a produção de conhecimento é marcada por um processo de cumulatividade, em que a lógica de armazenar informação se sobrepõem à lógica de produção de saber, isto é, de informação original, susceptível de transmissão a outros;
d) Uma quarta característica reside no facto de, no quadro da "forma escolar", a prática manter em relação à teoria uma mera relação de "aplicação". Esta relação unívoca, sequencial e linear entre a teoria e a prática impede, ou dificulta, o desenvolvimento de dispositivos de retroacção que permitam configurar o ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb e que supõe uma relação dialéctica entre a teoria e a prática: da experiência concreta à observação abstracta e desta à experimentação activa;
e) Finalmente a "forma escolar" é tributária de uma "leitura pela negativa", em relação aos aprendentes, aos seus saberes e às suas capacidades. As pessoas em situação de aprendizagem são vistas sobretudo como portadoras de "défices" e de lacunas" a que a formação, pensada a partir da identificação de "necessidades", deverá providenciar uma resposta (tecnicamente) adequada. Esta perspectiva torna "invisíveis" os adquiridos experienciais, tornado impossível o seu reconhecimento. Por outro lado, conduz a abdicar de utilizar o mais rico recurso da formação dos sujeitos, a sua própria experiência.

e intemporais, como alvéolos independentes no seio de um sistema com o qual ninguém se identifica. Nisto, os alunos assemelham-se bastante aos seus professores, que opõem um ofício individual e positivo a um estatuto desvalorizado e negativo. Se a escola é um aparelho, ela não é uma instituição suficientemente integrada para que se estabeleçam ligações entre reivindicações e projectos, para que se associem as lutas defensivas, os desejos de participação e as aspirações culturais".

Acrescenta o autor (Dubet, 1991: 365-366) que para os alunos, "o liceu não existe como colectividade e comunidade (…) Não existe, verdadeiramente, um estabelecimento de ensino, isto é, organizações mobilizadas em torno de um mesmo projecto educativo e possuindo a capacidade de integrarem os alunos e os professores num trabalho colectivo, acrescentando que "(…) Para uns e para outros, o liceu é um espaço que cria oportunidades e ocasiões para encontros e gratificações, mas não é uma organização que defina papéis e exija adesão"(idem: 365-366).

Relativamente à crise de sentido, esta advém do facto de hoje, segundo Derouet, (2002: 7) "não se ter lugar no mundo do trabalho, contrariamente ao que até aos anos sessenta acontecia, em que os jovens de dezasseis a dezoito anos tinham lugar no mundo do trabalho e aqueles que prosseguiam os estudos constituíam uma excepção". Hoje em dia, já não há lugar para um jovem a não ser na escola.

Aqueles que não a frequentam aparecem como "marginais". Porém, o facto de não haver lugar para os jovens fora da escola não é suficiente para dar sentido à sua presença na escola, ou seja, como afirma (Derouet, 2002: 7) "este sentido não pode mais se fundar, maioritariamente, nas esperanças de mobilidade social".

Encontra-se deste modo aberta a crise que pode ser percebida nos comportamentos quotidianos dos alunos e nos sentidos que os alunos constroem para a sua presença na escola que já não se referem mais aos desafios propostos pela escola mas sim a um sistema paralelo, que Patrick Rayou (1998) chama de ´Cidade Invisível`.

A questão do sentido aparece-nos então como central, na medida em que a capacidade do aluno encontrar para si um sentido nos saberes escolares se, por um lado, "pode estar ligada à origem social, ela depende, também, de uma experiência pessoal" (Charlot, Bautier & Rochex, 1993, Rochex, 1995). Segundo o mesmo autor, a "abordagem da equipe da Universidade de Paris VIII, mostra de forma clara que não existe "código restrito", estabilizado de uma vez por todas (Bernestein, 1975) e que as crianças de origem popular podem perfeitamente ter acesso às formas elaboradas de pensamento, contanto que estas tenham sentido diante da sua experiência."

5.1.2. – O Durante… a Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF, na esfera do Trabalho

5.1.2.1. – A entrada no mundo do trabalho

A entrada no mundo do trabalho processa-se por muitas das razões que foram apontadas para a saída da escola, nomeadamente o da saturação de estudar que aliado a propostas de trabalho, leva o jovem entrar no mesmo,

> "Porque eu não queria estudar mais e disseram-me se eu queria ir trabalhar e eu fui" (E12, F, 15, MC),
> "Não gostava de andar na escola, sai e fui procurar emprego e arranjei numa fábrica" (E43, F, 14. Lix),
> "Sai da escola, fui cozer sapatos para uma fábrica, gostaram do meu trabalho, eu queria trabalhar e empregaram-me" (E46, F, 15, Lix),

Quando esta é uma opção pessoal, o argumento apresentado pelo jovem é passar pela experiência do trabalho,

> "Fui trabalhar para ver como era o ambiente de trabalho, quis experimentar" (E32, M, 15, Par),
> "Porque quis ser peixeiro, foi uma experiência" (E50, M, 15, Pin),

experiência esta, que para uns não têm consequências positivas ou negativas, enquanto para outros essa mesma experiência revela-se negativa,

> "Era uma experiência que eu queria ver mas não gostei muito" (E35, F, 18, Lix),

Há ainda outros para os quais essa mesma experiência é encarada apenas como um passatempo,

> "Não foi por querer dinheiro nem precisar (…) foi apenas um passatempo" (E22, F, 15, MC),

Quando as dificuldades económicas nos aparecem como a razão principal para ir trabalhar, regra geral, isto acontece quando um ou o único dos suportes económicos da família deixa de poder entrar com um recurso económico em casa, ou este recurso monetário é demasiado baixo,

> "Fui trabalhar porque o meu pai faleceu e não tínhamos como manter a casa, tive que ir trabalhar" (E13, F, 17, MC),
> "Porque a minha mãe tem dificuldades e eu tenho que ajudar" (E47, F, 16, Lix,
> "Porque os meus pais têm dificuldades, o meu pai estava sempre doente e eu tive de ir trabalhar" (E62, F, 15, PF),

Por outro lado, abandonar a escola e estar sem fazer nada, ou seja, não ter alternativa à escola, pode ser tão mau como andar na escola, pois se a escola se torna "chata", estar sem fazer nada é uma "seca".

Relembro aqui Bourdieu (1998: 199), segundo o qual, "perdido o universo do trabalho (no caso dos jovens o levantar-se para ir para a escola, estar com os amigos, passar aquele tempo na escola, fazer os trabalhos de casa) e todo o provir já dado no presente e que é prazos, datas e horários a respeitar, autocarros a apanhar, ritmos a cumprir, trabalhos a concluir, etc., privados deste universo objectivo de incitamentos e de indicações que orientam e estimula a acção, e por isso toda a vida social", os jovens sentem este tempo como não sendo o seu,

> "Estava em casa sem fazer nada, era uma seca, um colega disse-me se eu queria ir trabalhar para a beira dele e eu fui" (E33, F, 17, Par),
> "Não estava a fazer nada, um senhor pediu-me para acartar paralelos e eu fui" (E56, M, 15, PF),
> "Estava em casa sem fazer nada e então fui trabalhar para a oficina" (E64, M, 15, PF*),*

No entanto mesmo em casa trabalha-se e este trabalho como já algumas investigações o demonstraram (Sarmento et al, 2000) é percepcionado como uma ajuda aos pais e não com um trabalho*,*

> "Ajudo em casa" (E45, M, 16, Lix),
> "Ajudar a minha mãe a cuidar do meu irmão" (E63, F, 14, Pin),
> "Ajudava a minha mãe em casa" (E65, F, 16, PF**),**

Curioso é verificar que esta ajuda que a criança/jovem refere ao ajudar a família é como um tónico, a criança sente-se bem e sente-se bem porque se sente como elemento de um colectivo participante, assumindo deste modo um estatuto de responsabilidade social que à partida está vedado ao mundo das crianças ou a outras crianças que não passem por esta experiência.

Mas a entrada no mundo do trabalho também advém do carácter exploratório por parte dos pais que colocam precocemente os filhos a trabalhar,

> "Eram os meus pais que me obrigavam a trabalhar" (E34, F, 18, Par),
> "Foram os meus pais que me mandaram, não ia para a escola puseram-me a trabalhar" (E53, M, 13, Pin),

Por outro lado, o contexto de vida em que o jovem cresce assume-se ele próprio como um espaço de socialização para o trabalho, na medida em que alguns dos jovens a trabalhar encontraram na própria extensão do espaço doméstico as condições ideais de entrada no mundo do trabalho, quer em cafés ou oficinas que ficam no rés-do-chão das casas ou num anexo às mesmas,

> "Porque o café é dos meus pais" (E23, M, 15, MC),
> "Ajudo o meu pai na oficina quando ele precisa" (E37, M, 17, Par),
> "Vou para a oficina do meu pai" (E22, F, 15, MC),

5.1.2.2 - A Exclusão dos jovens no/do trabalho

A condição que anima a exclusão dos jovens no trabalho está intimamente ligada com o facto de se ver o jovem como eternamente aprendiz, recaindo sobre ele os argumentos de que se encontra em fase de aprendizagem, mesmo que ele desempenhe as mesmas tarefas que um adulto. Como nota Perrenoud (1995: 23), "o que os adolescentes e jovens contestam é que a sociedade lhes imponha um estatuto de menor, de marginalidade e dependência relativamente à "população activa", ao lado dos desempregados e dos reformados, dos deficientes, dos doentes e dos presos".

Os argumentos para justificar tais posicionamentos resultam do facto de que sendo crianças que deveriam estar na escola, o adolescente/jovem ainda está a preparar-se para a vida, adulta e activa.

Historicamente, o conceito de aprendiz constituiu um esquema de racionalidade pelo qual as crianças deviam ser medidas para avaliar o seu desenvolvimento da personalidade e estágios de cognição. A competência e o rendimento passam assim a ser classificados através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do "eu" e de medidas racionais de rendimento.

Esta categoria de aprendiz, como sublinha Popkewitz (1999: 177), emerge no final de século XIX como "parte de um sistema de ideias cujas consequências consistiriam em rever a forma como se raciocina sobre a escolarização e como se devia dar conta da individualidade da pessoa". As categorias de estudante e de aluno, ainda não existiam no século XIX, para se referir ao processo de escolarização. A criança era chamada de "escolar" (scholar).

A invenção da categoria de estudante/ aluno" da moderna criança escolar como refere Popkewitz (1991: 177), passa a ser "a pessoa que aprende a ser um "cidadão", que tem responsabilidades abstractas relacionadas com o governo do Estado, que tem "potencial" como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para "uso" futuro e que auto-monitora no seu desenvolvimento afectivo e cognitivo".

A categoria de aprendiz, encerra uma premissa que está "vedada" às crianças/jovens que é a experiência. A experiência nestes casos apresenta-se como uma estratégia de inserção e de sobrevivência dos indivíduos no seio das organizações onde se encontram inseridos. A experiência profissional é valorizada na formação "porque é indispensável à competência e à qualificação do artesão" (Denoeyel, 1991: 172).

A transmissão dessa experiência profissional é feita porque existem canais de transmissão de saberes entre os aprendizes e os mestres, sendo notória a aprendizagem induzida da repetição de tarefas. Isto faz com que, à semelhança da Idade Média, como afirma Petitat (1982: 77), "os espaços de formação inscrevem-se directamente nos espaços do exercício do trabalho".

O tipo de experiências vividas e o modo como as pessoas as vivem, sendo uma parte fundamental para o processo de aprendizagem, forma-se também no contacto com aqueles que fazem parte do nosso leque de relações. Como é sabido, o local de trabalho é um contexto privilegiado de aprendizagens; todavia, no trabalho, exige-se o domínio de certas competências por parte dos profissionais, para a execução de determinadas tarefas e regista-se uma relação de proximidade com outras pessoas que dominam um conjunto de saberes e que partilham as regras de funcionamento da organização. Ora, quer a experiência adquirida, quer o contacto com as pessoas do nosso leque de relações, deveria produzir uma experiência profissional autónoma nestes jovens, mas tal parece não acontecer.

O trabalho infantil constitui-se deste modo como um contexto de exclusão dos jovens, no sentido em que, sendo vistos como crianças, pela sua imaturidade não devem ter "oficio", não devem trabalhar. Sublinhe-se a este propósito a afirmação Schnapper (1998: 16-18) de que " o cidadão moderno adquire a sua dignidade trabalhando e que o trabalho continua a ser central para os que trabalham como para os que não tem emprego".

No entanto, no âmbito de uma "cultura educacional mundial comum" (Dale, 2001: 135) ou pelo menos na cultura ocidental, o trabalho infantil é visto como algo de desviante, que sai fora da "norma", logo, "o que sai fora da norma (nacional) é vista como ameaçadora para o território e desta forma disfuncional, tende a ser empurrado para (...) territórios especiais construídos com o objectivo de reeducar, recuperar e reintegrar indivíduos no território..." (Magalhães e Stoer, 2003: 251), daí que hoje em dia as questões das desigualdades de exclusão se encontre mais viva, dado que estes grupos são "integrados" e logo "destinados a certos bairros e a certos empregos". (Hirata: 2002)

Pode-se admitir que o lugar de trabalho da criança é na escola e neste sentido, *se* "ser alguém, significa estar incluído num processo de trabalho" (Magalhães e Stoer, 2003: 183), esta designada segunda oportunidade dada aos jovens do PIEF pode ser um processo de inclusão. Mas esta segunda oportunidade encerra também em si, algo de alternativo, flexível, que é considerada uma «condição para se ter sucesso (posteriormente) no mercado de trabalho» (Magalhães e Stoer, 2003: 197). Do ponto de vista dos públicos alvo desta medida, o trabalho constituí-se como um factor de inclusão, ainda que precário, enquanto que a escola, essa sim, se apresenta como um lugar de exclusão.

5.1.3 – O Depois…O regresso à escola do PIEF.

A vinda para a escola do PIEF, fica a dever-se a múltiplos factores:

a experiência de trabalho como uma experiência negativa;

> "Fui trabalhar, não gostei. Vim para a escola outra vez" (E27, F, 15, Par),
>
> "Eu estive a trabalhar umas semanitas e vi que aquilo não era fácil e vim para aqui" (E32, M, 15, Par),

a idade como factor de limitação de entrada no mercado de trabalho;

"Não arranjava trabalho, não tinha idade" (E25, F, 16, Par),
"Andei à procura de trabalho mas ninguém me arranjava, porque ainda não tinha o 9º ano" (E35, F, 18, Lix),
"Estava em casa, ninguém me metia a trabalhar só tenho 14 anos, vim para a escola" (E16, F, 14, MC),

a crença do nono ano como corolário dos estudos;

"Para fazer o 9º ano, para arranjar emprego" (E11, F, 16, MC),
"Queria o 9º ano, para arranjar um trabalho melhor" (E18, M, 18, MC),
" Queria fazer o 9º ano, a minha mãe diz que sem o 9º ano não se fazia nada" (E32, M, 15, Par*),*
"Agora é preciso estudos para tudo e foi isso que fez com que eu viesse para aqui" (E61, M, 16, PF),
"Acho que foi por causa do 9º ano, por causa da carta de condução" (E68, F, 14, PF),

uma nova oportunidade;

" (…) foi porque eu tive uma nova oportunidade" (E4, F, 16, Lous),
" (…) fiquei arrependida e então aproveitei nesta oportunidade (38, F, 15, Lix),
"Disseram-me que isto era uma nova oportunidade e realmente é" (E66, F, 14, PF),

e ao trabalho de parceria/mediação desenvolvido por uma série de actores. Foram estes últimos que mais aproximaram estes alunos da própria escola. A Segurança Social foi um dos actores chave,

"Fui à Segurança Social e disseram-me que havia o curso PIEF" (EE1, F, 17, Lous),
"A assistente social de Felgueiras que me deu este curso para eu vir estudar" (E45, M, 16, Lix),
"Foi a assistente Social que veio falar comigo, disse se eu queria tirar um curso e ainda recebia" (E50, M, 15, Pin),

assim como situações de encaminhamento por parte do Tribunal em parceria com o PETI,

> "Por ordem do Tribunal, conjuntamente com o PETI" (E53, M, 13, Pin),

ou por conhecimento de pais, parentes ou de processos de sinalizações anteriores,

> "A minha mãe ouviu falar que ia abrir o PIEF e deu o nome para ver se eu podia entrar" E27, F, 15, Par),
> " A minha prima andava aqui na escola do PIEF, a minha mãe soube e meteu-me aqui" (E16, F, 14, MC),
> "Mandaram uma carta, que tinham arranjado um curso e eu vim" (E39, M, 14, Lix),

Apesar de tudo, parece que a escola continua a ser formalmente a principal portadora de esperanças para um futuro melhor para as classes populares, dado que democratizar significa expandir a possibilidade de acção daquelas pessoas que são normalmente esmagadas pela acção de outras ou imobilizadas pelas actuais estruturas.

5.1.3.1 - O Corpo como "pivot" da exclusão/inclusão

A experiência de exclusão dos jovens do PIEF, quer na escola quer no trabalho, é mediada através das propriedades e da natureza do Corpo. Este é talvez o único elemento que se pode considerar transversal aos espaços considerados. Ele está presente na esfera da escola e está presente na esfera do trabalho.

O facto de ter já um corpo de mulher ou de homem, o que lhes possibilita namoriscar, leva muitas vezes ao abandono escolar. Alguns pais confrontados com a diferença da idade e o corpo que a filha tem, afirmam que,

> "(…) não podemos fazer deles adultos". (E15, M, Pin),

Numa das entrevistas, dizia uma mãe acerca da estatura do corpo do filho:

> "Tem um corpo como este senhor" (E17, M, Lix) – referindo-se ao investigador.

E tal é a sua presença que nas fichas de caracterização de uma das jovens, o corpo aparece como uma das razões de abandono da escola, levando a mesma a recorrer a apoio psicológico,

> "Tinha vergonha porque os colegas gozavam comigo por causa de ser "gorda" (E57, F, 16, PF),

Daí que o corpo se assuma como um lugar de exclusão (Stoer et al.,: 2003), dado que quem olha para esse corpo, olha-o como um corpo oriundo do mundo do trabalho apesar de, neste momento, ser um outro corpo, um corpo de "aluno".

No entanto, é pela referência ao corpo oriundo do mundo do trabalho que ele vai sendo dado aos outros ou seja o «corpo é apresentado como um corpo (precocemente) vivido e activo» (Magalhães e Stoer, 2003: 176) detendo por este meio o centro de «uma experiência no e do mundo» (idem) e por outro lado, podendo este ser um «lugar de resistência ou (subordinação) a uma ordem social estabelecida"). Magalhães e Stoer, 2003, p. 176).

A inserção no seio desta designada segunda oportunidade mediada pelo corpo pode constituir-se como um processo de inclusão, mas coloca-os num patamar de inclusão que não deixa de ser um tipo de inclusão de segunda, veiculada nos modos de vestir, nos modos de comer, nos modos de falar, nos modos de se relacionarem, nas formas de sentir, etc., e que se traduz pela vergonha de ser identificado ou se dizer do PIEF.

O modo como, os outros olham para os alunos do PETI assentando na diferença oriunda de uma referencialização ao mundo do trabalho traz consigo significativos reflexos no modo como estes alunos estruturam e percepcionam as suas identidades.

Aparecem-nos assim a construção de "identidades híbridas e defensivas", na medida em que estes alunos se podem percepcionar, por um lado, como alunos da escola x, à semelhança de tantos outros alunos dessa mesma escola, mas por outro lado, como alunos que integram uma identidade (precocemente) forjada no mundo do trabalho e, por outro, ainda, uma identidade atribuída pelo contexto e definição do PETI, substanciada de segunda oportunidade o que indicia que os "contextos (...) determinam o *self* que estes alunos podem assumir em determinado momento" (Magalhães e Stoer, 2002: 229) e que por esta via detêm a possibilidade de estarem incluídos neste ou naquele contexto, dependendo da "transacção relacional" (Dubar: 1997) que possam ou lhes seja permitido estabelecer.

5.2 – A RELAÇÃO COM O SABER COMO EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO CONSTRUÍDA

5.2.1 - Na experiência interpessoal

O relacionamento interpessoal é a interacção de duas ou mais pessoas e está directamente ligado à forma como cada uma percebe ou sente a outra. É nos encontros e nas trocas da vida quotidiana que melhor se manifesta e se apreende toda a actividade interpessoal que os jovens do PIEF desenvolvem com os seus pares, com os professores, com os seus amigos, com a sua família e com outras pessoas ocasionais.

A rotina das relações permite deste modo que os actores se relacionem uns com os outros, sem terem de se preocupar em racionalizar as regras que presidem a essas interacções. Na verdade, quando as pessoas não partilham as rotinas da vida quotidiana tendem a adoptar procedimentos de ajustamento para controlar a situação comunicativa. Os discursos e as práticas das pessoas nas situações de interacção social e comunicativa encontram-se apoiadas em regras sociais implícitas, que definem como deve ser a relação na sua perspectiva e com referência a princípios que a justificam.

Assim, nessas situações sociais os actores fazem apelo de modo mais ou menos consciente a modelos de relação que estão em consonância com a sua integração numa determinada totalidade social e com uma certa concepção da ordem e das posições sociais que a caracterizam. Acontece porém que o desenvolvimento da relação ao longo do tempo pode assumir dois tipos de sistema interaccional; o sistema de escalada[64] e o sistema fortemente auto-regulado[65] (Watzlawick, 1972).

No primeiro, as posições dos parceiros extremam-se cada vez mais do modelo inicial, perdendo o seu equilíbrio e caminhando deste modo para a ruptura tornando-se cada vez mais difícil estabelecer o equilíbrio.

O segundo, assenta no consenso, sendo desta forma continuamente regulada. O momento crucial, entre a ruptura eminente e a regulação, é designada de impasse, (que é quando pressiste um problema para o qual tem falhado todas as soluções).

A insistência no mesmo tipo de solução “plausível” aumentando a dose (“mais da mesma coisa”) muitas vezes só agrava a situação. Daí que, quando se chega ao impasse, a solução (ineficaz) já constitua maior problema do que o problema inicial.

---

[64] Sistema de escalada, em que os comportamentos dos parceiros se reforçam reciprocamente, num processo de espiral;

[65] Sistema auto-regulado, em que os comportamentos são aferidos por uma norma ou critério. Há um controle do sistema, evitando a deterioração.

A saída do impasse passa quase sempre pela eliminação dessa solução-problema e a adopção de uma nova estratégia ("uma outra coisa").

Todavia, o padrão estrutural das interacções depende especificamente do consenso dos parceiros sobre as suas posições relativas no sistema social, se eles se situam ao mesmo nível as suas interacções serão simétricas, como é o caso dos jovens do PIEF, no que concerne aos seus pares, ou seja, o comportamento de um reproduz em espelho o comportamento do outro, e tornar-se-ão complementares, quando esta interacção se situa ao nível da relação instaurada entre professor-aluno ou entre pais-filhos.

5.2.1.1 – Orientações e sentido da experiência interpessoal

5.2.1.1.1 - A significância da interacção

A opção por um dos padrões de interacção obedece em grande parte a critérios sociais e sócio-culturais porque as posições relativas estão definidas a *priori* pelo estatuto, pela função, pela idade, etc., mas isso não significa que haja estabilidade na produção da linguagem interaccional. Como sublinha Giddens (1993), é necessário desconstruir a ideia da noção de estabilidade na produção da linguagem. A discussão desta divergência leva em conta que, na rede comunicativa e negociável dos sentidos, a participação do sujeito não depende exclusivamente do domínio de elementos lexicais e contextuais (competência linguística), mas supõe um conhecimento mútuo que permite criar e sustentar encontros de sujeitos, designados por actores sociais, que participam da construção do conhecimento e mantém a comunicação na interacção. Para Giddens (1993: 122), o essencial é que "qualquer análise adequada da interacção, enquanto produto das capacidades constitutivas dos actores, reconheça que a sua significância é contínua e activamente negociada e não é meramente a comunicação de significados desde já estabelecidos".

Giddens visualiza deste modo três elementos básicos na produção da interacção: o significante, a ordem moral e o poder. A abordagem do significante leva à compreensão de que a produção da interacção depende antes de tudo da 'captação' mútua na intenção comunicativa, já que o mero conhecimento da linguagem não credencia o falante a se comunicar.

Toda a interacção comporta assim o interesse e a habilidade de quem se propõe falar. Estes aspectos interactivos, que revelam modos de entendimento do comportamento de alguém, extrapolam a captação mútua na intenção comunicativa. Giddens (1993: 122), fortalece essa discussão, ao afirmar que. " (...) os modelos idealizados de diálogos, enquanto compreensões recíprocas perfeitas confrontam-se com a vontade de falar e, também, por vezes a vontade de enganar, baralhar, desapontar, ser mal interpretado".

A relação moral é a actualização de direitos e ordenação de obrigações. Tratando da questão da ordem moral, Giddens (1993: 122) aponta que: "Essa ordem moral nem sempre é obedecida, já que aquilo que é direito de um participante numa determinada situação aparece como a obrigação de outro em responder de forma 'apropriada' e vice-versa, mas esta ligação pode ser cortada se uma obrigação não é reconhecida ou respeitada, nenhuma sanção pode efectivamente ser-lhe imputada". Na produção da interacção (moral) todos os elementos normativos precisam ser considerados como reivindicações actualizadas e bem sucedidas das obrigações (respostas) dos participantes.

A interacção, entendida como uma relação de poder, implica "a noção de acção que envolve intrinsecamente a aplicação de 'meios' para alcançar resultados, que se tornam possíveis através da intervenção directa de um actor no decurso dos fenómenos, sendo a acção intencionada uma subclasse daquilo que o autor faz ou o poder representa a capacidade de um agente para mobilizar recursos que tornem possíveis esses meios (Giddens, 1993: 128).

Explicitando a relação poder e acção, Giddens concebe o poder como a capacidade transformadora da actividade humana, ou seja, a que altere o seu curso. Em sentido estrito e relacional, o poder manifesta-se como uma propriedade da interacção, definindo-se como a capacidade para assegurar resultados, cuja realização depende da actividade de outras pessoas. Essa visão de poder inclui recursos, que controlam o comportamento dessas pessoas e se expressam através da posse de autoridade e ameaça do uso da força.

5.2.1.1.2 - A Interacção como uma relação de poder

Se ao nível dos pares a interacção é definida como complementar, ao nível dos professores e dos pais ela traz a marca inevitável do poder, noção esta que podemos

encontrar na orientação que lhe é dada por Foulcaut, onde é possível concebermos a interacção como uma relação de poder. Como é sabido, a interacção é uma acção discursiva exercida por sujeitos em posição de relações de poder, propondo-se construir um sentido para essa interacção.

Deste modo temos uma relação de poder que incentiva o sujeito, que mobiliza estratégias e constrói sentido(s). Essa especificidade da interacção, na sua relação com o poder na construção do sentido, é vista por Foucault (1987) como algo positivo dado que, na concepção foucaultiana, a questão do poder não se centraliza no seu aspecto negativo. Foucault diz que o poder só funciona onde há liberdade, porque as relações de poder manifestam-se como posicionamentos estratégicos assumidos pelos sujeitos nas suas diferentes relações ou seja, "o poder (...) não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação ou uma proibição, aos que não o tem; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, na sua luta contra esse poder apoiam-se por sua vez, nos pontos em que ele os alcança" (Foucault, 1987: 29).

Essa compreensão foucaultiana admite a compreensão das relações do poder como algo que não circula apenas nas mãos dos burocratas, dos técnicos, dos executores, dos directores, dos coordenadores e professores, e que nem mesmo se cristalizam simplesmente como mecanismos de controle e repressão.

Nessa interacção, os sujeitos tendem a mobilizar estratégias discursivas e posicionar-se, manifestando a sua capacidade de afectar o outro e de ser afectado na construção do sentido. Foucault lembra que as relações de poder são posicionamentos estratégicos. Dessa maneira, não podemos falar de poder que se verticaliza num ponto central e dominante, mas, sim, de relações de poder que recusam a quietude e a cumplicidade. Assim, o poder passa a ser operacionalizado como o efeito de posições estratégicas, que se move numa pluralidade de correlações de forças e atravessam as relações específicas.

O que caracteriza o poder que estamos a analisar é que traz para a acção as relações entre indivíduos (ou entre grupos). O termo poder, designa assim relacionamentos entre parceiros isto é, um conjunto de acções que induzem a outras acções, seguindo-se umas às outras. São actos activos que consistem na capacidade de o interlocutor em mobilizar acções discursivas com/sobre a linguagem, para desestabilizar sentidos, para conjuntamente, ressignificá-los. Esta acção traduz, na prática, a capacidade do interlocutor poder activar objectos, elementos e situações, na construção do sentido. Essas condições de produção que induz incitam e seduz; são acções afectivas que expressam a capacidade de afectar o sujeito.

5.2.1.2 - A experiência interpessoal na esfera da escola: uma relação desencantada (com pequenas bolsas de ar)

Toda a experiência interpessoal é realizada no seio de relações que se estabelecem entre o eu, e o outro/outros. O universo das relações interpessoais dos jovens do PIEF vai desde os pares, os pais, os amigos, os professores, etc.

A experiência interpessoal que os jovens desenvolvem na escola passa por três níveis de análise. O primeiro reporta-se à relação que os jovens mantêm com a escola, isto é, que tipo ou tipos de vinculação os jovens estruturam com a escola. O segundo reporta-se à relação que eles têm com os professores. A terceira, diz respeito aos pares, e restante comunidade educativa.

5.2.1.2.1 - A vinculação à escola

No que diz respeito a relação que os jovens estabelecem com a esfera da escola, o sentimento é de desencanto com pequenas bolsas de ar que passa por vários patamares:

Sobressai em primeiro lugar o aspecto Relacional, ou seja, a relação que eles estabelecem com os pares ou com a restante comunidade educativa é estruturante para esta percepção, constituindo-se deste modo como um espaço de convivência que, na óptica dos professores, denota alguma ambivalência, dado que manifestam alguns comportamentos tais como o de não se sentirem bem dentro da sala de aula, mas passarem o intervalo na sala, em convivência com os pares.

> "(…) é uma espécie de ambivalência, parece que dentro da sala não estão bem mas eles gostam de cá estar, grande parte do intervalo eles passam-no dentro da sala, gostam de conviver uns com os outros a dialogar com os pares (…) eles gostam de estar cá, não gostam é de fazer as tarefas que a gente lhes pede" (E24, M, P, PF),

A escola aparece para estes jovens como um espaço de "exclusão povoada" e que se encontra tão bem expresso nas palavras de alguns professores:

"Eles gostam da escola, dos intervalos da escola, das pessoas que conhecem na escola, agora ver a escola como modo de aprender e de chegar mais além não a vêm como isso" (E16, F, P, Par),

"(…) têm uma grande admiração pela escola, estão sempre a pedir para irem à escola (…) a escola é algo que eles abandonaram mas tem saudades (…) eles fazem questão em querer ser do ciclo mas não se querem sujeitar às regras do ciclo, querem ter um estatuto especial" (E25, M, P, PF*),*

Este espaço de convivência assume-se também como uma muralha que os protege dos designados "males" da sociedade.

"Estamos com os amigos e com os professores" (E35, F, 18, Lix),
"Para mim é bom, porque nos damos todos bem convivemos uns com os outros e ninguém nos puxa para maus caminhos" (E61, M, 16, PF),
"Sala de aula, também significa estar com os amigos" (E64, M, 15, Pin),
"É como esta, ter muita convivência, são todos pessoas adultas aqui, da mesma idade" (E3, F, 15, Lous),
"(…) tenho amigos aqui, os funcionários são educados os alunos e os professores também" (E28, M, 16, Par),
"(…) ter boas relações com os colegas e professores" (E58, M, 16, PF),

transformando-se deste modo num espaço de liberdade de expressão,

"É bom, eu aqui tenho muita liberdade de falar, gosto de debater coisas" (E10, F, 17, MC),
"É bom porque eu gosto de ouvir, falar, comentar" (E22, F, 15, MC*),*

E serve como alternativa para ocupar o tempo,

" (…) se trabalharmos o tempo passa rápido" (E28, M, 16, Par),
" (…) gosto, é bom porque a gente ocupa o nosso tempo" (E66, F, 14, PF,.

Esta convivência é considerada tão importante que, na óptica dos professores, a escola aparece com um papel preponderante no processo de socialização destes jovens,

> "(…) é essencialmente a parte social, quando eles lidam com outros alunos na escola, com o professor (…) já os posiciona perante a vida (…) é muito relativo "(…) acho que devia haver mais exigência (…) nós em Portugal ainda estamos numa fase em que queremos que cumpram o 9º ano" (E3, M, P, Lous),
> "A nível social vão ser positivos porque eles chegam aqui sem a socialização primária e agora já tem um pouco" (E13, M, P, Par),
> "(…) a conviver com os outros alunos faz-lhes bem e tem laços de amizade com as outras turmas ditas normais" (E22, M, P, Lix),
> "(…) o papel do professor não é só ministrar conhecimentos, também é ensinar para os valores (respeito mutuo, atitudes comportamentais, na linguagem (…) ensinar ao aluno que é preciso para estar em qualquer lado" (E27, M, P, PF),

O facto de encontrarem este tipo de relação com os restantes membros da comunidade educativa leva à criação de um bom ambiente da escola o qual é traduzido através de três vertentes: a vertente do ambiente físico que se consubstancia em:

> "Uma escola limpa, com funcionários com a preocupação de andar a varrer a escola e evitar deitar lixo para o chão" (E9, M, 18, Lous),
> "É ela estar bem organizada, não ter cacifos riscados, ter casas de banho limpas, etc." (E44, F, 16, Lix),

Em segundo lugar, aparecem as condições físicas da escola,

> "Ter boas salas, ginásios e essas coisas todas" (E4, F, 16, Lous),
> "Ter aquecimento para estudar melhor" (E20, F, 17, MC),
> "Uma escola onde pudéssemos fazer desporto" (E30, M, 15, Par),
> "Ter condições, higiene e coisas assim" (E58, M, 16, PF).

e por último, uma outra vertente mais virada para aquilo que é designado como acima assinalei; os males da sociedade,

> “Depende do ambiente, música, jogos, tudo, amigos” (E19, M, 17, MC),
> “Em que houvesse bom ambiente sem drogas, fumar, essas coisas” (E35, F, 18, Lix),
> “Onde me sinta bem, aqui, dou-me bem com os meus colegas e não me enchem a cabeça como na outra escola” (E61, M, 16, PF),

que são exactamente os factores que, na óptica dos jovens, definem uma má escola. Daí que, por oposição à boa escola, a má escola assenta na falta de regras e respeito pelas mesmas, e que são veiculadas em manifestações de violência, assim como na manifestação de maus vícios, e no excesso e controlo de autoridade.

A conflitualidade que os jovens aqui expressam, traduz uma escola que nos aparece como uma “arena de gladiadores”.

.

> “(…) não haver regras, andares ali a estrebuchares com os colegas e os professores” (E3, F, 15, Lous),
> “Onde não há regras” (E69, F, 15, PF),

e na violência,

> “Alunos à pancada e professores a faltar ao respeito” (E31, M, 15, Par),
> “Pelo ambiente, baterem-se uns aos outros, chamarem nomes feios” (E66, F, 14, PF),

e nos vícios,

> “Que tem maus modelos, como droga e essas cena toda” (E7, F, 15, Lous),
> “Onde haja só drogados, gajos que fumam, não há lá pessoas atentas” (E54, M, 16, Pin),
> “Onde haja más companhias e cenas como roubar as mochilas, saltar as grades, coisas assim” (E53, M, 13, Pin),
> “Onde nos levam para maus caminhos, para a droga, asneiras” (E56, M, 15, PF),
> “Por causa do ambiente, era um bocado pesado, andava tudo a fumar (E62, F, 15, PF),
> “Não sei, por causa da escola e dos alunos e tudo (…) eram maus” (E47, F, 16, Lix),
> “Assim em termos da gente e do ambiente” (E67, M, 16, PF).

surgindo deste modo os maus comportamentos entre colegas:

> "Tinha uns problemas com os meus colegas e não me dava bem com os stôr`s" (E40, F, 14, Lix),
> "Estava sempre a ter problemas com os colegas e não estava a ter proveito" (E49, F, 14, Pin),
> "As companhias, os amigos, começamos a fazer asneiras (cravar dinheiro) e fomos expulsos" (E53, M, 13, Pin),

Há ainda uma série de motivos apontados que se prendem com situações de excesso de controlo e de autoridade que se traduzem em verdadeiras acções de abuso de poder e de humilhação, sendo extensível ao espaço exterior da sala de aulas:

> "Não gostava dos funcionários, e dos professores. Eram muito chatos, andavam sempre a ralhar connosco, por qualquer coisinha, imbricavam sempre connosco" (E44, F, 16, Lix),
> " (…) às vezes não deixam fazer nada, queres brincar num sitio e eles não deixam" (E14, F, 16, MC),
> "Não gostava do ambiente porque andavam (o empregado) sempre a vigiar, fumava um cigarro mesmo cá fora e a professora logo para o conselho executivo" (E36, M, 15, Lix),
> "Onde haja muito controlo, não poder sair, ter hora para sair" (E42, M, 16, Lix),
> "Onde eu andei castigavam-nos, obrigando-nos a apanhar o lixo e éramos obrigados a comer a sopa" (E44, F, 16, Lix),

e a escola vista como um local de trabalho,

> " Aqui eu não tenho amigos, tenho colegas por isso a escola é má" (E25, F, 16, Par),

5.2.1.2.2 - A relação com os professores

A relação que os jovens estabelecem com os professores passa por um processo dual, isto é, o bom professor é aquele professor que reúne dois pilares base da relação pedagógica: o saber explicar e o ser compreensivo.

O saber explicar a matéria é reclamado por cerca de 52% (36) dos alunos e para tal é preciso que o professor, seja um tradutor dos textos que apresenta e que não se limite apenas a transmiti-los, mas que:

> "Saiba explicar aos alunos, que acompanhe os trabalhos e os estudos" (E15, M, 17, MC),
> "Que explique bem, que o aluno entenda aquilo que ele diz" (E33, F, 15, Par),
> "Eles não explicam muito bem, não dizem as coisas como são" (37, F, 15, Lix),
> "Há stôr`s que só falam mas não explicam nada, explicar as coisas direitas, uma, duas, três vezes" (E47, F, 16, Lix),

e ser compreensivo para com o aluno,

> "Tem que ser compreensivo e está sempre a ajudar-nos, se estivermos a fazer uma coisa errada eles vão, e ajudam-nos não nos mandam para a rua (E7, F, 15, Lous),
> "Que saiba compreender os alunos, que veja o nosso ponto de vista " (E28, M, 16, Par),
> "Dar-se bem com nós, respeitá-lo a ele e se um gajo tiver cenas poder desabafar" (E45, M, 16, Lix),
> "Estar atento aos alunos para o caso da gente precisar de ajuda" (E50, M, 15, Pin),
> "Um professor que ajude que seja um amigo" (E69, F, 15. PF),

À volta destes dois pilares existe ainda uma série de atributos que convergem para a definição daquilo que é ser-se um bom professor;

Interesse pelos alunos,

> "Conhecer os alunos saber o que é que eles precisam" (E1, F, 17, Lous),
> "(…) que esteja preocupado com os alunos se eles estão a aprender ou não" (E65, F, 15, PF),

manter a disciplina,

> "Deve dar disciplina no momento exacto, deve saber corrigir o aluno" (E2, M, 16, Lous),

ser moderno, que é acima de tudo, perceber a linguagem utilizada pelos jovens de hoje e que se identifique com eles.

“Moderno acima de tudo, que se vista como os alunos. Que saiba porque é que os alunos falam das coisas, que compreenda os alunos “ (E19, M, 17, MC*),*

não ser discriminativo,

“(…) que não tenha preferências por este ou aquele aluno” (E44, F, 16, Lix),
“(…) se vê que o aluno não percebeu chegar ao pé dele e tornar a explicar, não pô-lo à parte” (E59, F, 16, PF*),*

O “bom professor” é pois aquele com quem não há surpresas. Para muitos alunos o interesse pela matéria não existe fora da pessoa do professor, do seu entusiasmo contagioso que conquista os alunos. A motivação que vem do professor está fortemente impregnada de afectividade, entrando-se deste modo facilmente no mundo da gratidão ou do ressentimento. O professor que motiva é aquele que consegue estabelecer uma relação de interesse recíproco e de reconhecimento subjectivo, pois caso isto não aconteça provoca sérios danos no trabalho escolar dos alunos.

Mas o sentido crítico dos jovens passa também por aquilo que ele não deve ser, ou seja, aquilo que eu designo como “o lado negro” do professor que regra geral fica na sombra. (Este “lado negro” é ainda hoje em dia responsável por grande parte do insucesso dos alunos levando-os a desistir).

“Eles às vezes chegam ai com cara de mau, antipáticos, como o Prof. X, dá atenção a um aluno e os outros?” (E13, F, 17, MC),
“Não muito duro, rude, se não os alunos dão o mesmo troco” (E22, F, 15, MC),
“Não ter medo deles que há stôr`s que eu tenho medo” (E40, F, 14, Lix),
“Não estar sempre a ralhar, não chamar sempre a atenção” (E49, F, 14, Pin),
“(…) que não berre muito alto no meio da aula” (E62, F, 15, PF),

Este desencanto passa, também, pelas relações que se desenvolvem quer na sala de aula, quer no seio da própria relação pedagógica,

“Por causa dos professores, eram chatos, passavam a aula a berrar (E32, M, 15, Par),
“ Não me dei muito bem com os professores naquele ano, estavam sempre a imbricar” (E46, F, 15, l5, Lix),

Este lado negro do professor gera um sentimento de incompetência escolar de ataque à dignidade pessoal, deixando as marcas de uma dificuldade na relação com os outros e de uma falta de confiança em si.

O discurso dos jovens lembra as palavras de Paulo Freire no seu Diário Oficial, que diziam isto: não devemos levar as pessoas à escola a fim de receber instruções, prescrições, receitas, ameaças, reprimendas e castigos, mas sobretudo para que participem da construção colectiva do conhecimento, o que vai muito além do conhecimento da experiência passada e leva em conta as necessidades das pessoas, fazendo deste conhecimento um instrumento de luta e levando-as a poderem transformar-se nos sujeitos da sua própria história. E finalizava com aquilo que deveria ser a função da escola uma espécie de centro de disseminação da cultura popular ao serviço da comunidade, não para consumi-la, mas sim para criá-la.

Mas a relação que os jovens estabelecem com os professores cruza-se com a relação que os professores afirmam que estabelecem com os alunos e, neste sentido, as duas premissas estruturantes que os alunos referenciam, o saber explicar e o ser compreensivo – dilui-se numa multiplicidade de relações ambíguas de acordo com a visão que cada um dos professores tem sobre estes alunos.

Deste modo, a relação que é considerada mais partilhada é a da proximidade onde o mediador pode ser a confiança;

> "(…) (n)uma relação bastante próxima muito próxima mesmo (…) às vezes digo que sou o segundo paizinho deles (…) no sentido de eles ganharem confiança comigo, e algum distanciamento para eles não pensarem que sou o colega do lado (…) tem que haver bastante respeito (…) há aqui o jogo dos afectos que é bastante importante (…) vai muito da nossa questão de saber passar essa questão afectiva e saber relacionar-se bem com todos ao longo do ano" (E1, M, P, Lous),

> (…) tento ter uma relação de proximidade (…) criei um maior grau de confiança e daí fala-se mais à vontade. Tento falar com eles no final da aula. Se vejo um triste pergunto, o que é que se passa" (E18, F, P, Lix),

> "Não é só uma relação professor aluno, tento ouvi-los quando há algum problema e eles sentem-se à vontade para falar comigo (…) não vamos dizer que é de amizade, mas é alguém em que eles podem conversar, em quem podem confiar" (E20, F, P, Lix),

ou o amigo,

"Eu tento ter uma relação próxima acima de tudo (…) não de professor-aluno, mas uma relação mais de amigo e eu tenho muito isso com eles, quero que eles me vejam como uma pessoa que está ali como amiga que lhes pode ensinar alguma coisa" (E16, F, P, Par),

"(…) quanto mais eu me conseguir aproximar daqueles alunos (tem falta de carinho, de atenção tem falta de tudo) se virem o professor como um amigo acho que é a única forma de se trabalhar alguma coisa com eles (…) estabelecendo uma relação mais informal vou conseguir mais dele" (E23, M, P, PF),

"(…) tento ser professor (mostrar que o conhecimento é uma grande ajuda para o mercado de trabalho que temos lá fora) tento ser amigo (mostrar-lhe que é necessário aproveitar todas as oportunidades que nos aparecem), tento ser tudo (que o sucesso para a vida de cada um passa não só mas também pelos conhecimentos adquiridos nas escolas (…) tenho uma relação muito cúmplice entre professor-aluno" (E27, M, P, Lix).

ou a amizade,

"(…) tento manter uma relação baseada nos alicerces da amizade (…) Temos que os conseguir cativar" (E7, F, P, MC),

"(…) se calhar mais de amizade nestes do que numa escola normal digamos assim (…) se formos muito severos eles pura e simplesmente vão-se embora outra vez, dai que ter que ser uma relação mais amigável" (E9, M, P, MC),

"Acho que tenho uma boa relação com eles (…) às vezes deixo misturar o ser professora com o ser amiga, (…) trato-os como trato os meus amigos, estabeleci com eles uma relação de amizade (E10, F, P, Par),

"Neste momento estou a conquistar a amizade deles (…) o meu objectivo é ter uma relação com eles" (E22, M, P, Lix).

Mas esta relação não deixa de estar imbuída de poder que é assumida por outros professores, quando afirmam que para eles a relação

> "(…) é estabelecer um equilíbrio entre a confidente e a pessoa que está ali para ajudar, para aconselhar" (E9, M, P, PF),

> "(…) a relação é a relação professor-aluno, o professor que determina as regras e que os obriga a trabalhar" (E2, F, P, Lous),

> "(…) desenvolvo uma relação de conflitualidade (…) foi preciso marcar alguns limites, marcar fronteiras para não haver problemas e poder dar a matéria (…) não criar uma relação em que o professor está num patamar e eles noutro, mas também não deixar que se instale aquela equivalência" (E6, M, P, MC),

> "É preciso ser-se exigente e ser rígido com eles ao mesmo tempo (…) se somos agressivos na linguagem eles também são, se somos demasiados brandos, eles aproveitam (…) fazem "show-off" (E24, M, P, PF),

> "(…) a relação que eu tento estabelecer com eles (…) estabeleci que eles tinham que cumprir as minhas regras (…) chego ao final de 15 minutos e deixo-os falar sobre o que eles quiserem (…) eles não querem saber nada disto (…) é um trabalho inglório (…) é dar "pérolas a porcos" (…) tenho uma boa relação com eles (…) acho que fizemos um pouco o papel de assistentes sociais e de psicólogos (…) se eles gostarem de nós aceitam e vão fazendo qualquer coisa e ouço-os" (E4, F, P, Lous),

5.2.1.2.3 - A relação com os pares.

A estruturação da actividade inter-pessoal atravessa também toda a interacção que eles estabelecem com os pares. Esta, está assim para a vida como a balança está para a justiça isto é, as relações produzidas no seio dos pares dependem do peso das circunstâncias de cada momento, podendo tombar para qualquer um dos pratos da balança.

Daí que nas interacções produzidas se aprendam muitas coisas que tanto pode balançar para situações positivas como para situações menos positivas.

"Tanta coisa, pode não parecer, mas eles ensinam-nos a ser melhores, aprendemos como a vida deles é dura, faz-nos ver que há pessoas piores que nós, se for a ver até tenho coisas que me fazem feliz" (E10, F, 17, MC),

"Aprendemos a conviver com eles, as brincadeiras e por ai fora e de mau, asneiras" (destruir qualquer coisa, portarmo-nos mal) (E48, M, 16, Lix),

"Pode-se aprender coisas boas e coisas más, mas a tendência é para coisas más" (fumar, droga, etc.) (E20, F, 17, MC),

"Com estes eu não aprendo nada, ainda vou ficar ´queque` por causa deles" (E29, M, 16, Par),

Se num dos pratos da balança a grande finalidade da relação com os pares é a convivência,

"Aprendemos a conviver uns com os outros" (E30, M, 15, Par),
"A conviver com eles (a conversar)" (E21, F, 17, MC),

"Aprendo a conviver com eles" (E39, M, 14, Lix),

e consequentemente a criação de amizades.

"A fazer amizades " (E32, M, 15, Par),
"Aprende a fazer novas amizades" (E41, M, 16, Lix),
"Aprendo a fazer amizades" (E69, F, 15, PF),

Estas amizades por sua vez transformam-se rapidamente em recursos, tais como:

Confidentes,

"(…) a partilhar os problemas, aqui há problemas na família de toda a gente, ando com colegas que não fumam" (E4, F, 16, Lous),

"Ter confiança neles, desabafarmos com eles e muitas vezes ajuda" (E14, F, 16, MC),

e fazendo o papel de professores/explicadores:

"Se não soubermos alguma coisa, vamos à beira deles e se eles souberem explicam-nos" (E50, M, 15, Pin),

"As maneiras deles, eles sabem coisas que uma pessoa não sabe e eles explicam e vice-versa" (E34, F, 18, Par),

"Uma coisa que nós não sabemos e eles sabem e eles ensinam-nos" (E18, M, 18, MC),

"Aprendo a melhorar as coisas quando não sei da matéria, eles ajudam-me" (E3, F, 15, Lous),

No outro prato da balança, as relações são pautadas por comportamentos onde:

"Aprendem-se asneiras" (E36, M, 15, Lix),
"Andar à "coça" uns com os outros eu não gosto muito disso" (E51, M, 14, Pin),

"Nada, eles dizem hoje não vou estudar, vão gozar e brincar e assim" (E8, F, 17, Lous),

No meio disto fica toda uma socialização entre pares que vai desde o:

"O breek-dance, a capoeira. Desenhar grafites, coisas dessas" (E45, M, 16, Lix),
"Aprendo mais a linguagem" (Totyil, jamaica, stás-se bem) (E49, F, 14, Pin),
"Brincar com as raparigas sem as magoar" (E61, M, 16, PF),

pontos de vista diferentes,

"Como eu sou casada, e eles são solteiros tem outros pontos de vista" (E57, F, 16, PF),

e à interiorização de que são diferentes dos outros alunos da escola:

"Aqui, somos iguais, se falamos mal, falamos todos" (E62, F, 15, PF),

5.2.1.3 – A experiência interpessoal na esfera do trabalho: uma relação debilitante

Na esfera do trabalho, a experiência interpessoal é traduzida como algo negativo.

> "Fui trabalhar, não gostei. Vim para a escola outra vez" (E27, F, 15, Par),
> "Eu estive a trabalhar umas "semanitas" e vi que aquilo não era fácil e vim para aqui" (E32, M, 15, Par),
> "Era uma experiência que eu queria ver, mas não gostei muito" (E35, F, 18, Lix),

Se na sua totalidade a experiência interpessoal assume-se como positiva na medida em que ela estrutura relações e integra os indivíduos nos espaços em causa, no entanto, as condições em que a mesma se exerce é manifestamente negativa. Como assinala Correia (1991: 14) "o exercício do trabalho não exige apenas que o trabalhador conheça o funcionamento do seu instrumento de trabalho, mas vai exigir um conjunto de competências que lhes permitam integrar-se em "colectivos" de trabalho (…) em suma, exige que eles possuam um conjunto de competências sociais, competências estas, que muitos deles não possuem, para muitas das actividades em que se encontravam envolvidos:

> "Era vender roupa, gosto de falar com as pessoas, mas algumas pessoas falam muito rebuscado" (E4, F, 16, Lous),

> "Era a de olhar pelas crianças mais pequenas, dava-me um certo entusiasmo, só que havia coisas que eu não sabia" (E9, M, 18, Lous),

> "No café, gosto de conviver com as pessoa que estão lá, gosto de fazer o trabalho, mas há coisas que ainda não sei, mas sinto-me lá bem" (E25, F, 16, Par),

> "Gostava mais de trabalhar na fábrica apesar de não ser respeitada pelos patrões e não saber como lidar com eles" (E34, F, 18, Par),

> "Gostei muito de trabalhar no café, foi uma experiência única …tive que gerir aquilo sozinho, mas é de muita responsabilidade" (E41, M, 16, Lix),

Na esfera do trabalho, a experiência interpessoal é atravessada pelas penosas condições do exercício do trabalho, chegando mesmo a colocar em causa a saúde física e mental dos trabalhadores e consequentemente a dos jovens do PIEF que por lá passaram, contrariando deste modo os direitos da criança.

> "Sempre gostei de trabalhar na confecção, apesar de chegar a casa toda partida" (E59, F, 16, PF),
>
> "Cortar pontas, era chato, nós saímos lá das fábrica com uma dores de cabeça" (E8, F, 17, Lous),
>
> "Não gostava de meter golas nos cabides…fazia doer os dedos" (E12, F, 15, MC),
> "De lixar não gostava, é fácil só que é cansativo" (E30, M, 15, Par),
> "Não gostava de fazer polimentos, fizeram-me muita alergia na pele" (E34, F, 18, Par),
> "Não gostava de acartar tijolo, porque a gente magoa as mãos" (E54, M, 16, Pin),
> "Na serralharia não gostava de soldar por causa dos olhos, e como calceteiro começavam a gozar comigo e não gostava" (E51, M, 14, Pin),
> "Era chato, fazer (os tabuleiros) porque chegava ao fim do dia a doer-me a cabeça por causa do barulho da oficina" (E61, M, 16, PF),
> "Em marceneiro não gostava nada, não é difícil, mas é um bocado duro" (E64, M, 15, PF),

Situação esta reforçada com a exploração a que os mesmos estão sujeitos e que os professores vão retirando da "boca" dos jovens,

> "(…) são muito novos e são explorados (…) ontem houve um aluno que entrou, veio ontem a primeira vez e ele disse-me que estava a trabalhar muito, ganhava pouquinho (…) trabalhava de sol a sol" (E17, M, P, Lix),
>
> "(…) e há uma grande diferença entre trabalhar e ajudar os pais em tarefas domésticas isso é prepará-los para serem cidadãos de plenos direitos (a pôr a mesa, a arrumar o quarto, etc.) (as crianças não estão preparadas fisicamente e muito menos intelectualmente para assumirem um trabalho que não tem nada a ver com o corpo que tem" (E10, F, P, Par),
>
> "(…) para alguns destes miúdos é uma exploração (…) a maioria deles que estiveram a trabalhar foram mal pagos, conviveram com pessoas de uma faixa etária muito maior, iniciaram-se em vícios e actividades que se calhar não são muito próprias da idade deles, cresceram à força" (E25, M, P, PF),

"(…) quando estamos a falar de trabalho infantil estamos a falar de exploração de mão-de-obra barata, não qualificada; quando penso em trabalho infantil penso logo em trabalho não qualificado, exploração e numa espécie de hipoteca dos jovens que estão a fazer isso" (E1, M, P, Lous),

5.2.2 – Na experiência epistémica

Do ponto de vista da experiência epistémica há que ter em consideração a natureza do "oficio de aluno" isto é, qual o estatuto dos jovens face ao saber? Esta consideração torna-se pertinente na medida em que a relação com o saber passa pela natureza do designado "ofício de aluno".

O conceito de "ofício de aluno" (Perrenoud, 1995) exprime a ideia de que alguém se encontra em processo de aprendizagem. Importa, porém, distinguir os diferentes modos de estar em situação de aprendizagem para que, em coerência, se explicite o papel e grau de intervenção deste actor da aprendizagem.

Não nos satisfazendo o uso deste termo já que, pelas características das práticas de ensino aprendizagem tradicionais e ainda demasiado preponderantes, conota o sujeito da aprendizagem com a atitude passiva de um receptor, vamos continuar a usá-la no pressuposto de que ser aluno pode ter a conotação de sujeito/autor/produtor de saber.

As escolas inserem-se numa estrutura complexa de relações inter-institucionais que lhe impõem diferentes racionalidades, por vezes conflituante, que tem de gerir de molde a salvaguardar os diferentes interesses dos actores em presença cujos sentidos de acção também nem sempre se conjugam. Por isso, partimos do princípio que as escolas agem em conformidade com o que Derouet (1992) define como "racionalidade compósita". Esta miscigenação concretiza-se a diferentes níveis e permite a convivência no mesmo de diferentes estatutos para os actores que nele vivem.

Neste sentido entende-se como "aluno objecto" aquele em que a pessoa em aprendizagem é sobretudo considerada como objecto de socialização. Determinada socialmente, produto social, de alguma maneira, objecto de socialização-formação;

Aluno sujeito; aquele em que é sobretudo considerada como sujeito da sua própria socialização, actor social, determinando-se e adaptando-se de forma activa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social e, por consequência sujeito da sua própria socialização-formação;

Aluno/Agente: aquele em que é sobretudo considerada como um agente de socialização, agente determinado mas também determinante, agindo, ao mesmo tempo em e sobre as condições estruturais do exercício do processo em e sobre o próprio processo e, por consequência, agente social e agente de socialização-formação das outras pessoas. (Lesne, 1984:34)

5.2.2.1– A experiência epistémica na esfera da escola: uma relação de desapego/desamor

5.2.2.1.1 - As posturas na sala de aula

Levantar as posturas que os jovens adoptam, por exemplo, na sala de aula, ajuda-nos a perceber as razões que eles têm perante o saber. Tal perspectiva vai no sentido de alguns trabalhos (Stoer, et al, 1995[a]) de que é "sobretudo na sala de aula, (que este choque cultural) é mais sentido".

No que diz respeito aos alunos que eu designo como "ausentes" mas conscientes, eles afirmam que nem sequer perguntam, e os argumentos que evocam prendem-se de certo modo com a perda de sentido da escola, ou seja,

> "Deixo, mas não devia deixar, não faço caso disto" (E6, M, 17, Lous),
> "Não faço nada, eu estou lá, mas estou a pensar em outras coisas" (E42, M, 16, Lix),

ou o abandono a que se votam os professores perante situações desta natureza,

> "(…) não adianta nós estarmos a tentar fazer com que um aluno aprenda algo de novo se estiver presente e, a sua mente ausente da sala de aula" (E7, F, P, MC),

Na óptica de alguns professores o que se encontra aqui presente é,

> "(…) que eles estão numa posição de desresponsabilização perante a vida (…) eu acho que uma disciplina como a minha (Inglês) para estes alunos, eu acho que é ridículo" (E4, F, P, Lous),

Esta posição de desresponsabilização e o pouco interesse demonstrado pelas actividades escolares segundo os professores encontra-se nas,

> "(…) dificuldades de aprendizagem, de leitura, de interpretação, não tem essas competências e isto provoca neles uma desmotivação, aliado a uma grande desinteresse pelas actividades escolares (…) não conseguem ver a escola como um meio para melhorar a vida deles". (E2, F, P, Lous),

> "(…) a nível da expressão escrita, da expressão oral, exprimem-se como falam, adquirem conhecimentos que depois não conseguem aplicar logo de imediato (é comum à escola) (…) (as causas) são a falta de interesse, não querem saber realmente, falta de concentração, estarem fechados numa sala de aula, etc.," (E7, F, P, MC),

Porém, contrariamente a estes alunos, há outros que questionam os professores, quando não compreendem alguma coisa e, o modo como o fazem passa por várias posturas heterogéneas. Segundo os professores:

> "(…) os mais interessados são aqueles que já tiveram experiências de trabalho, relacionam aquilo que fizeram com aquilo que estão a dar" (E25, M, P, PF),

Há aqueles que simplesmente perguntam porque gostavam de saber:

> "Pergunto ao stôr o que é que esta palavra que eu não sabia e ele diz-me, para eu saber (E57, F, 16, PF),
> "Pergunto, stôr explique-me isto que eu não compreendi" (E63, F, 16, PF),

Há os que interpelam o professor para tirar as dúvidas que se instalaram:

> "Pergunto ao stôr para tirar as dúvidas" (E1, F, 17, Lous),
> "Levanto o braço e depois pergunto as dúvidas" (E66, F, 14, PF).

A explicação surge com a maior força, ou por difícil compreensão por parte dos alunos, ou pelo barulho instalado na sala de aula:

> "Peço aos stôr para me explicar outra vez de novo até ficar mesmo a compreender" (E13, F, 17, MC),
> "Eu digo, não entendi isto porque a turma estava a fazer muito barulho" (E34, F, 18, Par),
>
> "Digo, oh, stôr não percebi e ele torna a explicar" (E66, F, 14, PF),
>
> "Pergunto ao professor para repetir, outra vez" (E7, F, 15, Lous),
> "Peço-lhe para tornar a repetir, para perceber" (E58, M, 16, PF),
> "Oh, stôr(a) desculpe lá, não percebi, pode repetir se faz favor" (E45, M, 16, Lix),
>
> "Se eu não percebo, digo, desculpe não percebi, não vamos ter vergonha, ele pega e volta a explicar e se for preciso explica outra vez" (E54, M, 16, Pin),
> "Peço ajuda aos professores" (E61, M, 16, PF),

Todas estas posturas se orientam como se cada saber tivesse um valor, por outras palavras, o que vale saber fazer uma boa soma ou uma boa multiplicação. O que é que vale eu saber inglês, estar numa fila, saber comer? Parece que os jovens não têm uma posição definida perante o saber.

A ligação dos saberes da escola ao mundo, isto é a função utilitária dos saberes no quotidiano, constitui-se como o íman que leva os jovens a terem algum grau de implicação com o saber. É esta função utilitária que os mantém na escola.

> "(…) os temas que eu dou (Ciências da Natureza, Física e Química e Estudo Acompanhado e Área de Projecto) já são por si motivadores e têm uma forte ligação ao dia-a-dia e eles conseguem ver a utilidade prática (…) quando os temas para os quais eles não se encontram motivados é muito difícil estabelecerem uma relação com o conhecimento (…) se o aluno não tiver uma necessidade, ou uma vontade, um prazer, digamos, eu acho que é fundamental estas três vertentes" (E13, M, P, Par),

> "(…) eu tento ao nível da aprendizagem da matemática partir de contextos muito reais (…) eles aprendem porque é dado sempre com uma aplicação para a vida" (…) (E15, F, P, Par),
>
> "Na minha área (Educação Tecnológica) como é um saber prático eles gostam (…) vão aprendendo quase com a experiência" (E16, F, P, Par),

"(…) tento não ser uma aula só informativa, (Área de Projecto) uma parte da aula é informativa, depois eles trabalham as fichas, eu vou ao lugar ajudá-los, eles vão ao quadro (…) tem que ser assim dar-lhe coisas práticas, gostam de estar ali a pintar, a cortar madeira, gostam é mesmo disso" (E18, F, P, Lix),

"Sempre que eu posso, tento estabelecer uma relação directa dos conhecimentos com o quotidiano das pessoas (…) por exemplo ver a diferença de como se deve escrever uma carta a um amigo e a um patrão que quer que lhe dê emprego (…) fazer sempre a ligação com o dia-a-dia, com a realidade" (E10, F, P, Par),

Todavia, isso não significa que o saber seja consolidado, dado que são os próprios professores a afirmar que se os ajuda a interiorizar algumas regras, não os aproxima do saber,

"(…) eu posso fazer muitas regras e eles cumprem as regras todas mas eles saem daqui e não sabem nada, quando fizerem conteúdos matemáticos não sabem nada" (E3, M, P, Lous),

"(…) neste momento interessa-me mais a reintegração deles, falar com eles do que eles propriamente aprenderem qualquer tipo de coisas" (E22, M, P, Lix),

"(…) eles aceitam as regras do jogo porque sabem que se calhar assim eu vou ouvi-los, agora se o saber é importante para eles eu acho que não" (E4, F, P, Lous),

"(…) nas outras turmas eu estou mais preocupado em transmitir conhecimentos; aqui não, se não se tiver disponibilidade para eles, temos que ser quase pais, amigos, irmãos" (E13, M, P, Par),

Mas a sala de aula é concebida simultaneamente como espaço de aprendizagem académicas e espaço de aprendizagens sociais. Esta dualidade do espaço faz com que seja bom estar numa sala de aulas, porque:

"eu posso melhorar os meus estudos, onde possa fazer não o que me apetece, mas o que pretendo" (E15, M, 17, MC),

"O que é importante é que consigamos aprender bem as coisas" (E21, F, 17, MC),

"Ter um bom ensino" (E41, M, 16, Lix),

"Aprendemos a ser educados e ao mesmo tempo eles ensinam" (E3, F, 15, Lous),

"Eu gosto, sinto-me bem, de estar a ouvir outra pessoa a explicar coisas que a gente está a aprender, tenho prazer nisso" (E25, F, 16, Par),

"Ao menos a gente aprende a ler e a escrever" (E60, M, 15, PF),

ou ligada aos processos de auto-valorização, quer positivos quer negativos,

"Aqui, as pessoas dão-me atenção" (E27, F, 15, Par).

e da discriminação de que são alvo, muitos dos jovens do PIEF,

"(…) funcionários que tentassem ouvir os alunos e que aceitassem como aceitam os outros alunos" (E42, M, 16, Lix),

Mas este espaço comporta também o lado "negro", dependendo dos temas que estejam a tratar ou do professor que esteja a leccionar a matéria.

"Conforme o tema que se esteja a dar, se for matemática ou Inglês é uma seca" (E6, M, 17, MC),

"Depende da aula, se for Inglês o tempo não passa, a professora está a explicar e eu não percebo nada, se for matemática passa rápido a stôra explica, estamos a fazer trabalhos, sempre a escrever, tem a ver com a matéria" (E43, F, 14, Lix),

Daqui se depreende que a representação que os alunos têm do tempo que passam a trabalhar é, em si mesma, decisiva, porque é a partir desta representação e de um laço entre este tempo e o possível êxito escolar que se constitui a sua relação com a instituição escolar.

5.2.2.1.2 - Influência das experiências de trabalho nos processos de aprendizagem dos jovens do PIEF

Um outro factor que entra nas relações com o saber são as experiências de trabalho pelo qual alguns jovens passaram, quer estas sejam vistas como positivas quer tenham um pendor negativo Neste ponto, há uma grande percentagem de professores que afirma que as experiências de trabalho influenciam os processos de aprendizagem dos alunos.

Segundo eles, o ganhar independência**,** ou a tomada de consciência por parte do aluno**,** ou uma tomada de decisão, são motivos evocados e que são considerados como influenciadores positivos da aprendizagem,

> "Sim, poderão influenciar (…), são alunos que já passaram por essas experiências e que começam a consciencializar-se de que não estavam a fazer realmente o que seria mais correcto (…) agora penso que consigo cativar os alunos, fazer com que eles trabalhem, que sintam curiosidade, perguntem o porquê das coisas e isso é fundamental" (E7, F, P, MC),

> "(…) peço-lhe para fazer um desenho e ele diz-me, de que lado faço o desenho, este nunca trabalhou (…) os que trabalham, eles já estavam a lidar com o mercado de trabalho, já há uma certa autonomia, já tinham que tomar decisões e não tinham só que cumprir uma tarefa" (E3, M, 15, P, Lous),

> "Eu acho que sim (…) eu tento sempre ver, analisar a situação onde é que eles trabalharam, que experiência é que tem e tentar levar isso para a forma positiva. (…) Uso essas experiências, tu que sabes trabalhar muito bem isso podes dizer o que é que se passa ali, dá um exemplo, transformo o caso do trabalho infantil, transformo-o para o saber" (E8, F, P, MC),

Surgem depois aqueles que afirmam que as experiências de trabalho têm um pendor negativo nos processos de aprendizagem porque,

> "(…) pode acabar por ser má, negativa porque há uma forte pressão exterior em eles produzirem, e ganharem alguma independência, a questão é que eles pensam a curto

prazo supostamente a maioria dos encarregados de educação. Sinto-me a trabalhar dentro de um Cavalo de Tróia, temos que ir contra uma muralha muito grande e arranjar muitos subterfúgios para tentar convencer o aluno a não ir trabalhar e a vir às aulas" (E1, M, P, Lous),

Aliado ao facto de estarem muito tempo sem estudar não manifestam qualquer vontade de voltar aos estudos,

"Se calhar influência, alguns alunos no início do ano comentaram que já tinham estado a trabalhar, tinham estado muito tempo sem estudar e que agora não tinham grande vontade de voltar a estudar" (E9, M, P, PF),

"Sim (…) alguns deles como tiveram essa experiência adquiriram determinados saberes tornados hábitos (…) em alguns casos foi um entrave à matéria, noutros até foi útil" (…) (E6, M, P, MC),

As opiniões dos jovens sobre a mesma temática aparecem mais ou menos equilibradas, dado que cerca de 50% (34) afirmam que não houve influência do trabalho nos processos de aprendizagem, e o estar agora nesta escola significa não voltar para o mesmo trabalho onde estavam antes.

"Não, porque não vou seguir o que fiz no trabalho (E51, M, 14, Pin),
"Aqui na escola não" (E52, M, 14, Pin),
"Aqui não, porque eu estou a aprender outras coisas agora" (E55, F, 15, Pin),
"Eu acho que agora não, a gente aqui na escola não vai para uma fábrica cortar linhas" (E62, F, 15, PF*),*

No entanto para os outros 50% (35) a influência é positiva sobretudo pelo facto de terem dado mais valor à escola.

"Sim, dou mais valor à escola, estou mais atenta, esforço-me mais porque trabalhar não é lá muito bom" (E4, F, 16, Lous),

“Ajudou-me a reflectir (quando me fizeram esta proposta eu não hesitei) bem sobre as coisas e que trabalhar não é fácil” (E61, M, 16, PF),

“Sim, porque eu andei nas obras e sei o quanto é duro, por isso agarro-me mais aos livros” (E17, M, 15, MC),

“Ajuda, estava habituada a faltar às aulas, a passear, e agora só penso em tirar o 9º ano” (E40, F, 14, Lix),

“Como tive a experiência de trabalho, sem estudos nunca há assim um trabalho bom e com estudos sim” (E46, F, 15, Lix),

“Em parte ajudou porque eu sei se tiver um emprego melhor (escritório, telefonista) não chego a fazer aquilo que fiz, carregar coisas pesadas” (E59, F, 16, PF),

Na assunção de responsabilidades perante o trabalho e a escola, nomeadamente ao nível do cumprimentos de horários;

“Ajuda, porque aqui nós limpamos a sala e assim eu já sei, eu vivo aqui a maior parte do meu dia” (E10, F, 17, MC),

“Ajuda uma pessoa a ser mais responsável e a cumprir as normas” (E19, M, 17, MC),

“(…) a ser mais responsável”. (E35, F, 18, Lix),

“Ajudou porque me tinha que levantar cedo e ter alguma responsabilidade” (E50, M, 15, Pin),

“Ajudou em muita coisa, pontualidade, levantar cedo, e isto é responsabilidade” (E54, M, 16, Pin),

“Acho, a nível de horários, alguma responsabilidade que eu não tinha muita” (E33, F. 17. Par),

“Sim, a levantar cedo ir trabalhar certinho e direitinho” (E53, M, 13, Pin),

ao nível da experiência;

“Porque tendo adquirido essa experiência já posso falar sobre ela” (E9, M, 18, Lous),

“Ajuda, agora eu já sei como o móvel é feito, se o tiver que desenhar já sei o que tenho que fazer” (E64, M, 15, PF).

ao nível do relacionamento com os outros;

“Aprendi a ter mais confiança nas pessoas e ajuda-me a relacionar-me com os colegas e stôr`s” (E14, F, 16, MC),

"Talvez no convívio com as pessoas" (E25, F, 16, Par),

"(…) ajuda-me a relacionar-me". (E37, F, 15, Lix),

"Não, (já) posso ter mais palavra (falar melhor) e estar mais à vontade se fala (r) de jogos que há nos cafés" (E57, F, 16, PF),

5.2.2.1.3 - O modo como se aprende na escola: o reino da abstracção.

Por último, um outro factor que entra na experiência epistémica diz respeito ao modo como se aprende nas duas esferas em análise. Na óptica dos jovens do PIEF, existem múltiplos modos de aprender em cada uma das esferas consideradas.

A primeira grande diferença que se regista no modo como se aprende na escola e no trabalho reside numa separação nítida entre o corpo e a mente. A escola aparece-nos assim como o reino da abstracção, enquanto que no trabalho emerge o reino do concreto. Tal facto prende-se com a assimetria existente entre a preparação escolar, que incide esmagadoramente sobre saberes e competências "intelectuais" (ou não manuais) e aquilo que parece estar no núcleo do que as classes populares fazem e sabem: (…) o trabalho manual. Como afirma Benavente (1987: 130/131),

> "Qual é o trabalho, seja ele de pedreiro ou de operador de máquinas, de camponês ou de motorista, de empregada de limpeza ou de estivador que é só manual? Todo o trabalho utiliza técnicas, maneiras de fazer, aprendizagens, graus de perícia, raciocínio, resposta a novas situações. Todo o trabalho é uma combinação de energia e de informação".

O trabalho combina mão e cérebro, utensílio e cultura, técnica e linguagem, gesto e programa, energia e informação. A separação entre «trabalho manual» e «trabalho intelectual» não tem nenhuma base científica, (…) trata-se sobretudo de uma distinção social. Acrescenta a autora (Benavente, 1987: 132) que "o que tende a ser diferente é o peso relativo de cada uma dessas componentes". Deste modo enquanto que nas classes dominantes, há uma acentuada separação e especialização das actividades de lazer dedicadas à "cultura do corpo" e das que se destinam à "ginástica do espírito", nas culturas populares, os lazeres geralmente misturam mais a energia e a informação, um carácter de síntese (que vão desde a «bricolage» até aos jogos e formas de comunicação que entrelaçam, com exuberância, gestualidade e verbalização) em vez de uma acentuada dicotomia entre "corpo" e "espírito" que caracteriza a cultura erudita e escolar.

Daí que para estes jovens, na escola:

> "Aqui na escola utiliza-se mais a cabeça, os neurónios" (E6, M, 17, Lous),
> "No trabalho (nas obras) não, é preciso pensar mas não é aquela coisa de se estar a pnsar" (E17, M, 15, MC),
> "Aqui na escola, pensa-se" (E29, M, 16, Par),
> "Na escola tem que se estudar, puxar pela cabeça, aqui, se não sei, pergunto" (E54, M, 16, Pin),
> "(…) aqui trabalhamos mas é só com a cabeça, escutamos" (E65, F, 15, PF),

Este reino do pensamento é estruturado através da adopção de várias posturas**.** Uma delas é estar com atenção, ou seja, na escola aprende-se se se estiver com atenção. O estar atento pressupõe obviamente ouvir o que a (o) professora (o) está a dizer.

> "Aqui tenho que estar concentrada, senão nunca mais vou encaixar aquilo que eu estava a fazer" (E7, F, 15, Lous),
> "Aqui a stôra explica e nós temos que estar atentos, ouvir, calados ao que a stôra explica" (E7, F, 15, Lous),
> "Na escola tem que se dedicar muito, estar muito atento" (E46, F, 15, Lix),
> "(…) aqui na escola os professores explicam-nos bem as cenas e nós aprendemos, temos que ter muita atenção" (E53, M, 13, Pin),

O aprender na escola torna-se assim mais fácil dado que o suposto trabalho do "ofício de aluno" não é considerado como trabalho pelos jovens.

> "Aqui vamos aprender matéria, (…) a gente aqui não trabalha, só pega em papel e caneta" (E59, F, 16, PF),
> "Na escola uma pessoa anda sempre lento, não se cansa" (E30, M, 15, Par),
> "(…) aqui na escola não damos assim tanto interesse como se fosse a trabalhar por exemplo" (E56, M, 15, PF),
> "É mais fácil na escola" (E61, M, 16, PF),

Esta percepção por parte dos jovens de que na escola não se trabalha advém da justificação social do "status quo" que assenta na suposição de que, exercendo o "oficio de estudante", o adolescente/jovem está ainda a preparar-se para a vida "adulta" e "activa". Estranho ofício este *(drôle de métier")* afirma Perrenoud, (1995: 14) "que se define essencialmente pelo futuro que prepara" acrescentando que "não pode constituir uma boa preparação para a vida um trabalho que, além de não ser pago, é extremamente fragmentado e repetitivo, largamente imposto e constantemente vigiado" (idem: 60-62).

Mas, por outro lado, a escola possibilita a aprendizagem de coisas novas e diferentes. Esta distinção é importante na medida em que a construção do processo de aprendizagem, sendo visto como fragmentado, imposto e permanentemente controlado, poder-se-ía tornar um pouco mais dinâmico e motivador.

> "O stôr aqui (na escola) todos os dias damos uma coisa diferente" (E4, F, 16, Lous),
> "Na escola estamos sempre a dar coisas novas e no trabalho e em casa é sempre a mesma coisa" (E11, F, 16, MC),
> "(…) aqui aprende-se coisas diferentes" (E26, M, 17, Par),
> "(…) na escola uma pessoa tanto aprende uma matéria como aprende outra" (E34, F, 18, Par),
> "Na escola são sempre coisas novas" (E38, F, 15, Lix),
> "Aqui aprendo coisas novas, uma pessoa escreve, desenha" (E63, F, 16, PF),

E a oportunidade permanente de se ir aprendendo, isto é, se eu não perceber algo, posso pedir explicações ao professor, posso deixar para mais tarde e tornar a ver e ainda se quiser rever, posso fazê-lo. Situação esta tão bem expressa nas palavras dos jovens, quando afirmam que:

> "Na escola se não aprendermos hoje podemos pedir explicações e aprender mais tarde" (E13, F, 17, MC),
> "(…) aqui na escola é mais fácil, perguntamos ao professor e ele explica, ás vezes até faz, e desfaz, para nós tornarmos a fazer" (E44, F, 16, Lix),
> "(…) aqui na escola a gente faz uma coisa, se não estiver bem diz ao professor e ele explica melhor" (E52, M, 14, Pin),
> "Na escola falamos de uma determinada maneira temos a professora eles põem uns exercícios no quadro e nós vamos fazendo se não percebermos perguntamos" (E55, F, 15, Pin),

"Na escola a gente aprende o que os stôr`s tem para ensinar se não entender pergunta e eles respondem" (E66, F, 14, PF),

O que em última instância significa, no dizer dos jovens, que na escola aprende-se para se ser alguém na vida, adquirindo-se deste modo o conhecimento do mundo.

"Aqui (na escola) aprende-se o que se quer ser para a vida, se quiser ser jardineiro através da escola posso tirar cursos de jardinagem" (E15, M, 17, MC),
"(…) aqui na escola sabemos mais coisas sobre o mundo (astros, corpo humano) que não aprendemos lá (E14, F, 16, MC),

Mas como é que este reino da abstracção é corporizado no dia-a-dia dos jovens? Essa é a questão que vamos tentar responder de seguida.

5.2.2.1.4 - O dia-a-dia de estudo dos alunos do PIEF

A análise efectuada ao dia-a-dia de estudo dos alunos do PIEF revelou que 47.8% (33) afirmam que estudam. 37.7% (26) estudam às vezes e 14.5% (10) nunca estuda.

O entendimento que a maioria dos alunos do PETI, têm do que é estudar traduz-se em ler e tirar apontamentos;

"Chego a casa, ajudo a minha mãe se for preciso, depois vou estudar, leio as coisas, leio para perceber" (E12, F, 15, MC),
"Vejo o que o professor me explicou, leio o texto e depois respondo às perguntas" (E50, M, 15, Pin);
"Leio a matéria do dia, para ai umas duas ou três vezes, para saber tudo (64, M, 15, PF),

Há todavia outras estratégias que são utilizadas pelos alunos, tais como;

Rever a matéria,

"Chego a casa, revejo sempre um pouco a matéria" (E1, F, 17, Lous),
"Pego nos cadernos e começo a ver a matéria" (E26, M, 17, Par),
"Pego nos livros e vou rever a matéria que dei nesse dia" (E40, M, 15, PF),

Fazer as fichas e passar a limpo constitui-se também como uma estratégia de estudo, na medida que os alunos percepcionam que o simples passar a limpo, lhes permite reter alguns dos conteúdos dados,

> "Pego as fichas e folhas e faço tudo, passo tudo a limpo, verifico se está tudo certo" (E5, F, 18, Lous),
> "(…) pego no dossier, passo as coisas" (E49, F, 14, Pin),
> "Passo as matérias que já se deram até agora" (E69, F, 15, PF),

Fazer os trabalhos de casa que o professor(a) manda é outra das funções daquilo que é percepcionado como estudo,

> "Se tiver trabalhos de casa faço, se não, não faço (E13, F, 17, MC),
> "Faço os trabalhos de casa que me mandam" (E, M, 17, Lous),
> "Faço os trabalhos de casa, ajuda-nos a tirar as dificuldades" (E41, M, 16, Lix),
> "Faço os TPC, que os professores mandam para casa" (66, F, 14, PF).

Dar uma vista de olhos;

> "Dou uma olhadela nos trabalhos" (E18, M, 18, MC),
> "Não temos livros, só folhas e só temos que lhe dar uma vista de olhos para tirar de lá algumas frases para os testes" (E45, M, 16, Lix),
> "Quando arranjo um tempo dou uma vista de olhos para saber" (E57, F, 16, PF),

O recurso a familiares é outra forma de estudar e, nesse sentido, eles recorrem aos irmãos, tias, mães, etc.

> "Chamo a minha tia para a minha beira e ela ensina-me um bocado" (E14, F, 16, MC),
> "Chego a casa e com a minha mãe vejo as que tenho mais dificuldade" (E30, M, 15, Par).
> "Eu faço-lhes perguntas (à irmã) e ela faz-me a mim" (E58, M, 16, PF),

O estar com atenção às aulas constitui, por si só, uma forma de estudar na óptica dos alunos do PIEF, assim,

“ Não estudo, estou sempre atento nas aulas” (E31, M, 15, Par),
“A professora diz-nos assim, se estiverem atentos nas aulas não é preciso estudar” (E51, M, 14, Pin),
“Não que eu não preciso, estou atenta às aulas, (E55, F, 15, Pin),

Por último, há também quem não estude,

“Não gosto de chegar a casa e agarrar-me aos livros, não sei, não estou muito empenhada” (E44, F, 16, Lix),

5.2.2.1.5 - Estudar para os testes

Chega então o momento crucial de dar “provas” e aqui estudar para os testes não é a mesma coisas que estudar no dia-a-dia; porém há alunos que afirmam que é igual,

“Estudo igual, e ás vez até menos” (E2, M, 16, Lous),
“É praticamente igual” (E17, M, 15, MC),
“É igual, estudo todos os dias e revejo a matéria do dia anterior” (E66, F, 14, PF),

Todavia o ler, fazer resumos e decorar é a sequência que é adoptada em termos de estudo pela maioria dos alunos quando confrontados com os testes,

“Eu faço resumos, com várias perguntas e depois é estudar e decorar” (E10, F, 17, MC),
“ Vejo os exercícios que tenho feito para ver se consigo decorar” (E18, M, 18, MC),
“Tento estudar mais para saber, para decorar o que é que vai sair” (E26, M, 17, Par),
“Leio, passo, faço perguntas e depois tento responder às perguntas” (E55, F, 15, Pin),

Dedicando mais tempo ao estudos,

“Estudo do mesmo modo só que estudo durante uma semana”, E9, M, 18, Lous),
“No teste a meta é tirar boa nota e nós estudamos mais, mais horas, fazemos mais exercícios” (E41, M, 16, Lix),
“Tento empenhar-me mais, fico mais tempo a estudar” (E56, M, 15, PF),

A focalização na matéria, ou seja, antes dos testes os professores (as) balizam as matérias que vão sair e os alunos focalizam as energias para esses campos previamente delimitados pelos professores, de forma a potenciar o tirar uma boa nota.

> "Tento fazer as perguntas que a stôra diz que vão sair e responder sozinha e vou ver se estão correctas" (E4, F, 16, Lous),
> "A professora dá-nos a matéria que vai sair e eu vou para casa estudar até saber aquilo" (E53, M, 13, Pin),
> "Os stôr`s dão as perguntas e eu dou as respostas e depois vou para casa confirmar se estão certas ou erradas" (E57, F, 16, PF),

Há ainda aqueles que afirmam que não estudam, argumentando que o facto de estudar pode vir a complicar ainda mais as coisas;

> "Na maioria das vezes não estudo, se estudar posso baralhar as coisas" (E20, F, 17, MC),
> "Nunca estudo, até mesmo para os testes, se estudo tiro negativa" (E44, F, 16, Lix),
> "Para ser sincero não estudo, acho que é pior" (E58, M, 16, PF),

É curioso verificar que a tomada de apontamentos constitui o elo de ligação entre a escola e o seu retomar em casa. Ela constitui-se mais como uma operação mecânica, dado que é extremamente difícil tirar apontamentos e compreender as disciplinas em simultâneo. Daí que conciliar o tirar apontamentos e a compreensão daquilo que o professor mais ou menos rápido diz é seleccionar o que deve ser guardado, o que por sua vez supõe uma boa compreensão da matéria. O trabalho torna-se assim uma espécie de "ciclo vicioso", que sublinha a ambiguidade do trabalho de tirar apontamentos. É um seleccionar às cegas que posteriormente permitirá compreender em casa o que não se compreendeu nas aulas. Esta extensão da escola através dos TPC cruza-se necessariamente com outros processos de aprendizagem informal no espaço doméstico que tem que se ter em conta para dar conta da relação com a escola e o trabalho.

5.2.2.2. - Prolongamentos I

5.2.2.2.1 - A casa como uma extensão da escola: uma experiência solitária.

Os trabalhos feitos em casa, e os trabalhos feitos na sala de aula não fazem apelo ao mesmo tipo de tarefas, nem aos mesmos espaços. Esta clivagem, segundo Nóvoa (1998: 110), "provoca uma outra (clivagem): a separação entre os espaços da formação e os espaços da acção. Dois tempos, dois espaços, duas lógicas distintas: de um lado uma lógica de conteúdos e das disciplinas a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projectos a realizar" acrescentando que, "apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, o modelo escolar mantém-se incólume praticamente até aos nossos dias".

Nesta perspectiva o modo de socialização escolar entende a relação entre informação e saber em função da metáfora da nutrição, isto é, quanto mais o sujeito se alimenta (domínio da instrução) mais hipóteses tem de saber, o que nos coloca, obviamente, no âmbito do paradigma instrucionista, que ainda hoje domina grande parte dos processos de educação/aprendizagem.

A realidade torna-se, deste modo, exterior ao sujeito e, como tal, este não participa na construção do conhecimento sobre essa mesma realidade. O sujeito limita-se a aceder a esse conhecimento que fica a cargo de especialistas, o que leva a que não se distinga, afinal, o mero acesso à informação da construção do conhecimento.

As tarefas de "memorização" o vulgo decorar, está remetido para o território doméstico. Enquanto que as tarefas de pesquisa e escuta se encontram remetidas para o território da escola. Isto não significa, que não haja alunos que exerçam as mesmas tarefas nas mesmas condições nas duas esferas.

A ruptura entre a casa e a escola torna-se assim uma espécie de "desestandardização" das tarefas escolares. Na escola, as tarefas escolares não são totalmente explícitas, verificando-se deste modo uma ruptura das experiências, ligada à penosa impressão de se sentir que se está a "perder os meios" face a um sujeito não previsto. O trabalho de casa visa deste modo apagar a ruptura entre os dois locais, para fazer deles um *continuum* harmonioso. Mas visa um outro ponto, não menos importante ao afirmar-se, segundo Correia (2001: 77), um mecanismo de controlo sobre o grau de "competência e aplicação" dos professores relativamente aos alunos, o qual se exerce, justamente, através da verificação dos "deveres" marcados para casa", (…) invadindo-lhes os tempos e os espaços da sua existência extra-escolar (…). Neste sentido, o

espaço doméstico assume-se como uma extensão da escola, e consequentemente um espaço de eleição de estudos dos jovens do PIEF.

Na organização do trabalho escolar não se trata só do facto dos jovens do PIEF, como sublinha Benavente (1987: 87),

> "não terem tido contacto com os livros, com a escrita: mas a de viverem num ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho, e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desordenadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para coisas, horários e regras oscilantes de acordo com as necessidades do momento".

Nesta perspectiva, apresentar a essas crianças uma sala de aula diferente das suas com grande autoridade e exigências iniciais deveria estar na base de fortes bloqueios e alterações de comportamento classificados de irreverentes, más criações ou inibições profundas, com efeitos no processo de aprendizagem. Daí o espaço doméstico apresentar uma importância acrescida no estudo dos jovens.

5.2.2.2.2 - A organização do espaço de estudo: o espaço escolar e o espaço doméstico.

Entre os jovens que estudam (47.8%, 33) e aqueles que afirmam que estudam às vezes 37.7%, 26) obtém-se 59 (85.5%) jovens que afirmam que estudam. São estes 59 alunos que estruturam o espaço de estudo dividindo-o entre o espaço doméstico, com 84.7% (50 jovens), o espaço escolar com 11.9% (7 jovens) e outros espaços com 3.4% (2 jovens).

Relativamente ao espaço doméstico 38.9% (23) dos jovens elegem o quarto como espaço privilegiado do estudo, 10.1% (6) fá-lo na sala e 5.2% (3) fá-lo na cozinha. Os restantes 30.5% (18) elegem o espaço doméstico mas não explicitam o local da casa onde costumam estudar.

No que diz respeito ao espaço escolar são 11.9% (7 jovens) que fazem da escola também, o seu espaço de estudo. Destes, 5 (71.4%) estudam na biblioteca da escola e 2 (28.6%) circulam entre os espaços interiores do edifício da escola e os espaços exteriores da mesma. Dois (3.4%) jovens escolhem espaços exteriores à escola, nomeadamente, no café, 1 (50%) e o autocarro (na ida e no regresso), 1 (50%).

Pode-se considerar que a actividade de estudar no espaço doméstico (lembramos que o espaço doméstico é escolhido por 84.7% (50) dos jovens), se constitui como uma actividade solitária. Solitária porque 72.0% (36) dos jovens, afirmam que estudam sozinhos.

"Eu costumo estudar sozinho" (E15, M, 17, MC),
"Estudo Sozinho" (E39, M, 14, Lix),
"Sozinha" (E57, F, 16, PF),

havendo todavia cerca de 16.0% (8) de jovens se orienta para os irmãos,

"Com a minha irmã que é mais nova" (E37, F, 15, Lix),
"Com a minha irmã, fazemos perguntas um ao outro" (E56, M, 15, PF),

Há 2 que afirmam que estudam em conjunto com os colegas,

"Com uma colega" (E1, F, 17, Lous),
"Junto-me com os colegas" (E28, M, 16, Par),

Outros tantos fazem recurso aos pais, 2

"Com os meus pais eles ajudam-me" (E3, F, 15, Lous),
"Com a minha mãe" (E30, M, 15, Par),

Há mesmo quem recorra ao conjugue

1, "Com o Zé Manel, o meu marido" (E13, F, 17, MC),

Ou fazendo recurso a familiares, 1

"(…) às vezes a minha tia ensina-me" (E14, F, 16, MC),

Sendo este apoio de recurso a familiares mais de natureza psicológica de que uma construção efectiva de saberes.

5.2.2.2.3. - O modo como se aprende em casa

Vimos como é que a casa se torna uma extensão da própria escola e como a "desestandardização" das tarefas escolares é feita no espaço doméstico. Interessa agora perceber como é que se processa a aprendizagem nesse mesmo espaço. O processo de aprendizagem, no espaço doméstico, constitui-se muito próximo do do trabalho, isto é, através da visualização de uma tarefa, é que essa tarefa é depois desempenhada,

"(…) em casa não, a minha mãe ensina e eu depois faço" (E3, F, 15, Lous),
"(…) em casa aprendo, vendo a minha mãe fazer" (E42, M, 16, Lix),

"(…) no trabalho via o meu pai com as coisas lá na oficina" (E37, F, 15, Lix),

tendo todavia uma particularidade, que é o não apresentar o carácter de responsabilidade que os outros espaços requerem, nomeadamente com mais acentuação o do trabalho:

"(…) em casa faço, se não voltar a fazer, a corrigir não interessa" (E7, F, 15, Lous),
"(…) no trabalho e em casa é sempre a mesma coisa" (E11, F, 16, MC),
"Em casa é mais cansativo, fui vendo a minha mãe, ela às vezes dizia-me, não faças assim, mas deste modo e eu, então, fazia sozinha" (E44, F, 16, Lix),
"(…) em casa faço uma coisa, aprendo logo, em casa vejo e faço, no trabalho é sempre a mesma coisa" (E49, F, 14, Pin),
"(…) eu via o meu pai e como ele fazia, começa-se por baixo" (E50, M, 15, Pin),
"(…) vi a minha mãe a tratar da minha irmã que eu fui vendo e fui fazendo" (E55, F, 15, Pin),

Esta visão da aprendizagem no espaço doméstico está intimamente ligada a uma transmissão socializadora geracional:

"(…) eu via a minha mãe a fazer e fazia (…) a gente se tiver bom gosto de aprender a gente aprende, é a cabeça" (E5, F, MC),
"Não sei explicar (…) foi vendo as pessoas a fazer e fui aprendendo conforme as pessoas faziam (…) aos pouquinhos a gente lá vai fazendo" (E7, F, MC),
"(…) aprender é a gente ver os outros a fazer (…) só me ensinavam naquele dia ao outro dia já fazia igual" (E26, F, PF),
"É aprender a fazer coisas, é assim a gente vê as outras pessoas a fazer e aprende, faz como elas" (E6, F, MC),

5.2.2.3 – A experiência epistémica na esfera do trabalho: uma relação instrumental

5.2.2.3.1 - O modo como se aprende no trabalho: o reino do concreto

Contrariamente, na esfera do trabalho, o reino é o do concreto e o corpo, ou partes dele, assume-se como o instrumento de trabalho primordial. É através dele que se aprende no trabalho.

> "(….) no trabalho utiliza-se mais o corpo, as mãos" (E6, M, 17, Lous),
> "(…) temos que fazer com as mãos" (E7, F, 15, Lous),
> "No trabalho (nas obras) não, é preciso pensar mas não é aquela coisa de se estar…não é como na escola" (E17, M, 15, MC),
> "No trabalho é assim, pegas nas coisas e fazes assim, assim, assim" (E31, M, 15, Par),

Na mesma linha, e ao contrário da escola, o aprender no trabalho significa aprender rápido e com um grau de intensidade muito grande.

> "Aprende-se muito mais rápido no trabalho, só temos que decorar o que aquilo é (como tirar cafés, servir os clientes)" (E22, F, 15, MC),
> "(…) no trabalho temos que aprender logo, porque se não podem não gostar de nós, os encarregados" (E13, F, 17, MC),
> "(…) no trabalho ainda mais temos que fazer o trabalho rápido e bem feito senão os patrões despedem-nos" (E46, F, 15, Lix),
> "(…) no trabalho já é diferente, está a ganhar tem que estar sempre a trabalhar" (E21, F, 17, MC)
> "(…) no trabalho, somos obrigados, mesmo, mesmo a aprender se queremos ganhar, com esforço e a "botar" sentido" (E56, M, 15, PF),

Do mesmo modo, contrariamente à escola, no trabalho a actividade é sempre repetitiva, monótona, enfadonha.

> "(…) no trabalho é sempre a mesma coisa" (E11, F, 16, MC),
> "(…) no trabalho vai fazer sempre a mesma coisa" (E18, M, 18, MC),

"(…) lá aprende-se só aquilo (E26, M, 17, Par),

"No trabalho uma pessoa o que tem que aprender é fazer aquele trabalho" (E34, F, 18, Par),

"(…) ele chama-me e diz-me, tens que fazer isto e eu tenho que fazer igual" (E48, M, 16, Lix),

"(…) no trabalho é sempre a mesma coisa (E49, F, 14, Pin),

"(…) no trabalho, nós estamos a fazer (E57, F, 16, PF),

"(…) no trabalho é só fazer móveis, lixar, dar verniz e por aí fora (E60, M, 15, PF),

À semelhança do espaço doméstico e contrariamente à escola, aqui é manifestado que se aprende sozinho, no sentido em que alguém mostra uma vez, para depois se começar a fazer.

"No trabalho uma pessoa tem que olhar para os outros e fazer" (E28, M, 16, Par),

"(…) via como a minha colega fazia e eu fazia igual" (E33, F, 17, Par),

"No trabalho, fui olhando, olhando e comecei a montar também, primeiro chegava peças e depois ia vendo e ia montando" (E36, M, 15, Lix),

"(…) no trabalho via o meu pai com as coisas lá na oficina" (E37, F, 15, Lix),

(…na fábrica foi a patroa que me ensinou se não eu não sabia nada, via como ela estava a fazer" (E47, F, 16, Lix),

"(…) no trabalho eu via os outros a fazer e tentava fazer e de vez em quando conseguia" (E51, M, 14, Pin),

"Vendo as coisas, vejo o meu pai fazer e às vezes peço-lhe, já sei fazer aquilo e às vezes ele mete-me lá" (E53, M, 13, Pin),

"(…) no trabalho tem que se abrir bem os olhos, vi fazer uma vez a fazer massa (betão) e comecei logo a fazer, se perguntamos ainda estamos sujeitos a levar uma "sarrafada" (E54, M, 16, Pin),

"Vimos as outras pessoas mais velhas a trabalhar lá a gente aprende, primeiro vejo e depois copio" (E58, M, 16, PF),

"(…) no trabalho vamos aprender a trabalhar, a pegar coisas, como fazer isto, como tirar um café, ela fazia e eu fazia de seguida" (E59, F, 16, PF),

"(…) no trabalho aprende-se a fazer coisas, pela prática, uma pessoa olha para os outros e vem alguém que explique" (E67, M, 16, PF),

5.2.2.3.2 - Influência da escola, nas experiências de trabalho que os jovens desempenharam

Para a maioria dos jovens a passagem pela escola não teve qualquer influência nos trabalhos que vieram a desempenhar. Aliás, cerca de 74% (51) dos jovens afirmam que efectivamente a escola não exerceu qualquer tipo de influência nos trabalhos que desempenharam. Os restantes ressaltam apenas duas áreas onde eles julgam que a escola exerceu algum grau de influência no trabalho que desempenharam e que são relativas à área das relações laborais,

> "Ajudou, eu sabia quais eram os meus direitos, apesar de não ter idade eu sabia que tinha direitos, sabia as horas que tinha que trabalhar (E25, F, 16, Par),
> "Sim, principalmente em termos de direitos e deveres, a ser responsável" (E41, M, 16, Lix).

e de uma área muito especifica e prática que é o recurso à matemática para fazer contas.

> "Ajudou, como por exemplo a matemática que tinha que utilizar lá no trabalho" (E2, M, 16, Lous),
> "Sim, na loja tínhamos que falar com pessoas e a matemática foi útil porque eu tinha que saber quanto tinha de fazer de desconto, ou de dar troco (E4, F, 16, Lous),
> "Ajudou a fazer contas no trabalho" (E6, M, 17, Lous),
> "A matemática para fazer as contas no café" (E22, F, 15, MC),
> " Matemática. A matemática porque quando eu fui para o *stand* tinha que fazer aquelas contas enormes, eram uns "contitos", os carros eram em segunda mão, mas mesmo assim" (E63, M, 16, PF),

5.2.3 - Na experiência identitária

O conceito de identidade embora muitas vezes considerado como um constructo de difícil operacionalização, tornou-se, desde há muito, um tema privilegiado de pesquisa, sobretudo à medida que foram sendo ultrapassadas as dificuldades de natureza metodológica e melhorados os dispositivos experimentais de recolha e tratamento de dados relacionados com a representação de si e do outro.

Este conceito, parece, além disso, poder funcionar como ponto de encontro entre diferentes discursos paradigmáticos nas Ciências Humanas em geral (sociologia, ciências jurídicas, ciências da educação, psicologia, etc.) e da Psicologia em particular (psicologia clínica, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia da educação, etc.) no seu esforço de reflexão sobre o indivíduo humano em geral.

O conceito de identidade remete-nos ainda, para uma reflexão acerca dos processos subjacentes à génese e funcionamento da personalidade, na sua dupla dimensão individual e sociocultural. A visão conservadora da identidade, fazendo corresponder ao conceito de identidade aquilo que é estável, e ao conceito de mudança as características da inovação, transformação e dinamicidade, dão-lhe um carácter essencialista que reduz este mesmo conceito a uma mera reprodução social.

Deste modo vários são os autores que se contrapõem a esta dicotomia (estabilidade/mudança). Santos Silva (1994), por exemplo, propondo uma abordagem dos processos de mudança como uma encruzilhada de diferentes tempos, identidades e projectos sociais, propõe o entendimento da mudança social "como uma renovação de tradições" (Silva, 1994: 113). Tal abordagem encara as identidades como processos dinâmicos de produção social.

Por sua vez, Madureira Pinto (1991:218), argumenta que “os essencialismos estão nos antípodas do que constitui a especificidade da abordagem sociológica do real e que o uso do conceito de identidade conduziu demasiadas vezes a uma psicologização dos processos e protagonistas sociais”.

Não é difícil concordar com o facto de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e porque é que isso acontece. Segundo Castells, (1999: 53) *“a* construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que

reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projectos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como na sua visão de "tempo-espaço".

Outro aspecto importante a salientar, diz respeito à questão da identidade atribuída e a identidade aceite (ou recusada) pelos indivíduos em causa, que neste caso, se reporta a adultos que são identificados como "transgressores" das normas e portanto é-lhes *atribuída* uma "identidade desviante" pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com esses adultos, o que, segundo Becker (1963: 36), "não é apenas a transgressão, mas também e sobretudo a etiquetagem (labelling) pelos outros que produz esse desvio".

A construção legítima destas categorias constitui um desafio essencial neste processo que, uma vez concluído, se impõe colectivamente, pelo menos durante um certo tempo, aos actores implicados. O processo leva a uma forma variável de etiquetagem, produzindo o que Goffman chama "as identidades sociais "virtuais" dos indivíduos assim definidos" (Goffman, 1963: 57). O segundo processo, diz respeito à interiorização activa, à *incorporação* da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das trajectórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem "identidades para si" que não são mais que "a história que contam a si daquilo que são" e que Goffman chama de identidades sociais "reais".

A construção da identidade faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as "trajectórias vividas"[66] no interior das quais se forjam as identidades "reais" a que aderem os indivíduos.

Estes dois tipos de "categorização" devem ser enquadrados na «configuração social» predominante, que no entender de Dubar (2000: 5) é a "forma societária" que supõe "a existência de colectivos múltiplos, variáveis e efémeros aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem os recursos de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória. Nesta perspectiva, cada um possui múltiplas pertenças que podem modificar no decurso da sua vida"

Esta "forma" está mais associada à crença do primado do sujeito sobre as pertenças colectivas, isto é, da primazia das identificações «por si» sobre as identificações «por outrem».

Não se trata aqui de opor as identidades colectivas ás individuais. Esta posição (como aquela entre "individual" e "social") não faz sentido, na medida em que toda identificação individual faz apelo a palavras, a categorias e a referências socialmente identificáveis.

[66] A noção de "trajectória vivida" designa a forma como os indivíduos reconstroem subjectivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos.

5.2.3.1– A experiência identitária na esfera da escola: Uma identidade defensiva

A experiência identitária dos jovens do PIEF configura-se de acordo com as experiências em que os mesmos se envolvem. Não quero com isto enunciar que o facto de o jovem se mobilizar para um campo deixe de lado a identidade anterior e apresenta uma outra identidade. O que se pretende afirmar é que a identidade é configurada de acordo com a experiência em que o jovem se encontra envolvido em cada um dos espaços considerados. Neste sentido, há duas posturas identitárias de acordo com as esferas em análise.

Na primeira esfera, a escola, a postura identitária assume-se como uma postura defensiva, na medida em que toda a actividade desenvolvida neste campo é sentida e (verbalizada) como tal. A outra apresenta-se como uma identidade proletarizada e que será desenvolvida na esfera do trabalho.

A identidade defensiva passa por aquilo que eu designo como “um olhar privado”, isto é, a percepção que o aluno tem de si mesmo face às experiências em que ele se envolve, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho. Na esfera da escola todo o discurso converge deste modo para uma busca de equilíbrio identitário ainda que precário.

Dos resultados dos dados empíricos ressaltaram três percepções de alunos: aqueles que se consideram bons alunos, aqueles que se consideram alunos médios ou razoáveis e aqueles que se consideram maus alunos que todavia tem uma expressão mínima (3). Ressalte-se todavia que como assinala Charlot, (2000: 83) “qualquer jovem é capaz de dizer que é “bom aluno”, dado que a relação com o saber inclui, em geral, representações; por exemplo, a do bom aluno ou do bom professor, mas nem por isso, se pode dizer que ele já tem “na cabeça” uma representação daquilo que é um bom aluno”.

As três percepções de alunos “bom”, razoável” e “mau” ressaltam de uma significação latente resultante do cruzamento de diversas relações (com as exigências dos professores, com as relações entre colegas, com as disciplinas escolares, com o que está disposto a sacrificar à escola, ou ao trabalho. Todavia, em todos os casos, considero que há uma postura defensiva na medida em que, por diferentes modos, os grupos de alunos se posicionam nesta perspectiva.

5.2.3.1.1 - O “aluno razoável”

Deste modo 69.6% (48) dos alunos afirmam que são alunos médios ou razoáveis. No entanto, para se estar nesta condição é necessário que se revelem duas premissas: a primeira é o facto de considerarem não se portarem bem nem mal.

> “Estou na média, nem muito boa nem muito má” (E13, F, 17, MC),

ou seja, haver uma espécie de equilíbrio entre estes dois momentos ao longo do ano e o segundo que se encontra de certo modo ligado ao primeiro, passa por fazer o que o professor manda.

> “Faço as coisas que os professores mandam” (E30, M, 15, Par),
> “Quase sempre faço o que os professores mandam” (E53, M, 14, Pin),

o que pressupõe, naturalmente, fazer algum esforço para dar cumprimento aquilo que o professor manda.

> “(…) tenho-me esforçado, antes não tinha convicção do que era estudar, agora voltei e disse, “porra” é melhor parar por aqui e começar a esforçar-me, tenho que ser alguém na vida, fazer um bocado de esforço” (E2, M, 16, Lous),

Mas só o esforço não chega, a escola exige que haja alguma exposição ao outro e isso, significa ter que ser de algum modo participativo,

> “Tiro notas mais ou menos nos testes e sou participativa” (E20, F, 17, MC),

pois é através da participação, que se revelam as afinidades dos professores com alguns alunos numa convivência que exclui tanto intelectualmente com afectivamente, isto é,

a construção e a exposição de si passa sobretudo pela necessidade de se expor, constantemente, ao olhar dos outros, a identidade escolhida.

Os jovens que apresentam uma identidade digamos mais "danificada" na apresentação da mesma, atribuem a causa dessa "fragilização" às condições do exercício da actividade em que se encontram e que não lhes possibilita um modo de melhorar essa mesma identidade. Creio que esta cautela está ancorada mais numa perspectiva defensiva do que nas condições reais do exercício da actividade. Daí que, também, a percepção de se ser um aluno razoável passa pelo facto de se não tirar muitas negativas,

> "Não ter negativas, fazer os trabalhos" (E37, F, 15, Lix),
> "Não tiro más notas, se tiver de participar participo, se tiver de dar alguma boca aos colegas dou" (E62, F, 15, PF),

Sendo fundamental não ter mau comportamento,

> "O comportamento é mau, não gosto de estudar é o que me faz ser assim médio"(E6, M, 17, Lous),
> "(…) às vezes porto-me bem outras vezes porto-me mal" (65, F, 15, PF),

Acontece porém que este esforço de se manterem numa linha de normalidade é depreciativa, no sentido em que a mediocridade escolar é em primeiro lugar um desvio sentido entre a sua própria conformidade institucional, isto é, o trabalhar normalmente e parecer calmo e, o juízo que daí resulta, ou seja, pode eventualmente acontecer o professor esquecer de chamar esse aluno, tendo deste modo o "aluno razoável" a incapacidade de se fazer reconhecer dado não emergir da massa anónima da turma.

5.2.3.1.2 - O "bom aluno"

É curioso verificar que a postura identitária do grupo de alunos que se consideram bons, e que são 26.1% dos alunos (18) adoptam uma postura identitária defensiva no modo como eles encaram as "regras" que a escola lhes impõem. Ora, estar de acordo e respeitar as regras impostas é acima de tudo uma postura defensiva, face à escola e à actividade que esta propõem, com vista a tirar boas notas, pois para se ser bom aluno é

necessário tirar boas notas e para isso, segundo eles, basta respeitar as regras. A nota torna-se assim uma imagem "útil" ao longo do quotidiano das interacções pedagógicas. Porém a sobrevalorização da nota tende a fazer do insucesso, quando este acontece, uma angústia.

> "(…) manter as regras que estão estabelecidas" (E34, F, 18, Par),
> "(…) basta respeitar as regras" (E49, F, 14, Pin),

Estas boas notas conseguem-se através de algumas posturas face à escola. Uma delas é a auto-consciência de se ter/valorizar as capacidades pessoais. O trabalho escolar faz tomar consciência de um certo número de potencialidades. Ao trabalhar experimenta-se a capacidade de fazer bem. O trabalho escolar, sendo a construção de uma narrativa de si mesmo, torna-se numa narrativa de conversão para todos aqueles que conseguem melhorar, mudando deste modo a relação com o seu próprio trabalho e a percepção sobre o mesmo.

> "Estou a descobrir que eu tenho capacidades que não soube valorizar" (E1, F, 17, Lous),

o não faltar às aulas, não discutir com o professor e, obviamente, cumprir as regras,

> "Nunca faltei às aulas, nunca discuto com o professor e cumpro sempre as regras" (E3, F, 15, Lous),

ou ter responsabilidade, participar/empenhar-me nas aulas, fazer todos os trabalhos, fazer tudo o que o professor pede, colocar algum esforço naquilo que se faz e

> "(…) esforço-me um bocado nas coisas" (E18, M, 18, MC),

portar-se bem nas aulas,

> "Porto-me bem nas aulas, participo, tiro boas notas" (E26, M, 17, Par),

gostar das disciplinas, ter educação, estar atento nas aulas,

> “Estou atenta nas aulas, e tirar boas notas” (E46, F, 15, Lix),
> “Tenho boas notas, porto-me bem e estou atenta” (E67, M, 16, PF),

No entanto, o bom aluno é aquele que apresenta uma incapacidade de ter uma vida juvenil “normal”. É, no fundo, a imagem do “trabalhador” sem juventude o que continua a ser uma possível versão em “negativo” daquilo que pode ser considerado o êxito escolar, ou seja, o êxito escolar produz o sentimento de se “ser alguém” e de forma heterónima e frágil. O desejo de se permanecer na corrida advém do facto de não perder fortes gratificações subjectivas. É como que uma amputação de uma parte da vida.

Em suma, toda a satisfação do trabalho é minada pela comparação com os outros e toda a matéria tem de ser jogada no aleatório da avaliação, no tirar boas notas.

5.2.3.1.3 - O “mau aluno”

Os que se percepcionam como maus alunos fundam a sua identidade na instalação de estados de ansiedade, pois 2.9% dos alunos (2) afirmam que são maus alunos,

> “Às vezes vejo os testes e não consigo estudar, depois nos testes não consigo dar nenhuma, estou muito nervosa” (E8, F, 17, Lous),

Esta postura revela uma espécie de auto-protecção pela ausência dos trabalhos, que remete para a insuficiência dos esforços por parte do “mau” aluno e que continua a ser a explicação principal da falta de capacidades. Deste modo, a experiência escolar torna-se dura, feita de uma mistura de solidão e da impressão penosa de que “qualquer coisa” nos escapa. A ausência do êxito deixa um sentimento de delicadeza interior e a impressão de que só ele é responsável pelo seu próprio fracasso. Há um (1) caso isolado que não sabe / não responde.

5.2.3.1.4 – Entre a vergonha do estigma e o anonimato das massas

Tal postura defensiva pode ser desocultada também, através das atitudes que os alunos adoptam na sala de aula quando confrontados com algum grau de dificuldade relativa à matéria que está a ser exposta, ou seja, se os alunos não compreendem algo dos conteúdos que o professor está a expor. Os argumentos evocados para esta postura defensiva são estruturados numa multiplicidade de situações. Há os que alegam que não perguntam porque pensam que quando chegam a casa conseguem perceber,

> "Tento em casa a ver se percebo" (E21, F, 17, MC),

ou então a instalação do receio de que possa ser prejudicada e alvo de chamada de atenção por parte do professor(a),

> "Não, tenho medo de perguntar pois a stôra pode dizer que eu estive a falar ou assim" (E40, F, 14, Lix*),*

ou então por timidez. A timidez é exacerbada pelas dificuldades e pela impressão de não compreender. Daí que o aluno "médio" "não ouse" colocar questões, mas não colocar questões comporta a sua própria sentença.

> "Muitas vezes não pergunto é por sermos um pouco fechados" (E50, M, 15, Pin),
> "Não, por vergonha do professor e dos colegas, eles podem pensar que eu não sei" (E44, F, 16, Lix),
> "As vezes falo, outras não falo, por ter vergonha que os colegas se possam rir" (E59, F, 16, PF),

Quando os valores individuais são colocados à prova, várias estratégias são delineadas e os jovens preservam a sua auto-estima, recusando-se a participar num jogo que à partida sabem que vão perder. Neste quadro subjectivo, eles decidem fracassar na escola, porque isso evita serem afectados pelos seus insucessos.

É que se a obtenção de um mau resultado pode ser insuportável, o mesmo torna-se insignificante quando o jovem decide não participar com o seu dever.

Aliás, os próprios professores afirmam que eles não falam do passado, aparecendo este como algo de foro privado ou então por mera vergonha,

> "(…) eles não ligam muito aquilo que ficou para trás (…) eu disse-lhes; vamos começar do zero (…) mas eles não se abrem muito, a falar daquilo que lhes vai na alma falar no passado nota-se que é complicado" (E24, M, P, PF),

naturalmente, falar do passado é exporem-se ao outro e eles já se encontram numa situação de marginalização ou como os situam os professores "fora do sistema", o que os expõem bastante. Este "fora do sistema" significa que os alunos andam à deriva, não sabendo muito bem o que lá andam a fazer.

> "(…) eles sabem que embora fazendo parte desta escola, não podem estar lá inseridos, eu faço parte daquela escola mas não sou especial, não podemos lá estar inseridos por isso puseram-nos aqui eles tem um bocado essa noção, não se sentem à vontade de vir cá e entrar, há uma relação formal, mas não há uma relação pessoal com a escola" (E23, M, P, PF),

Esta aparente deriva acaba por se transformar numa postura defensiva na medida que os jovens do PIEF não querem estar inseridos nem no chamado currículo normal nem nos espaços da escola, criando deste modo um sentimento de se encontrarem fora do sistema.

> "(…) no ano passado eles gostavam de frequentar o curso mas que fosse numas instalações fora da escola e que não estivessem inseridos no currículo normal (E21, F, P, Lix),
>
> "Estão um bocado fora do sistema que a escola tem (…) eles também se perguntam porque é que se chama PIEF e se vão ter o 9º ano no final" (E3, M, P, Lous),

tecendo uma sensação de que o 9º ano não lhes traz vantagens adicionais,

> "(…) porque eles já trabalharam, já receberam e muitas vezes questionam-se para que é que vão estudar se já tinham emprego (…) para que é que eu vou estudar para tirar o 9º ano se eu vou continuar na mesma" (E12, F, P, Par),

A postura defensiva estende-se inclusivé a outras dimensões tais como o tempo e o espaço da sala de aula, no qual, o tempo que lá se passam,

> "É chato, uma hora ainda que vá, agora o dia todo, não brincar um bocado, só ouvir a professora falar" (E8, F, 17, Lous),

o que revela a procura de um equilíbrio identitário e uma consciência de que a escola não é só para trabalhar mas também espaço de brincadeira que se encontra intimamente ligado à estrutura identitária da criança ou do jovem e que, nesta óptica, leva necessariamente a um sentimento de visualizar o espaço da sala de aula como uma prisão,

> "Não me sinto bem, não gosto de estar presa, muito tempo no mesmo lugar" (E11, F, 16, MC),
> " Sinto-me dentro de uma prisão. Não gosto de estar presa, mas tem que ser" (E7, F, 15, Lous),

Este "tem que ser", revela-se como uma postura defensiva face às eventuais fracturas que os jovens pudessem exercer, não estando lá ou ausentando-se dela. Esta relação prisional leva a que muitos deles adoptem posturas defensivas como a resistência, nomeadamente ao saber teórico expressas no discurso de alguns professores.

> "(…) eles criam alguma resistência quando se trata de matéria teórica (…) eu julgo que para muitos deles realmente estar numa sala de aula num espaço confinado, aprender algo teórico, devem achar extremamente aborrecido, quase diria prisional" (E6, M, P, MC),

> “Sim (…) são alunos que já foram rotulados pelo sistema de ensino de alunos fracassados (…) estar no PETI, já significa que não conseguiram ter sucesso no sistema regular (….) e esse rótulo vem gravado nas suas memórias (…) a maior parte dos alunos mostraram muita resistência e essa resistência era a forma de esconder as suas dificuldades, faziam passar a ideia de que não queriam fazer que era para esconder isso” (E13, M, P, Par),

Mas significa, acima de tudo, que o facto de se ser etiquetado transforma o modo de se viver com medo e ser visto e apontado como medíocre. Ter medo de ver endurecer o estigma da nulidade escolar que acaba por se tornar estrutural de uma reputação. A subjectividade destes alunos fica, assim, a meio do caminho entre o desejo de reconhecimento e o medo de ser demasiado reconhecido o que os leva a preferir o anonimato das massas.

A identidade defensiva expressa-se também em actos discriminatórios de que são alvo os jovens do PIEF, na medida em que há como que um apelo entre linhas aos professores e aos funcionários de que eles também são gente igual aos outros alunos.

> “(…) funcionários que tentassem ouvir os alunos e que aceitassem como aceitam os outros alunos” (E42, M, 16, Lix),
>
> “(…) às vezes eles dão mais atenção a uns do que a outros, quando o professor diz, és muito bom aluno, a outro diz, podias esforçar-te mais” (E59, F, 16, PF).

Ou em actos ligados aos processos de auto-valorização que a escola, apesar de tudo, ainda promove, expressas nas palavras desta aluna.

> “Aqui, as pessoas dão-me atenção” (E27, F, 15, Par).

Paradoxalmente a postura defensiva aqui não é perante a escola mas extra-escola.

5.2.3.2 – A experiência identitária na esfera do Trabalho: uma Identidade Proletarizada.

No que respeita à esfera do trabalho, considero que a identidade neste campo se encontra proletarizada. Tal designação advém do facto de considerar que toda a configuração identitária no trabalho está, ela também, inserida num processo de mais valia, isto é, a própria identidade torna-se deste modo mercadoria quando ela se encontra inscrita nos modos de trabalhar rapidamente, ou no dar o máximo. Estas duas expressões: trabalhar rapidamente e dar o máximo, estão, directamente ligadas com a cadeia do processo de trabalho, daí que a identidade se encontra intimamente ligada à cadeia do processo produtivo.

Para compreendermos tal posicionamento, necessitamos de perceber a significação ontológica do envolvimento do trabalho sob a produção capitalista e para tal é necessário por sua vez compreender, de acordo com Antunes e Alves, (2004: 343) "o conceito de *subsunção*, utilizado por Marx no "Capítulo VI Inédito" de *O Capital*. Em primeiro lugar, o termo "subsunção" indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital. Numa primeira análise, poderia parecer mais oportuno denominá-lo "submissão", já que se trata de expressar a relação que surge quando o trabalhador vende a sua força de trabalho ao capital, submetendo-se a ele. Porém, o conceito de *subsunção* expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho, ele próprio se constitui em capital. Constitui-o negativamente, pois ele é integrado no acto de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso esse que constitui o próprio processo capitalista de produção.

Na verdade, nas relações entre trabalho/capital, e apesar de o trabalho "subordinar-se" ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista".[67]

[67] Deste modo, segundo os autores, o que é especifico é que a força de trabalho, além de ser um dos elementos constitutivos da relação social que a aprisiona e "submete", é também um elemento que *nega* aquela relação e por isso mesmo sua "subordinação" precisa ser reiteradamente afirmada. É neste processo que o capital visa superar uma subordinação (melhor: subsunção) meramente formal, transformando-a em real (subsunção real), com o corolário de que a transformação da força de trabalho em capital acaba por consolidar-se socialmente. Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjectividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital (observando que o termo "subsunção" não é meramente "submissão" ou "subordinação", uma vez que possui um conteúdo dialéctico – mas é algo que precisa ser reiteradamente afirmado). O que muda é a forma de implicação do *elemento subjectivo* na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, era meramente formal e com o capitalismo avançado tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjectividade operária de modo integral.

É neste quadro que é possível compreender o conceito de exploração a que os jovens do PIEF se encontram sujeitos, acabando os mesmos por considerar que o bom trabalhador é aquele que trabalha rapidamente, ou, dá o máximo, apesar de não tomarem consciência da utilização exploratória a que estão sujeitos.

> "Acho que sou, fazia tudo depressa" (E2, F, 15, Par),
> "Acho que sou uma boa trabalhadora (…) era rápida" (E46, F, 15, Lix),

ou dar o máximo,

> "Quando me ensinam as coisas eu quero dar o meu máximo" (E40, F, 14, Lix),
> "Acho que sim (…) às vezes numa hora fazia muito" (E8, F, 17, Lous),

A proletarização da identidade no trabalho estrutura-se deste modo à volta de uma série de atributos que fazem parte da estrutura de se ser um bom trabalhador. Um dos atributos é o não ter queixas. O ter queixas por parte dos patrões ou dos encarregados põe em causa a competência do trabalhador, expõem o indivíduo aos outros e em última instância pode colocá-lo na rua.

> "Nunca tive queixa, gostaram sempre de mim, todos os anos vou para lá" (EE9, M, 18, Lous),

O não faltar ao trabalho assim como a assiduidade e a pontualidade constituem-se também como pilares base de se ser um bom trabalhador porque caso falte, não seja assíduo ou pontual recai sobre ele uma percepção de uma pessoa "malandra" e uma pessoa "malandra" não tem espaço num circuito onde tudo tem que ser rápido e tem que se dar o máximo.

> "Acho que sou bom trabalhador, não faltava" (E2, M, 16, Lous),
> "Chegava sempre pontual, assíduo e fazia o que o patrão mandava" (E31, M, 15, Par),

A demonstração no local de trabalho de que se está a trabalhar com gosto e empenho é outro atributo que é necessário expor para os outros para ser reconhecido como tal.

> "Porque gosto de trabalhar e faço-o com gosto" (E18, M, 16, MC),
>
> "Sou uma boa trabalhadora, quando me empenho, agarro esse trabalho com força" (E22, F, 15, MC),

Para que os outros vendo, tal gosto e tal empenho, pode-se desta forma, publicamente, justificar o trabalho que se faz e garantir deste modo, a continuidade no mesmo.

> "Sou daquelas pessoas que gostam de justificar aquilo que ganho não é só andar na sorna e ganhar dinheiro (E17, M, 15, MC),

5.2.4 - Na experiência simbólica

Na sua obra Common Culture, Willlis (1990: 12) acentua a "relação visceral" que existe entre a criatividade simbólica, ou seja, "as nossas próprias capacidades vitais", "os poderes do eu", e a vida de todos os dias, já que as actividades simbólicas são fundamentais para a continuação da existência da vida humana. Segundo Willis, (1990: 14) a experiência simbólica é "uma tentativa de reter a identidade, quando o sistema de valores tradicionais se vai desvanecendo, mas também uma forma de forjar novas identidades resistentes, convictas e independentes, na procura de sobrevivência e de novas alternativas para os papéis empobrecidos, ditados pelas modernas burocracias do Estado e por uma indústria racionalizada".

Todavia é no seu livro Learninng to Labour (1977: 201), que Willis define o nível cultural como "o meio em que decorre toda a vida humana com as suas preocupações, actividades e lutas. É também o reino dos sentidos, objectos, artefactos e sistemas de símbolos que contribuem para construir e dar sentido ao que nos envolve. É no terreno da ´experiência` situada em estruturas e contradições, através das quais os agentes sociais necessitam de viver, é que se dá esta incorporação".

Relativamente aos jovens do PIEF, estes encontram-se situados na bifurcação entre a escola e o trabalho. Esta bifurcação gera uma dupla contradição perante a escola.

Por um lado, a obrigatoriedade da escola leva estes jovens a ter que permanecer na escola até aos 16 anos. Por outro lado, o facto de não encontrarem sentido na escola e tentarem procurarem trabalho nas empresas e, simultaneamente, se confrontarem com a recusa destas, por os jovens ainda não terem idade legal para o fazerem, leva-os a tomarem em momentos específicos das suas vidas, determinadas decisões.

Na base das orientações de determinadas decisões de vida, segundo Benavente (1987: 111), actuam dois factores que normalmente se encontram articulados:

> "As configurações culturais partilhada pelos grupos e incorporadas pelos indivíduos na respectiva subjectividade e os interesses e as estratégias que as pessoas desenvolvem fazendo cálculos, de mais curto e de longo prazo, quanto a como optimizar as soluções de vida tendo em conta nas limitações, impostas pelas condições de existência e os recursos a que se pode deitar mão. As pessoas fazem cálculos e traçam estratégias de maneira consciente e explicita ou de forma inconsciente e implícitas – mas fazem-no. Por outro lado, têm um conjunto de limitações e de possibilidades e de condicionamentos que se lhes impõem e de recurso de que podem dispor. O cálculo consiste em tendo os meios, traçar as linhas de acção para atingir os fins".

Neste contexto, a experiência simbólica sendo "também o reino dos sentidos" sugerido por Willis (1981: 201), leva a que Charlot (2000: 56) pergunte: "Que será o sentido estritamente dito"? A resposta a esta pergunta é dada por Francis Jaques (1987) que num artigo com o título "De la significance" afirma que um enunciado é significante quando contempla três níveis de análise;

a) no plano sintáctico, o da diferença, isto é um significado é significante se tiver um sentido,
b) no plano semântico, o da referência, ou seja, se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores;
c) no plano pragmático, isto é no plano da comunicabilidade.

Suportando-se nesse artigo o autor vai tentar perceber quando é que um enunciado é significante. Daqui extrai Charlot (2000: 56) que significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém". Dito de outro modo diz ele que tem "significação o que tem sentido, o que diz algo a respeito do mundo e se pode trocar com outros".

Deste modo argumenta que tem sentido “uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema ou em um conjunto”, tem sentido “o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara o mundo”, tem sentido “o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros”.

É deste modo que se demonstra como se constrói o sentido, dado que o mesmo “é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (idem: 56). O sentido é assim produzido pelo estabelecimento de relações, ou, dito de outro modo, é no seio das relações que se estabelece a produção de sentido.

Convém no entanto precisar o alcance do sentido enquanto desejabilidade e enquanto significação. Repesquemos os exemplos dados por Charlot (2000: 57), quando eu digo “isto tem realmente sentido para mim, sentido positivo do sentido, (passe-se a redundância) ou então, “isto não vale nada” o sentido negativo do sentido, encontramo-nos no campo do sentido enquanto processo de desejabilidade ou não desejabilidade dado as conotações positivas e negativas que encerra. No entanto se eu afirmar que “não entendo nada disto” significa que o enunciado ou acontecimento não tem significado, encontrando-nos assim no campo da significação.

Como a questão do sentido não é uma situação estática este pode adquirir mobilidade interna no sentido em que “algo pode adquirir sentido, perder sentido, ou mudar de sentido”. Para o autor russo Leontiev (1975) o sentido de uma experiência é a relação entre a sua meta e o seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a acção, daí que o sentido do acto só advém quando se puser em relação “a meta” e as “razões de agir” sendo o desejo o elo de ligação.

Ora, o contexto cultural em que os jovens do PIEF se encontram inseridos, favorece toda uma série de posicionamentos que estruturam o valor simbólico que a escola tem para estes jovens e para as suas famílias.

5.2.4.1 – A experiência simbólica na esfera da escola: uma crença apagada.

A escola, para os jovens, nas palavras de alguns professores,

> “(…) funciona agora quase como um remedeio, (ou seja) aquilo que eu não fiz posso agora fazer como uma segunda oportunidade” (E25, M, P, Lix),

Há no entanto, quatro factores que se conjugam de forma a viabilizar este estado de situação; são eles: o contexto empresarial, a postura de alguns professores, o posicionamento de alguns pais e a transmissão de uma ideia feita por técnicos, professores, técnicos de instituições etc., e que gera uma crença de que com o 9 ano se pode ter um futuro melhor.

5.2.4.1.1 – O contexto empresarial

O discurso dos professores é elucidativo a esse respeito:

> "(…) o meio onde estão inseridos e a experiência de trabalho pela qual passaram, não sentem a mínima falta de terem o 9º ano, eles sentem que conseguem fazer o trabalho tendo ou não tendo a escolaridade obrigatória (…) o mercado de trabalho na zona onde eles estão não exige nada, exige-lhe trabalho, muito trabalho e especificação naquele trabalho" (E23, M, P, PF),

> "O meio em que estamos inseridos ajuda a que eles não vejam a escolaridade como uma obrigação (…) as fábricas estão abertas ao trabalho infantil e há pais que também estão abertos a isso" (E21, F, P, Lix),

Aliás, os argumentos evocados pelos empresários segundo as técnicas do PETI, são de que,

> "O empresário ajuda porque até é vizinho e os pais vão lá pedir frequentemente, os pais até nos dizem que já foram pedir trabalho e que nem sempre conseguem" (EC, F, 2, EMM),

5.2.4.1.2 – Atitudes excludentes de "alguns" professores

O segundo factor, que é grave, é a produção da exclusão explicita por alguns professores, ou seja,

> "(…) são ás vezes os próprios professores os primeiros (…) a dizer aos pais que tirem os filhos da escola porque não estão aqui a fazer nada e quantas e quantas vezes são os pais que nos dizem: olhe eu tirei o meu filho da escola porque o professor o disse, ele não está aqui a fazer nada, portanto eles tem essa ideia também que os próprios filhos vão para a escola para não fazer nada, para faltar e então nesse sentido tiram-nos da escola" (EC, F, 1, EMM),

5.2.4.1.3 – O sentimento de impotência

O terceiro factor tem a ver com a atitude dos pais, que segundo o discurso dos professores,

> "(…) a família não valoriza a escola, eles vêem que um fabricante de móveis ou marceneiro ganha mais do que uma pessoa que tenha estudos" (E7, M, P, PF),

e que mesmo no que respeita à questão do género,

> "(…) costumam dizer aos filhos que as mulheres só fazem até ao 9º ano, porque a partir dai não interessa, o rapaz ainda pode chegar ao 12º (…) a escola não é importante, o importante é saber ler e escrever alguma coisinha para depois ir trabalhar para as fábricas ganhar (…) não existe um grande interesse dos pais por os filhos andarem na escola" (E5, M, P, MC),

Neste sentido, o discurso dos pais relativamente à importância da escola, pauta-se não pela obtenção de conhecimentos, ou seja pela excelência académica, mas antes, por induzirem que com os mesmos se encontra salvaguardado o futuro dos filhos, mesmo que esse futuro seja apoiado apenas na escolaridade obrigatória que acaba por ser aquela que o mercado de trabalho legalmente reconhece como mínima não estando deste modo sujeita a sanções.

"(…) pelo menos a escola obrigatória…. Eu gostava que o T… fizesse a escola obrigatória e se quisesse continuar fazer mais alguns estudos à frente" (E1, F, Lous),

"Um dia para o futuro deles" (E5,F,MC),

"(…) acho que a escola é muito importante para o futuro das crianças" (E10, F, Par),

Não se pense todavia que esta crença apagada revela um total desinteresse dos pais pela escola. Um texto de CREAS[68], citado por Benavente (1987: 69) diz-nos o seguinte:

"(…) Contrariamente ao que se pensa, estes pais raramente são indiferentes à educação dos filhos. Não é o " estar-se nas tintas" que caracteriza os "meios modestos" mas a fraca confiança que tem nas suas próprias capacidades para ajudar os filhos a terem sucesso na escola. As atitudes autoritárias ou, ao contrário, muito permissivas, que muitas vezes se criticam aos pais pouco instruídos devem ser relacionadas com este "sentimento de impotência". Logo, este discurso feito e interiorizado pelos professores, não deve ser interpretado levianamente, porque como assinala Benavente (1987: 70) "a não valorização da escola advém não só do facto de estas famílias terem tido uma experiência com a escola, regra geral, muitas vezes negativa, como também de terem enveredado por outras trajectórias sociais, que lhe servem de contraponto face aquilo que a escola vale para elas", ou seja, constituem deste modo outro tipo de trajectórias que servem melhor os interesses em determinado momento da sua existência.

Verifica-se então que a aproximação ou o afastamento verificado em relação à escola, depende muito do grau de centralidade que a mesma ocupa nas suas vidas.

Mas, por outro lado, esta incapacidade, de acordo com Benavente (1987: 114), "no plano das culturas, (esta não valorização) consiste numa incapacidade demonstrada pela escola e pela prática pedagógica de encontrarem vias de comunicação e formas de entendimento entre as culturas populares e a cultura escolar" de alguns professores,

"(…) há alguns saberes que entram em conflito com os saberes adquiridos" (E1, M, P, Lous),

Esta colisão de saberes, segundo Iturra (1990[a]: 22), traduz-se num "choque cultural, que tem a sua origem numa escola de massas que promove um "racionalidade, distinta, baseada na abstracção, no conhecimento despersonalizado, no silenciar do conhecimento local e numa argumentação baseada na apresentação de prova racional

[68] CREAS – Centre de Recherches sur l`Enseignement et l`Adpatation Scolaire, Instiitute National de Recherche Pédagogique, Paris

no plano dos interesses, traduz-se numa incapacidade da escola e da prática pedagógica em associarem aos processos de aprendizagem a clara demonstração da sua utilidade para a vida das pessoas, para a resposta às suas necessidades e aspirações".

Esta descontinuidade cultural do ponto de vista deste autor (Iturra, 1990[a]: 90) estaria "fundada por um lado na ausência de recursos adequados nas escolas Portuguesas e por outro, de uma parte considerável da formação de professores e (d)a sua origem de classe (ter) implicações para a maneira como os professores vêem os seus deveres no âmbito do sistema escolar estatal"

Daí que, como assinala Benavente (1987: 112), "as formas simbólicas, os conjuntos de códigos e de representações que constituem as configurações culturais, são os modos pelos quais as condições de existência e as relações sociais são vividas enquanto experiência, (…) que ganham sentido para as pessoas que os protagonizam".

5.2.4.1.4 - Um futuro melhor com o 9º ano

O quarto factor emerge da ideia que é transmitida às famílias de que os jovens com o 9 ano podem ter um futuro melhor e que não é mais do que a velha associação entre o resultado da escolaridade obrigatória e um bom emprego. Tal ideia é uma força poderosa que estrutura a crença da escola ainda que esta seja vista como uma crença apagada, de que basta obter o 9 ano e ao qual os pais aderem "quase cegamente", não sabendo todavia o que é que ele vai ou pode fazer depois da obtenção do 9º ano. Esta crença é bem visível no discurso proferido pelos pais:

> "(…) porque elas aqui ficam melhor acompanhadas e seguem os anos escolares e ficam com o 9º ano e já é uma coisa boa" (E3, F, Lous),
> "Eu penso que no meio em que estamos agora deve fazer falta pelo menos o 9º ano até agora, depois não sei" (E4, F, Lous),
> "(…) que tenham ao menos o 9º ano (…) sem o 9º ano eles não podem ir para lado nenhum, não podem trabalhar, não podem fazer nada" (E8, F, MC),
> "Porque agora em qualquer serviço, pedem logo o 9º ano" (E14, F, Lix),
> "(…) hoje não se pode arranjar emprego sem o 9º ano" (…) (E16, F, Lix),

Se o futuro se constitui como uma função primordial que escola deve ter em consideração, ela serve também como reguladora de alguns comportamentos

considerados “desviantes”, ou por outras palavra, como assinala Araújo e Stoer (1997: 101), uma forma de controlo e custódia sobre os filhos enquanto estes (os pais) estão fora de casa a trabalhar.

> “Eu acho que neste momento a escola tem diversos interesses (…) porque os estudos em si (…) ele foi enviado para o PETI, por causa de droga, roubo, violações e por ai fora e ele foi obrigado a deixá-la” (E12, M, Par),
> “(…) eu acho porque cria neles uma outra atitude (…) eu quero que tu me respondas desta maneira ou daquela e a escola pode ajudar” (E17, F, Lix),
> “Para fugirem de andarem aí na rua, fugirem da vadiagem, (…) andar sem fazer nada” (E24, F, PF),

Mas os pais, muitas vezes não conseguem perceber o que os filhos fazem na escola, dado que através de uma análise quantitativa aos dados empíricos verificou-se que em 27 pais entrevistados, 37% (10) dos pais não tem conhecimento das actividades que o filho faz na escola enquanto 33.3% (9) dos pais afirma que sim e 29.7% (8) diz que às vezes. Os argumentos são quase todos muito ambíguos relativamente ao que efectivamente os filhos fazem na escola. Neste sentido, quando o jovem é questionado regra geral, pela mãe, sobre o tipo de actividades que faz na escola, este, o que relata é o que fez nesse dia,

> “O que ela me diz que faz lá (…) Tem muitas actividades (…) aprendem a ler e a escrever (…) fazem candeeiros (…) andam lá a fazer um projecto para uma casa isso sei que elas que fazem” (E6P, F, MC),
> “Tenho sim, ela ainda agora fez uns vidros para casa e gostei muito (…) e disse-lhe, tens bom talento por isso é que eu quero que tu vás estudar para a escola” (E10P, F, Par),
> “Algumas, ele conta-me (…) todos os anos, tem uns passeios lá feito, não conta nada praticamente, se estiver mal está mal, se estiver bem está bem” (E12P, M, Par),

conseguem todavia descortinar que o trabalho que os filhos desenvolvem na escola serve pelo menos para “domesticar o corpo e forjar a razão”, (Ferreira, M., 2000[a]), ou seja, a escola aparece-nos como uma espécie de estágio para o trabalho. A escola aparece como meio de acesso ao mercado de trabalho,

"(…) porque se não se habituam a trabalhar ficam malandros e não querem trabalhar um dia, ficam malandros (…) não tem dinheiro (…) e podem ir por maus caminhos" (E20, F, Pin),

A contribuição da escola passa ainda pela divisão social do trabalho que estrutura curricularmente em alguns dos PIEF`s, orientações vocacionais diferenciadas para os rapazes e para as raparigas.

"O que acontece é que eles tem oficina de electricidade e metais e elas tem têxteis (…)" (E18, F, P, Lix),

5.2.4.2 – A experiência simbólica no trabalho: um meio para atingir determinados fins.

Podemos afirmar através do discurso produzido pelos pais de que o velho provérbio: *"É pelo trabalho que o homem se faz"*, ainda mantém toda a actualidade e sentido, no seio destas famílias. Segundo as mesmas, o trabalho,

"Faz as pessoas sentirem-se homens ou mulheres, porque vão amadurecendo com o trabalho" (E15, F, Lix),
"O trabalho ajuda as pessoas a ser mais homens e mulheres, mais responsáveis, ajuda, eu acho que sim" (E26, F, PF),

De facto o trabalho para estes jovens e suas famílias deixou de ser um valor e passou a ser um meio para a obtenção de recursos económicos surgindo como a principal condição de sobrevivência.

"O trabalho não é importante, o importante é receber o dinheiro (…) para desenvolver a vida, e nem só de dinheiro também físico (…) é preciso puxar pelo corpo também para trabalhar" (E19, F, Pin),

Aliado a este posicionamento face ao trabalho, os jovens sofrem,

> "uma forte pressão exterior em eles produzirem, e ganharem alguma independência, a questão é que eles pensam a curto prazo supostamente a maioria dos encarregados de educação (…) sinto-me a trabalhar dentro de um Cavalo de Tróia, temos que ir contra uma muralha muito grande e arranjar muitos subterfúgios para tentar convencer o aluno a não ir trabalhar e a vir às aulas" (E1, M, P, Lous),

o que por sua vez, conjugado, com a possibilidade de oportunidades que o mercado de trabalho lhe oferece,

> "(…) estes alunos chegam ali aos 12, 13 anos e aparecem-lhes muitas oportunidades é oportunismo e eles não conseguem diferenciar isso (…) eles não percebem porque é que tem que andar aqui se podem ganhar quinhentos euros (€ 500) lá fora (para que é que eu preciso do nono ano para cortar cabelo se eu pensar que posso cortar **x** cabelos por dia e posso ganhar **y** dinheiro, isso, já faz sentido" (E3, M, P, Lous),

> "(…) o meio onde estão inseridos e a experiência de trabalho pela qual passaram, não sentem a mínima falta de terem o 9º ano, eles sentem que conseguem fazer o trabalho tendo ou não tendo a escolaridade obrigatória (…) o mercado de trabalho na zona onde eles estão não exige nada, exige-lhe trabalho, muito trabalho e especificação naquele trabalho" (E23, M, P, PF),

que depois é confirmada por alguma experiência que eles já tiveram e da qual constatam que efectivamente para aquele trabalho, com ou sem o 9º ano é igual.

> "(…) porque eles já trabalharam, já receberam e muitas vezes questionam-se para que é que vão estudar se já tinham emprego (…) para que é que eu vou estudar para tirar o 9º ano se eu vou continuar na mesma" (E12, F, P, Par),

ou então, a decisão parte do próprio jovem porque a oficina é uma extensão da própria casa em que vivem e esta co-habitação socializa os jovens para o trabalho.

"(.) muitas vezes a posição parte do próprio miúdo, porque tem o Pai como modelo que sempre trabalhou nos móveis, e o miúdo diz eu quero seguir os passos do meu pai por outro lado o pai diz se tu não estudares vens trabalhar, se não fazes o teu trabalho na escola vens trabalhar porque realmente não vale a pena lá andares" (E23, M, P, PF),

5.3 – A RELAÇÃO DOS JOVENS DO PIEF COM O SABER COMO UMA EXPERIÊNCIA DE SENTIDOS

5.3.1 - O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam na esfera da escola

De acordo com os inventários de saber[69] na esfera da escola, apresentam-se três dimensões de aprendizagens: as aprendizagens cognitivas, as aprendizagens relacionais/afectivas e as aprendizagens para os valores.

As aprendizagens mais citadas foram as aprendizagens cognitivas. A escola é vista assim como um espaço onde se vai para aprender. Estas aprendizagens cognitivas assentam em aprendizagens como o saber escrever, o contar, ou o saber coisas novas.

A escrever (I.14, F, 16, MC), (I.16, F, 14,MC), (I.59, F, 16,PF), (I.66, F, 14, PF), (I.5, F, 18,L) (I.6, M, 17, L), (I.25, F, 16, Par), (I.26, M, 17,Par), (I.30, M, 15, P), (I. 38, F, 15,Lix), (I.48, M, 16, Lix), (I.52, M, 14, Pen),

A contar (I.14, F, 16, MC), (I.4, F, 16,L), (I6, M, 17, L), (I.25, F, 16,Par), (I.32, M, 15, Par),

A ler (I.16, F, 14, MC), (I.59, F, 16, PF), (I.66, F, 14, PF), (I.4, F, 16, L), (I.5, F, 18, L), (I.6, M, 17, L), (I.25, F, 16, Par), (I.26, M, 17, Par), (I30, M, 15, P), (I.50, M, 15, Pen), (I. 38.F, 15, Lix),(I. 48, M, 16, Lix), (I.53, M, 13,Pen), (I54, M, 16, Pen) (I.52, M, 14, Pen),

A estudar (I.15, M, 17, MC), (I.4, F, 16, L), (I.27, F, 15, Par), (I.28, M, 16,Par), (I.29, M, 16, P), (I. 43, F, 14, Lix), (I. 41, 16, Lix), (I.51, M, 14, Pen),

[69] Relembra-se de novo a função do Inventário de Saber, o qual, segundo Charlot (1996: 51), a ideia básica de um "inventário de saber" é semelhante a um "Check-up" ao nível da saúde. "(…) este modelo obriga o aluno a fazer escolhas e o convida a explicitá-las. A função do "inventário de saber" não é nos dizer o que ele aprendeu, mas sim o que faz mais sentido naquilo que aprendeu**".**

Matéria(s) (culta) (I.19, M, 17, MC), (I.64, M, 15, PF), (I.58, M, 16, PF), (I.61, M, 16, PF), (I.44, F, 16, Lix), (I. 39, M, 14, Lix), (I.47, F, 16, Lix), (I.46, F, 15, Lix),

A aprendizagem (I.57, F, 16,PF), (I.62, F, 15,PF), (I.68, F, 15,PF),

A falar/correctamente (I.8, F, 17, L), (I.32, M, 15, Par),

Corrigir palavras (I.13, F, 17, MC),

Conhecimento (I.68, F, 15, PF), (I.34, F, 18, Par).

A segunda dimensão, realça as aprendizagens relacionais/afectivas que são traduzidas nos termos dos jovens por o fazer amizades, fazer amigos e a conviver com os colegas, com os amigos e com as outras pessoas.

Amizade (I.10, F, 17,MC), (I.22, F, 15,MC), (I.57, F, 16, PF), (I.65, F, 15, PF), (I.66, F, 14, PF), (I.62, F, 15, PF), (I.1F, 17, L), (I.32, M, 15,Par), (I.44, F, 16, Lix), (I.53, M, 13, Pen),

Fazer amigos s/ter problemas (I.11, F, 16, MC), (I.24, F, 15, Par), (I.38, F, 15, Lix), (I.42, M, 16, Lix), (I.34, F, 18Par), (I. 43, F, 14, Lix),

Dar-se bem c/colegas (I.12, F, 15,MC),

Dar-se bem c/outras pessoas (I.12, F, 15, MC), (I.40, F, 14, Lix),

A conviver: com os colegas, amigos e outras pessoas (I.15, M, 17, MC), (I.20, F, 17, MC), (I3, F, 15, L), (I.25, F, 16, Par), (I.26, M, 17, Par), (I.28, M, 16, Par), (I.30, M, 15, Par), (I.31, M, 15, Par), (I.32, M, 15, Par), (I.33, F, 17, Par), (I. 36, M, 15, Lix), (I.37, F, 15,Lix), (I.35, F, 18, Lix), (I.44, F, 16, Lix), (I.39, M, 14, Lix), (I.47, F, 16,Lix), (I.45, M, 16, Lix), (I. 48, M, 16, Lix), (I. 42, M, 16, Lix),

A relacionar-me (I.41, M, 16,Lix),

A ouvir a opinião de outras pessoas (I.34, F, 18, Par), (I. 36, M, 15, Lix), I. 35, F, 18, Lix), (I. 38, F, 15, Lix).

A terceira dimensão orienta-se para o domínio das aprendizagens para os valores, traduzida pelo chavão geral do termo educação.

A ter educação (I.57, F, 16,PF), (I.58, M, 16,PF), (I.63, F, 16, PF), (I.62, F, 15,PF), (I.68, F, 15,PF), (I.8, F, 17, L),

Respeitar os outros (I.10, F, 17, MC) (I.12, F, 15, MC), (I.16, F, 14, MC), (I.20, F, 17, MC), (I.21, F, 17,MC), (I.23, M, 15, MC), (I.64, M, 15, PF), (I.29, M, 16, Par), (I.30, M, 15, Par), (I.50, M, 15, Pen),

Respeito c/colegas e professores (I.12, F, 15, MC), (I.24, F, 15, Par), (I.25, F, 16, P),

Responsabilidade c/os amigos (I.17, M, 15, MC), (I.65, F, 15, PF), (I.7, F, 15, L),

Dar valor à vida (I.18, M, 18, MC),

Respeitar as regras (I.57, F, 16, PF), (I.65, F, 15,PF), (I.63, F, 16, PF), (I.62, F, 15,PF), (I.60, M, 15, PF),

A ter boas maneiras (I.34, F, 18, Par),

A confiar (I.14, F, 16, MC), (I.33, F, 17, Par).

5.3.2 - O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam na esfera do trabalho

No que respeita à esfera do trabalho, o que é privilegiado ao nível das aprendizagens mais significativas não é tanto o que se aprende, mas sim, as tarefas que se desempenham o que na óptica dos jovens é isso que eles percepcionam como o que lá aprenderam, ou seja, as aprendizagens tem uma correspondência directa coma as tarefas desempenhadas. Eis alguns exemplos:

Embalar (camisas/sapatos (I.12, F, 15,MC), (I.13, F, 17, MC), (I.114, F, 16, MC), (I. 40, F, 14, Lix),

Pôr argolas nos cabides (I.12, F, 15,MC),

Colar sacas (I.12, F, 15, MC),

Espontar (I.13, F, 17, MC), (I.14, F, 16, MC),

Cortar fio (I.13, F, 17, MC),

Tirar linhas da roupa (I.33, F, 17, Par)

A soldar (I.6, M, 17, L),

A fazer chinelos (I. 43, F, 14, Lix),

Toalhas (I.43, F, 14, Lix),

Bolsas (I.43, F, 14, Lix),

Fazer roupas (I.38, F, 15, Lix),

Fazer sapatos (I. 47, F, 16, Lix),

Dar cola a sapatos (I. 35, F, 18,Lix),

Meter etiquetas (I. 35, F, 18, Lix),

Várias coisas (I.15, M, 17, MC),

Construção Civil/Trolha (I.15, M, 17, MC), (I. 27, F, 15, P), (I. 36, M, 15, Lix),

Pintar casas (I. 48, M, 16, Lix),

Limpezas (I.16, F, 14, MC),

A arrumar (I.16, F, 14, MC.

Deste modo, as aprendizagens mais significativas situam-se na dimensão das aprendizagens relacionais/afectivas com uma preocupação centrada no respeito pelos outros, mas com uma focalização muito forte no patrão. O respeito ou o receio pelo patrão, advém do poder que ele detém de o mandar embora caso surja algum conflito ou não goste do trabalho dele.

Respeitar o patrão (a) (I.24, F, 15, Par), (I.25, F, 16, Par, (I.26, M, 17, Par), (I.28, M, 16, Par) (I.28, M, 16, Par), (I.33, F, 17, Par),

Respeitar empregados, colegas (I.28, M, 16, Par), (I.33, F, 17, Par), (I.53, M, 13, Pen),

Conviver c/ pessoas diferentes (I.1, F, 17, L),

A trabalhar em grupo (I.9, M, 18, L),

"Lidar" c/vários tipos de pessoas (I.23, M, 15, MC), (I.25, F, 16, Par),

Curioso é verificar que uma das aprendizagens é a consciencialização de que sem estudos o trabalhar torna-se penoso, muito provavelmente fruto das consequências das condições de trabalho já citadas na actividade interpessoal.

Trabalhar é duro/difícil sem estudos (I.18, M, 18, MC), (I.20, F, 17,MC), (I.61, M, 16, PF) (I.27, F, 15, Par), (I.32, M, 15, Par),

Mais vale estudar (I.32, M, 15, Par),

5.3.3 – Prolongamento II

5.3.3.1 – <u>O que fez mais sentido daquilo que os jovens aprenderam na esfera doméstica.</u>

Há três dimensões de aprendizagens no mundo doméstico que os jovens privilegiam. Aparecem em primeiro lugar as aprendizagens relacionais/afectivas e que aqui têm uma expressão bastante significativa.

a respeitar, (I. 10, F, 17, MC); (I. 11, F, 16, MC); (I.13, F, 17, MC); (I. 14, F, 16, MC); (I. 15, M, 17, MC); (I. 16, F, 14, MC); (I. 20, F, 17, MC); (I. 22, F, 15, MC), (I.59, F, 16, PF), (I.24, F, 15, Par), (I53, M, 13, Pin), (I.51, M, 14, Pin), (I.50, M, 15, Pin),

a ouvir, (I.10, F, 17, MC); (I.14, F, 16, MC), (I.22, F, 15, MC), (I. 60, M, 15, PF), (I.24, F, 15, Par), (I. 26, M, 17, Par), (I.27, F, 15, Par), (I.28, M, 16, Par), (I. 29, M, 16, Par), (I.32, M, 15,Par), (I.34, F, 18, Par), (I. 36, M, 15, Lix), (I. 37, F, 15, Lix), (I. 35, F, 18, Lix), (I. 38, F, 15, Lix), (I. 40, F, 14, Lix), (I.46, F, 15,Lix), (I.45, M, 16, Lix), (I. 48, M, 16, Lix), (I. 42, M, 16, Lix),

a confiar (I. 14, F, 16, MC),

a não dar confiança (I. 22, F, 15, MC),

a desabafar/partilhar sentimentos (I. 14, F, 16, MC);

a receber e a dar carinho (I.57, F, 16, PF), (I.59, F, 16, PF), (I. 63, F, 16, PF), (I. 62, F, 15, PF), (I. 68, F, 15, PF).

Quase em paralelo, surgem as aprendizagens para os valores que também têm uma expressão relevante.

Educação (I.57, F, 16, PF); (I.56, M, 15, PF), (I.59, F, 16, PF), (I.63, F, 16, PF), (I.62, F, 15, PF), (I. 68, F, 15, PF), (I.3, F, 15, L), (I.8, F, 17, L), (I.28, M, 16, Par), (I.43, F, 14, Lix), (I.52, M, 14, Pin),

Ser bem educada (o) (I61, M, 16, PF), (I.56, M, 15, PF), (I.67, M, 16, PF), (I.65, F, 15, PF), (I.66, F, 14, PF), (I.60, M, 15, PF), (I.4, F, 16, L), (I.7, F, 15, L), (I. 24, F, 15, Par), (I. 25, F, 16, Par), (I. 26, M, 17, Par), (I.27, F, 15, Par), (I.29, M, 16, Par), (I. 30, M, 15, Par), (I.31, M, 15, Par), (I.47, F, 16, Lix), (I.46, F, 15, Lix), (I.42, M, 16, Lix),

Ter boas maneiras (I6, M, 15, PF), (I.41, M, 16, Lix),

Ser responsável (I. 65, F, 15, PF), (I. 7, F, 15, L), (I. 25, F, 16, Par), (I.36, M, 15, Lix), (I. 37, F, 15, Lix), (I.35, F, 18, Lix),

Ser honesta (I. 9, M, 18, L), (I. 24, F, 15, Par), (I. 26, M, 17, Par), (I.27, F, 15, Par), (I. 28, M, 16, Par), (I. 29, M, 16, Par), (I.31, M, 15, Par), (I.32, M, 15, Par), (I.33, F, 17, Par),

Saber pedir Perdão (I.57, F, 16, PF),

Amor (I.63, F, 16, PF),

A ser triste (I.5, F, 18, L),

Viver na solidão (I.5, F, 18, L),

Em terceiro e último lugar, a dimensão das aprendizagens fisiológicas, dado que é aí, no espaço doméstico, que se efectuam essas aprendizagens.

o andar (I. 13, F, 17, MC); (I. 14, F, 16, MC); (I. 16, F, 14, MC), (I.17, M, 15, MC), (I. 18, M, 18, MC), (I. 4, F, 16, L), (I.5, F, 18, L), (I. 48, M, 16, Lix),

a falar (I. 13, F, 17, MC); (I.16, F, 14, MC), (I.17, M, 15, MC); (I.18, M, 18, MC); (I.19, M, 17, MC); (I. 21, F, 17, MC), (I.62, F, 15, PF), (I.4, F, 16, L), (I.5, F, 18, L), (I. 48, M, 16, Lix

e a comer (I.13, F, 17, MC),

5.3.4 - Unidades de sentido das aprendizagens

Como se pode verificar, em cada uma das esferas, os jovens efectuaram diversas aprendizagens.

Na esfera da escola, as aprendizagens que os jovens mais realçam foram as aprendizagens cognitivas, seguidas das aprendizagens relacionais/afectivas e por último as aprendizagens para os valores.

Na esfera do trabalho o que se verifica é que aparecem com primazia as aprendizagens relacionais/afectivas. E as aprendizagens profissionais ou de tarefas.

Na esfera doméstica, surgem quase em pé de igualdade as aprendizagens relacionais/afectivas e as aprendizagens para os valores, muitas vezes estas confundem-se. Seguem-se-lhes as aprendizagens fisiológicas, que são exclusivas desta esfera.

5.3.4.1 - Relacionais/afectivas

De um modo geral, os resultados obtidos no âmbito dos “Inventários de saber” traduzem o que outras pesquisas semelhantes revelaram, nomeadamente no que diz respeito à importância das aprendizagens relacionais/afectivas e à ruptura entre aprendizagens escolares e não-escolares. Nos textos analisados não se verifica uma rejeição explícita ou implícita da escola ou dos professores. Embora seja bastante claro que a escola ainda é percepcionada como um "passaporte para o futuro", ela é bastante valorizada (ainda que de modo genérico), e os seus saberes são pouco relacionados ao quotidiano dos jovens do PIEF. Quando a escola aparece, ela é um bem, um valor inquestionável. Verifica-se que na maior parte dos textos aprender na escola tem um carácter instrumental – mas é através dela, que se pode ter uma "vida melhor". Nesse sentido, os inventários de saber convergem para o primeiro trabalho da equipe ESCOL (Charlot, Bautier, & Rochex, 1993), segundo o qual, para uma parcela significativa de estudantes franceses, ir à escola faz mais sentido do que o saber nela adquirido; havendo, assim, uma relação mais forte com a escola do que com o saber.

5.3.4.2 - Cognitivas.

De entre os principais aspectos ressaltados nos “Inventários de saber” dos alunos, "aprender a ler, a contar e a escrever" parece ser o maior beneficio que a escola lhes oferece, Esta é apenas uma das competências/conhecimentos passíveis de serem apropriados nesta instituição. Todavia, ler, contar e escrever são mais lembrados como habilidades do que como função (os sentidos e usos no quotidiano ou na vida). Podemos fazer um paralelismo com dados semelhante, encontrados na República Checa, pois Stech (2001) afirma que "ler, contar e escrever" para os jovens significa mais do que se apropriar de habilidades, mas ingressar numa cultura escrita. Os Inventários mostram ainda, que os Jovens do PIEF aprendem "as matérias", que são um conjunto opaco de conhecimentos pouco articulados. Para aprender estes conhecimentos é preciso ir até o

fim dos estudos e descobrir, quando se estiver a trabalhar qual será a sua função. Nesta perspectiva existe, uma diferenciação entre os saberes escolares e os não-escolares (ou anteriores à escola), assim como entre as actividades de aprendizagem, mas tudo indica que não há continuidade, integração ou "intersignificação" (Charlot, 2001) entre os diferentes saberes e suas formas de aprender.

5.3.4.3 - Ao nível dos valores

O conjunto de valores expressos pelos jovens do PIEF traduz, de forma clara, a conformidade de adaptação às regras de convívio social, e respeito à autoridade ou ao outro. Parece que os jovens procuram nortear-se por princípios éticos básicos que medeiam as relações sociais e que lhes permitem dar algum sentido à sua própria identidade No esfera da escola, os alunos admitem que um pouco mais de autoridade, mais disciplina, seria bom, ressaltando que estas seriam algumas das melhores qualidades de um bom professor.

5.3.4.4 – Profissionais ou de tarefas

Na esfera do trabalho, o que é privilegiado ao nível das aprendizagens mais significativas não é tanto o que se aprende mas sim as tarefas que se desempenham, o que na óptica dos jovens é isso que eles percepcionam como o que lá aprenderam ou seja, as aprendizagens têm uma correspondência directa coma as tarefas desempenhadas.

5.3.4.5- Fisiológicas

As aprendizagens fisiológicas, tais como andar, falar ou comer, antecedem a maioria das aprendizagens do ser humano e são pré-requisitos como é óbvio, para muitas outras aprendizagens. Todavia é interessante que sejam evocadas entre os jovens que já deixaram a primeira infância há bastante tempo e creio que se não o foram mais tal se deve ao facto de serem naturalizadas.

Observa-se, portanto, que estas aprendizagens físicas, concretas, são recuperadas e valorizadas pelas jovens, assim como as pessoas que as ensinaram (em geral, o pai e a mãe). Estas aprendizagens, como acima ficou referido, foram evocadas exclusivamente no espaço doméstico.

Sabendo-se que a aprendizagem não se resume à apropriação de conhecimentos, mas também de significados, e de marcas simbólicas (Lajonquière, 1999), aprender permite ao indivíduo inscrever-se na história pois, apropriando-se dos saberes do professor/formador o aluno/formando passa a ter uma dívida simbólica com a tradição cultural ao qual se encontra sujeito. Nesse sentido, as aprendizagens e os saberes evocados pelos alunos parecem indicar nichos de tensão entre a cultura de origem e as condições de existência e perspectivas de vida, entre o desejado e o possível, entre a escola e a vida, entre o mundo em que vivem e aquele que apenas vislumbram pela televisão. Parece no entanto haver espaços que determinam o tipo de aprendizagens. Por exemplo, os inventários indiciam que há valores tais como o amor, a honestidade e o perdão que emergem mais no seio doméstico, tendo, deste modo, uma carga afectiva mais densa do que na escola ou no trabalho. Por outro lado, no que se refere às aprendizagens relacionais/afectivas, o mesmo se passa, ou seja, se na esfera da escola o conviver é uma preocupação central com ou sem respeito, na esfera do trabalho ou na esfera doméstica o respeito impera ou pelo menos é reconhecido.

5.4 – SÍNTESE INTERPRETATIVA DA EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO DOS JOVENS DO PIEF

Uma reflexão sobre o processo geral de exclusão permite-nos afirmar que os argumentos apresentados pelos jovens e a experiência neles reflectida mostram-nos a "complexidade e heterogeneidade" (Costa, 1988), da natureza da experiência de exclusão, manifestando-se esta no quotidiano real dos indivíduos, nomeadamente na vertente das privações económicas, que está na base "do poder de compra, do acesso a níveis de consumo e da capacidade aquisitiva" (Amaro, s/d) numa sociedade de consumo.

As razões que levaram os jovens a abandonar a escola também pode ser entendido como um processo de desqualificação social de acordo com as três fases de desqualificação que Paugam apresenta (1999), dado que há como que uma "fragilidade

inicial" que se revela nas relações entre professor-aluno, entre os pares e na relação com os funcionários dessa mesma escola colocando em causa a "carreira de aluno". Segue-se-lhe a situação da "dependência" que assenta na espera da melhoria das notas e de uma estruturação de relações com todos os intervenientes da comunidade escolar mas que todavia nunca chega e, que aliado a pressões de alguns pais, de incidentes ou rupturas familiares e do apelo de alguma economia informal na região, acaba por se dar o inevitável, a ruptura, a qual conduz à decisão do abandono.

Mas isto não significa que os indivíduos estejam completamente à margem da sociedade, dado que segundo alguns autores a "sociedade é funcionalmente diferenciada" (Hespanha,; Hornemann, 2002: 56) e daí estes jovens, estando excluídos da escola ou auto-excluindo-se dela, podem todavia integrarem-se noutros sistemas e é isso que eles fazem ao entrarem no mundo do trabalho, onde se encontram inseridos ainda que precariamente.

No entanto, o percurso de exclusão dos jovens, saída da escola, entrada e exclusão do/no mercado de trabalho e regresso à escola do PIEF está marcada por aquilo que Léonetti-Taboada e Gualejac (1994), designam de "desinserção social" isto porque se assiste, numa primeira fase, a um abandono da escola pelos jovens, seguido pela entrada no mundo do trabalho ou uma "inserção" na óptica dos autores citados, seguido por sua vez novamente de uma "desinserção". Esta instabilidade provoca na identidade dos indivíduos danos irreparáveis, dado que se perdem partes da identidade construída no seio das relações em que se encontravam inseridos.

Mas a entrada no mundo do trabalho se, por um lado, está ligada à dimensão "do fazer" ou seja, "ao nível das tarefas realizadas e socialmente reconhecidas", (Amaro, s/d) o que possibilita que os jovens se encontrem inseridos, ela também está desde o início marcada pela tipologia que distingue os estatutos em função da pertença às ordens do trabalho e sócio-relacional (Castel, 1993) colocando estes jovens numa "zona de vulnerabilidade", que associa à precariedade do trabalho, a fragilidade relacional mercê em grande parte da sua condição de criança/jovem.

É neste contexto que todo o percurso de experiência de exclusão destes jovens reúne "elementos objectivos e subjectivos" (Paugam: 1999), que levam os mesmos a uma "desqualificação social objectiva" por relação às "estruturas de oportunidades", nomeadamente falta de qualificações, acesso condigno à habitação, etc. e que paralelamente se conjugam a uma "desqualificação objectiva" na medida em que emerge um sentimento de inutilidade social, de desencorajamento e mesmo de revolta, nomeadamente perante a escola. Paralelamente, todo o percurso da experiência destes

jovens arrasta consigo “formas de exclusão cultural” (Costa, 1988), quando são discriminados na escola ou noutros espaços dado que a exclusão também se refere a discriminação e a estigmatização (Sposati, 1998:3), ou alvo dos efeitos identitários e das lógicas de designação e rotulagem (Paugam, 1999), a que estes jovens estão sujeitos e que se reflecte ao nível da sua “personalidade, da sua dignidade e da sua auto-estima e do auto reconhecimento individual” (Amaro: s/d).

Assiste-se assim a uma ausência de vinculação de cidadania (Paugam, 1999; Castel, 1998) que advém de vivermos num tempo em que a cidadania aparece como um lugar de transição (Magalhães, Stoer, David, 2003) entre uma cidadania atribuída no âmbito do projecto da modernidade e uma cidadania reclamada no seio daquilo que é designado como pós-modernidade. Esta cidadania reclamada deve-se (segundo Giddens: 1992) a uma reflexividade social pelo facto de as pessoas decidirem a sua “gestão existencial”.

Esta experiência de exclusão dos jovens do PIEF na sua relação com o saber está ainda muito enraizada no modo como a escola distribui e escalona as oportunidades (Dubet: 2003:31). Encontra-mo-nos assim no seio de um círculo vicioso onde as “desigualdades sociais comandam a entrada nas carreiras escolares e os processos escolares reproduzem por sua vez as desigualdades sociais” (Dubet: 2003:34), actuando segundo uma lógica de mercado que é o principio básico da integração e da exclusão (Dubet, 2003: 44), e que têm plena expressão na apropriação dos códigos linguísticos (Bernestein, 1975:24), na violência simbólica (Bourdieu, 1997:9) e nos modos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes (Barroso, 2003), nomeadamente o ensino em classe, visando uma pedagogia colectiva e subordinada ao principio da homogeneidade e que leva inevitavelmente ao insucesso escolar, o que segundo Clavel (2004:105), não se resume exclusivamente a um problema pedagógico (aquisição de saberes) mas sim a um fenómeno social e que radica numa situação social injusta.

Resta-nos concluir que apesar da experiência dos jovens do PIEF na sua relação com o saber estar fortemente marcada por um processo de exclusão, não significa isto que esta assuma a exclusividade da experiência, dado que neste percurso de exclusão apesar de tudo os jovens ainda encontram “sentidos” para gerir a sua existência, o que nos leva a questionar se o modo de relação com o saber, apesar do sentido advir de uma experiência social com o mesmo, não radicará mais no modo de organização sócio-escolar do que nos jovens em causa.

Podemos sintetizar toda a relação que os jovens estabelecem com o saber de acordo com o esquema (conf. Fig. 1) que a seguir se apresenta:

Figura 1 – Matriz da relação com o Saber dos Jovens do PIEF

Esferas / Experiências	Escola	Trabalho
Interpessoal	Desencantada (com pequenas bolsas de ar)	"Debilitante"
Epistemica	Desapego/ Desamor	Instrumental
Identitária	Defensiva	Proletarizada
Simbólica	Crença apagada	Um meio (para atingir determinados fins)

CAPÍTULO 6
AS ENVOLVENTES SÓCIO-INSTITUCIONAIS DA EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO DOS JOVENS DO PIEF

6.1 - O TRABALHO SOCIAL NO PETI: A "LÓGICA DE SERVIÇO ASSISTENCIAL"

Este sexto e último capítulo analisa as envolventes institucionais que estruturam a relação que os jovens estabelecem com o saber tendo por um lado o trabalho social desenvolvido pelo PETI e, do outro, o trabalho pedagógico levado a efeito pelas escolas, nas turmas do PIEF.

O primeiro coloca em evidência o trabalho social levado a efeito pelo PETI, e a representação do mesmo pelos actores, alvo desse trabalho. Desoculta a lógica presente no trabalho social, contrapondo a lógica do reconhecimento como alternativa.

De acordo com a Resolução nº 37/2004: 5-6) "a acção desenvolvida pelo PETI, ao longo dos últimos anos (…) permitiu já criar parcerias efectivas e dinâmicas com diferentes agentes, públicos e privados, contribuindo não apenas para o aumento da visibilidade do combate à exploração do trabalho infantil mas também para a execução de uma estratégia de inclusão social de jovens e crianças desfavorecidos, através de um conjunto de respostas de educação e formação, sustentadas numa metodologia de regulação próxima, que têm sido instrumentos de combate ao abandono escolar precoce e à inserção, também precoce, no mundo do trabalho".

As parcerias aparecem-nos hoje como um dos estandartes de "boas práticas" da acção do PETI; talvez o sejam, mas convém todavia lembrar que se há autores que defendem que se os caminhos da inclusão passam pela via das parcerias, outros há que alertam para os eventuais perigos das mesmas, na medida em que "a figura das parcerias se por um lado significa o reconhecimento e a valorização dos processos que contemplam a complementaridade de olhares e a intercompreensão, por outro a descentração de responsabilidades e a partilha de encargos, onde não estão ausentes preocupações de índole económica e financeira visando a eficácia e o controlo dos custos" (Matos (1999: 40). Nesse sentido é conveniente a introdução de mecanismos de regulação, dos parceiros em presença, evitando, deste modo, que as parcerias se transformem num sistema de colonização em virtude do qual o colono divide com o proprietário do terreno o produto da safra, mas o terreno nunca deixa de ser dele. O autor acrescenta ainda que "esta prática politica é particularmente apta a gerar disposições cognitivas favoráveis a uma desreferencialização e subtilização do político enquanto instância de poder e portanto a induzir lógicas de acção cujos princípios sejam funcionais com as situações" (idem: 40).

Por outro lado ser-se parceiro significa ser-se “participe” das próprias soluções e dos problemas que se lhes encontram associados. Tal modo de actuação, dado o carácter regulamentar que lhe é inerente e ao qual estão sujeito, “reforça mais do que diversifica, numa lógica administrativa da acção social” (idem: 40).

Por sua vez, o Despacho Conjunto nº 171/2006 define as atribuições dos vários representantes, (PETI, DRE, IEFP; ISS), com vista a uma boa execução do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), focando no seu ponto 2., as atribuições do representante do PETI, e com ele, a partir da alínea d), as atribuições das equipas multidisciplinares, (EMM) colocando-as numa situação de vínculo de co-responsabilização. Depreende-se daqui, que há um intenso “trabalho da intervenção social” no terreno. Ora, o objectivo deste primeiro ponto, como o próprio título sugere, é perceber a lógica de trabalho social que está presente no PETI, através do “trabalho social” desenvolvido.

Não se pretendendo, nem sendo aqui o lugar para se fazer um elenco exaustivo das tarefas desenvolvidas pela equipas que se desdobram em desbravar terreno, em receber público, elaborar diagnósticos, aconselhar, mobilizar recursos, seguir e/ou acompanhar os processos ao longo do tempo, podemos todavia problematizar alguns eixos estruturantes do trabalho social do PETI, através da visão dos actores nele envolvidos.

6.1.1 – Entre a visão institucional e a visão dos “assistidos”.

Neste sentido o trabalho social, desenvolvido no PETI, vai ser tematizado através do ´sentir` oriundo do discurso das técnicas, sobre o trabalho que desenvolvem, tendo como base: os jovens e a família, os professores e os actores políticos. Como contraponto, após esta primeira versão, dar-se-á uma breve visão sobre as representações que os actores, alvo deste trabalho, têm sobre o mesmo, nomeadamente os jovens e os pais, assim como, num plano diferente, os professores.

Nesta orientação, através da análise às entrevistas foi possível identificar duas figuras que actuam ao nível do terreno – as técnicas da equipa móvel multidisciplinar e o monitor(a) assim como alguns dos aspectos do trabalho desenvolvido por ambas.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas técnicas:

> "O nosso trabalho (consiste) numa primeira visita domiciliária que nós fazemos, é a partir daí que nós, ao termos contacto com a família e com o jovem, tentamos sensibilizar para a frequência escolar, quer aos pais, fundamentalmente aos pais, quer os filhos, nós a partir dai, passamos para a proposta" (EC, F, 1, EMM),

> " (…) partimos para o terreno para fazer o diagnóstico, detectamos uma situação de trabalho infantil, e fazemos o diagnóstico" (EC, F, 2, EMM),

Estas acções, na óptica de Hespanha *et al*., (2000) "têm um papel importante de denúncia (muito mais quando se trata de casos de trabalho infantil) e de melhoria das condições de vida das populações" mas traz agarrado a ele um efeito de exposição das famílias ao estigma de "pobres" e "excluídos", fazendo muitas vezes com que as pessoas pobres sejam "obrigadas a provar a sua pobreza".

Se, por um lado, este trabalho dá visibilidade às condições de existência em que as pessoas vivem, não deixa de ser percepcionado pelos mesmos como uma invasão da esfera familiar privada. Como refere Kern (s/d: 2) "a visita hoje não pode ser mais concebida como uma "caixinha de surpresas" que é aberta no momento da presença repentina do Assistente Social. Ela deve fazer parte do processo de intervenção no todo, e ao se fazer necessária, ambos, profissional e utente devem ter a clara noção do que se trata." Na visita domiciliária o que se procura é a linguagem de relações[70] que se expressa através da postura de um profissional que detém as dimensões teórico-prática, ético-politico e técnico-operativa. Acrescenta o autor que "não precisamos mais de "visitadores sociais" sejam estes amigos ou controladores. Precisamos de profissionais que estabeleçam relações de fortalecimento, de autonomia, de promoção e comprometimento com os sujeitos", ou seja, que a visita não se constitua como expressão de uma linguagem de aproximação ou de controlo, de poder ou de submissão, de fortalecimento ou de estigmatização, mas antes que o elemento "surpresa" seja substituído pelo reconhecimento do outro e de que o espaço é privativo da família ou dos sujeitos envolvidos.

[70] Na busca da linguagem de relações, a fala, ou melhor a expressão verbal possui um significado relevante que expressa as relações que o sujeito estabelece com o outro. Merleau- PONTY, M. (1990), entende que o pensamento só se realiza verdadeiramente quando encontra a sua expressão verbal. E pensamento aqui é razão, emoção, conflito, paixão, especulação, sofrimento, angústia, amor. Objectiva-se em relação.

As visitas domiciliárias, assim designadas pelas técnicas, proporcionam todavia, um contacto da equipa com as realidades dos jovens e das famílias, possibilitando por esta via a assunção de um papel de vigilância sobre os eventuais casos de trabalho infantil, contribuindo para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer através da articulação com outros serviços e instituições parceiras.

> "(…) se eles estão numa situação de trabalho infantil ou de exploração de trabalho infantil, a nossa primeira proposta é que eles regressem à escola, é a ideia que nós queremos sempre prevalecer e que lhe transmitimos, que a escola de facto é o único trabalho que eles deveriam ter nesse sentido então negociamos com eles (…) propomos uma outra medida remediativa que é o PIEF; é neste sentido que nós tentamos de certa forma transportar novamente para o local ou o meio em que eles devem estar que é a escola." (EC, F, 1, EMM),

Para além deste trabalho das "visitas ao domicílio" e da consequente elaboração do "diagnóstico", as técnicas desdobram-se em trabalho com os jovens, os pais e os professores. É neste sentido que o trabalho com as escolas se torna fundamental;

> "Na nossa zona normalmente o trabalho Infantil implica o abandono escolar precoce, é óbvio que a primeira resposta é a resposta educativa, dai que o Ministério da Educação acaba por ser o nosso parceiro mais privilegiado, nós articulamos no sentido de montarmos as respostas, de procurarmos respostas para os jovens que estão em abandono escolar." (EC, F, 2, EMM),

Porque a escola,

> "(…) também tem o papel de nos informar e nós recebemos a nível de equipa essa informação e é por ai que nós também vemos os focos mais prioritários" (EC, F, 1, EMM),

Como é óbvio, o trabalho com as escolas materializa-se através dos professores e este trabalho, no dizer das técnicas,

> “Depende muito das escolas com que trabalhamos (…) de qualquer das formas a nossa relação com os professores acaba por ser um bocadinho também de tentativa de os apoiar e de os sensibilizar, uns recebem bem, outros se calhar nem por isso, depende muito das equipas pedagógicas com as quais nos defrontamos”. (EC, F, 1, EMM),

gerando, muitas da vezes um sentimento de impotência e de “mau vizinho” face aos parceiros,

> **“**Quantas e quantas vezes, temos uma primeira reunião de sensibilização, de informação e de divulgação do que é que se vai passar, o que é que vai acontecer e, qual é a nossa admiração quando nos dizem: olhe estou aqui mas nem sei o que é que vou fazer” (EC, F, 1, EMM),

Ora, este posicionamento reflecte-se de imediato no papel do monitor que é a figura que se encontra mais perto dos jovens e que circula no espaço físico da escola porque como sublinham as técnicas,

> “(…) o nosso trabalho é de facto aqui em Penafiel, embora muitas das vezes nós consigamos visitar estes jovens e estar com eles em alguns momentos em que são mais festivos ou que por vezes também exigem a nossa presença ”. (EC, F, 1, EMM*),*

daí, que algumas escolas,

> “Sentem o monitor como um intruso, que está ali, tipo a querer controlar (…) não é isso que se pretende, há escolas que consideram que são capazes de assumir o funcionamento do PIEF sem recurso a uma terceira figura, a do monitor e, há outras, que não, por isso não vêem com bons olhos a presença do monitor lá, mas isso eu acho que o caso da Escola X, que é um caso pontual, regra geral recebem bem e sentem-se mais seguros e apoiados pelo monitor” (EC, F, 2, EMM),

Contrariamente, o monitor para os jovens é uma espécie de mediador,

> “O monitor acaba por ser uma imagem muito próxima também deles porque é aquela figura que os acompanha, desde uma pessoa que tenta impor regras, mas também uma pessoa que tenta trabalhar com eles algum tipo de aprendizagens por exemplo, comer na cantina porque é um refeitório e acaba a hora do almoço é uma das horas que o monitor estará com os jovens, mas também os acompanha quando eles necessitam por exemplo de se deslocar a algum lado, ou até mesmo, como já tem acontecido, terem que ir ao hospital é o monitor que os acompanha e que estabelece o contacto connosco e com os pais quer dizer no fundo eu penso que é uma figura muito privilegiada (…)” (EC, F, 1, EMM),

> “Acaba por fazer a relação entre o PETI, a escola e a família, contactar a família sempre que tal justifique e de certa forma surgiu também para libertar um bocado as equipas dado a nossa intervenção ser muito alargada em termos geográfico e em termos de situações portanto libertar-nos no sentido de estar sempre presente a acompanhar o PIEF, o monitor está lá, acompanha e está sempre alerta para qualquer situação que surja e que possa de certa forma servir de obstáculo à frequência e à continuidade do jovem no PIEF” (EC, F, 2, EMM),

É por este modo que nas representações colectivas, bem como no seu funcionamento, o PETI surge afectado de um coeficiente de menor valor, dado estar reservado “aos que não podem continuar” o itinerário normal, relegando-os para turmas “transformadas”, ou “especializadas”, ou ainda “adaptadas” frequentadas essencialmente pelas populações desfavorecidas. Estas turmas, no dizer de Clavel (2004; 107) “podem ser designadas por turmas de abandono, na medida em que recolhem os alunos abandonados pelo sistema central e por turmas de adaptação na medida em que manifestam uma intenção de recuperação e de reintegração”

No que concerne aos jovens e aos pais, segundo as técnicas, o trabalho passa por duas fases: uma primeira, que gera desconfiança face à percepção fiscalizadora e uma segunda de reconhecimento e de aceitação do trabalho do PETI. Como nos confirmam as técnicas,

> **“**Numa primeira abordagem os jovens e sobretudo os pais, acho que olham o PETI com alguma desconfiança e acham que é alguém que está com um papel fiscalizador, a querer julgá-los, pelo facto do jovem estar em abandono escolar depois de algum trabalho e do

contacto acabam por perceber que o papel do PETI é auxiliá-los não só, pelo facto de lhes proporcionar que eles concluam a escolaridade obrigatória mas também, pela articulação com os outros parceiros, acabamos por lhes proporcionar algum apoio à família porque sentem que alguém, sobretudo o jovem que acaba por ver que alguém que se preocupou com ele, que se lembrou dele e, que lhe dá algum apoio, que o valorizou" (EC, F, 2, EMM),

"Toda a tentativa de aproximação que fazemos com elas (as famílias) e a monitora e as escolas eu penso que também vão crescendo com eles e vão mudando a sua mentalidade e, talvez, dar a oportunidade aos filhos realmente de ir mais além do que aquilo que eles foram" (EC, F, 1, EMM),

Há, todavia, no discurso dos pais, relativamente ao PETI, basicamente duas posições: uma: o PETI apresenta-se como uma alternativa/oportunidade à escola, e a outra, serve para retirar os jovens da rua, exercendo por essa via uma função de controlo sobre os mesmos.

A primeira afirma que o PETI se constitui como,

" (…) uma alternativa para os jovens (…) o meu filho já não se sentia muito bem em andar ali no ciclo (…) ele dizia que já não era para a idade dele (…) é um aluno muito educado, esforça-se só que muitas das vezes a cabeça dele vagueia" (E1, P, F, Lous),

"Para dar uma oportunidade, digamos (…) Se não houvesse essa oportunidade ele não ia estudar mais" (E14, F, Lix),

"Foi, há uma foi, estas pessoas como a minha, queria andar no "vadio" até às tantas da madrugada, a minha filha queria andar no "putedo" (…) Deus me perdoo, agora (já) não anda" (E15,P F, Lix),

A segunda, recolhe os jovens e actua como uma instituição de "controlo" e "vigilância",

"Foi melhor do que ele andar aí de um lado para o outro, a fazer o quê. (…) andava aí de um lado para o outro" (E23, F, PF),

" (…) ele depois andava aí, ele não arranjava trabalho (…) vinha um amigo metia-lhe vícios, fumar e coisas assim (…) para mim foi melhor" (E26, F, PF).

Há a registar uma excepção, ou melhor, um discurso politicamente correcto ao afirmar que,

"(…) eu deixei-a ir, não foi pelo dinheiro, não, foi pela questão de a valorizar (…) O PETI, é muito importante para apanhar os jovens" (E2, F, Lous),

O carácter irreverente, critico e pragmático dos jovens leva-os a fazerem a apropriação do PETI em função dos seus interesses ou dos das famílias, jogando em oito pontos que eles admitem que o PETI lhes trouxe de positivo e que acaba por fundamentar a sua presença na escola.

Ponto número um: "Pagam tudo",

"Eu acho que muita gente não se porta mal por causa da bolsa que recebe, eu acho, eles estão sempre preocupados com a bolsa". (E25, F, 16, Par),
"Tem-se uma bolsa, material escolar pago, etc." (E9, M, 18, Lous),
"É melhor, ganha-se dinheiro" (E46, F, 15, Lix),

Ponto número dois: Possibilidade de fazerem " dois anos, num",

"Aqui há mais facilidades porque pode-se concluir o 9º ano em dois anos" (E9, M, 18, Lous),
"Ajuda-me a tirar o 9º ano mais rápido" (E15, M, 17, MC),

"Os modos são diferentes, aqui tira-se o 5 e o 6º ano num ano" (E34, F, 18, Par),

Ponto número três: O facto das “Turmas serem pequenas”

“Não gosto de escolas com muitos alunos, nesta sim, somos poucos, andamos quase sempre juntos” (E14, F, 16, MC),

“Somos poucos alunos, e uma pessoa convive melhor do que nas outras” (E29, M, 16, Par),

“Aqui, há menos gente, ganho mais confiança com os colegas e com os professores” (E64, M, 15, PF),

Ponto número quatro: Possibilidade de “Acesso mais fácil aos professores”,

“Somos poucos e os professores tentam explicar, na outra éramos muitos e o professor não tinha tempo para explicar” (E3, F, 15, Lous),

“Os professores aqui explicam as vezes que quisermos, na escola normal não é assim, há mais alunos e ele não pode estar à nossa beira” (E17, M, 15, MC),

“Aqui nós convivemos mais com os stôr`s com os colegas, acho que nos empenhamos mais a estudar” (E56, M, 15, PF).

Ponto número cinco: “O currículo é considerado muito mais fácil”,

“ Aqui não precisamos andar com os livros, nem mochilas, quando quero estudar levo o caderno para casa” (E32, M, 15, Par),

“É melhor aqui, as coisas são mais fáceis, é pouca matéria, os professores ajudam explicando as coisas” (E37, F, 15, Lix),

“É melhor aqui, as coisas são mais fáceis, é pouca matéria” (E37, F, 15, Lix),

Ponto número seis: “Maior tolerância por parte dos professores”,

“Aqui uma pessoa sente-se mais à vontade, se perguntarmos aos stôr`s eles atendem-nos logo, se chegarmos um pouco atrasados o professor não marca falta, se precisarmos de ir à casa de banho eles deixam-nos (E69, F, 15, PF),

Ponto número sete: “Maior grau de liberdade”

> “Há mais facilidades, na outra não podíamos sair para lado nenhum, aqui não estamos presos, podemos ouvir música e fazemos o nosso dever” (E19, M, 17, MC).
> “É o convívio não parece que estamos presos, eu lá sentia-me preso, aquilo era fechado tinha grades altas (E61, M, 16, PF),

Ponto número oito: o facto de “Haver uma identificação geral entre os pares, isto é, pelo facto de se encontrarem todos na mesma situação”.

> “Aqui ninguém pode virar-se e dizer, eu sou mais “fino” do que tu, não, porque eu sou igual a eles e ele, são iguais a mim, em tudo (E5, F, 18, Lous),
>
> “Temos mais apoio, estamos todos na mesma situação, isto permite comunicar com eles (colegas) e damo-nos todos bem” (E23, M, 15. MC).

Se é bem patente a dificuldade de chegar aos jovens e aos pais, o trabalho com alguns dos responsáveis locais constitui uma tarefa árdua, na medida em que existe uma aceitação implícita relativamente ao trabalho infantil na zona, tornando-se deste modo uma acção naturalizada, que não faz parte das preocupações de alguns desses responsáveis.

> “Há Autarquias que valorizam muito o trabalhar esse problema no concelho e há outras Autarquias que apenas admitem que há esse problema e não fazem muito para alterar, daí a nossa dificuldade, por vezes, mesmo pedindo o auxílio de uma Autarquia nós não conseguimos, porque as pessoas que fazem parte do núcleo se calhar também consideram que não é assim tão importante e que já é um problema que está como adquirido e que não há muito a fazer” (EC, F, 1, EMM)
>
> “Até mesmo ao nível das Juntas de Freguesia já temos visto algumas situações de presidentes de junta, em pequenas acções de sensibilização, quando nós lhes pedimos alguns espaços, ficamos com a nítida sensação de que as pessoas não se importaram que nós fossemos lá que fizéssemos o nosso trabalho mas realmente isso para eles, não entra nas suas preocupações”. (EC, F, 3, EMM).

Todo o trabalho social desenvolvido pela equipa multidisciplinar se inscreve naquilo que Autès (2003: 261) designa como a "lógica de serviço" e eu, acrescento, *"assistencial"* que, segundo Payne (2002: 21) encarna numa visão individualista reformista, a qual «vêem o trabalho social sob o prisma de serviços de assistência aos indivíduos nas sociedades». Nesta ideia de ajuda como sublinha Ferreira, (2003: 293) "O público em geral e os trabalhadores sociais em particular tendem a definir a intervenção social por referência à ideia de "ajuda" e de "serviço" e, historicamente, por referência às ideias de "caridade" e de "assistência". O trabalho social do PETI, segue esta visão, mesmo que os termos de referência da intervenção empregues sejam os de "ajuda", autonomia, cidadania, emancipação, etc. Tal visão encontra-se enraizada na concepção que se tem num dado momento dessa mesma sociedade.

6.1.2 – A relação com o outro como um novo paradigma da intervenção social.

Do ponto de vista social, a questão central do trabalho com os jovens do PIEF, à semelhança de muitas outras situações sociais, é saber como tratar as subjectividades dos mesmos, ou seja, enquanto indivíduos que dão conta das suas necessidades ou que lhe são reconhecidas e, enquanto sujeitos, portadores de um eventual pedido. A resposta terá que ser dada necessariamente no quadro de um reconhecimento social dos indivíduos.

A questão do reconhecimento remete-nos para a questão do respeito que é indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicativas, exigindo o reconhecimento de características e de experiências específicas dos indivíduos. Por outro lado, o não reconhecimento leva geralmente ao desprezo, isto é, quando o sujeito é reduzido ao seu papel, ou seja, quando não é reconhecido. Acontece porém que os indivíduos (pobres, assistidos, etc.,.) não aceitam ser reduzidos ao *status* de casos sociais, isto é serem ignorados e, sobretudo, serem obrigados a se afirmarem como sujeitos regra geral portadores de projectos, exactamente no momento em que tal capacidade lhes é (re)tirada acontecendo, regra geral, os usuários dos serviços negociarem uma certa "boa vontade" em troca de uma assistência indexada ao seu desejo de se "virarem". No entanto, toda a intervenção social, quer ideológica quer discursiva, nos últimos vinte anos, visou trabalhar a unidade, a coesão, a integridade da sociedade como condição da sua perenidade social.

Ora a maioria das declarações políticas e programas sociais enraizaram-se nesta representação dominante da sociedade como que atravessada por uma linha que separa os ´*insiders*` e os ´*outsider*`.

A acção social institucionalizada descansa, deste modo, sobre uma acção pública que, procurando individualizar a compreensão dos problemas e o seu tratamento social, não o faz *à priori*, mas fá-lo *à posteriori*, pela identificação das faltas, das insuficiências, das fragilidades que se revelam da biografia dos sujeitos. De maneira inaceitável, eles são caracterizados pelos problemas tal como são definidos pelas politicas sociais que deles se incubem, tais como, pobres, desempregados, imigrantes, famílias "desestruturadas", etc. Consequentemente, estes indivíduos que teriam pela via de uma acção *à priori* no âmbito de uma lógica de "reconhecimento" podido auto-estruturar-se, através de uma mobilização da sua vontade e dos seus recursos, por e com um trabalho sobre eles mesmos e do seu ambiente, tornam-se, paradoxalmente, porque permanecem na mesma condição, responsáveis da sua situação.

Não se pode também deixar de referir que, como nos fazem observar os interacionistas, a lógica de serviço é reproduzida nas expressões simbólicas do poder social e, frequentemente, traduzidas em expressões que excluem os indivíduos ou que diminuem a sua participação potencial em acções que afectam directamente o seu bem-estar e material resultante do jogo do poder.

Do ponto de vista subjectivo, os indivíduos procuram viver de acordo com os modos de vida das classes médias, dado que essa identificação está no âmago das definições de normalidade emitidas pela escola e pelos serviços sociais. O problema é que esses actores não se encontram em condições de satisfazer tais aspirações, devido à sua situação de "assistidos" ou de "pobreza" e acabam interiorizando os estigmas que lhes são impostos. A partir daqui a sua experiência é vivida como "colonização" interna" (Dubet, 2001: 14) já que se identificam com um ideal igualitário que as invalida. A sua condição desigual encontra-se tão fragmentada que não conseguem reunificar a sua experiência e engendrarem uma mobilização contra uma condição tida como intolerável.

A possibilidade da instauração de procedimentos suportados por actores institucionais, públicos e privados, com o objectivo de apoiar a constituição da individualidade como forma de organização da vida e como responsabilidade, tornam-se a centralidade do trabalho social, mesmo quando os sujeitos se encontram à beira do abismo e da miséria. Estes modos de acção institucional devem participar na construção/reconstrução da individualidade, se necessário acompanhando-o ao longo do tempo.

Esta lógica permite o reconhecimento do participante, criando-lhe a possibilidade de definir e tecer as fronteiras ele mesmo, os seus próprios fins, os quais assentam em duas premissas essenciais.

A primeira, reporta-se à identidade dos indivíduos que não pode mais ser referida a um estatuto a que tem direito, porque é precisamente a identidade e a capacidade de ser membro da colectividade capaz de poder jogar o jogo da interacção social. A intervenção social, na sua figura de inserção, participa assim num trabalho de construção da identidade. Tem cada vez mais por objecto constituir o outro em "pessoa" seguidamente em "assunto", ou seja, que não seja orientado numa perspectiva de trabalho social (no sentido estrito de *social work*) mas como trabalho de instauração ou de restauração da identidade a fim de produzir uma relação de felicidade social, isto é, que institui o outro em/como pessoa, capaz de agir num espaço público.

O trabalho em questão consiste então em modalidades de facilitar a experiência do “outro” no duplo sentido de constituição de uma identidade limpa, singular, irredutível e de custódia dele mesmo, da condição de ser humano que pertence a um contexto dado. Trata-se de apoiar o trabalho de inscrição dos nomeados de “excluídos” numa colectividade e de os ajudar a forjar um estatuto de diferentes, em semelhantes (Íon, 1998).

Neste sentido a relação social torna-se um trabalho individual, um trabalho sobre a relação de ele sobre ele e, por conseguinte de ele, com os outros. Produzir a individualidade participante, neste sentido, é produzir a sociedade. O acompanhamento social supõe então que tal processo descanse sobre um duplo registo: por um lado, assegurar um papel de mediação sócio-administrativa para ajudar a ´reivindicar` direitos sobre o modo, não só da informação, mas da aposta em concordância com as singularidades individuais irredutíveis e as generalidades institucionais e administrativas (Commaille, 1997). Por outro lado, favorecer a inscrição dos indivíduos em espaços onde possam constituir uma identidade social para que tenham a ocasião de fazer a experiência de ele mesmo, isto é, que possam exprimir-se, que possam viver em formas reconhecíveis por outros e por conseguinte, dialogar e cooperar. Só com esta autonomia alcançada, transformada em autodeterminação, a intervenção social aparece como mobilizadora e apoiante do sujeito, de modo a que, o mesmo afecte os seus próprios recursos a fim de desenvolver iniciativas e elaborar um projecto de vida. Neste sentido, supõe-se uma maior implicação dos indivíduos na definição e a aplicação da sua própria inserção, ao ponto de falar de co-produção de serviço (Chauvière et Godbout, 1987).

Assim, os dispositivos de inserção profissional, mas sobretudo os de inserção social, resultam da subjectividade como capacidade de agir em sociedade e de se ser actor, entre os outros actores, através de um tratamento personalizado que passa a maior parte do tempo pela formulação de um projecto.

Procura-se neste sentido, restaurar a relação destruída indivíduo-sociedade, ainda que o esforço pedido às pessoas para inserir-se é considerável, dado que trata-se, nada menos, nada mais, do que interrogar-se e demonstrar a sua capacidade "de entrar em sociedade" (Astier, 1997).

No que concerne ao trabalho social desenvolvido pelo PETI não basta retirar as crianças das esferas do trabalho, e colocá-los no espaço escolar, ou noutra via qualquer. A questão é muito mais complexa e, é nessa perspectiva, que a distinção entre uma lógica de serviço e uma lógica no âmbito do reconhecimento ou seja, numa lógica de relação, introduz uma fenda profunda no modo de trabalhar o social. Enquanto que o modo de trabalho, assente numa lógica de ´serviço` pretende apenas distribuir ajudas ou ofertas de serviço (s), a lógica da relação introduz o reconhecimento/solidariedade face ao outro.

Se até aqui o modo de trabalhar o social era construir uma relação de serviço baseada na resposta às necessidades dos indivíduos, agora, importa sobretudo, a construção de espaços relacionais que inscrevam os sujeitos numa lógica de reconhecimento, ou seja, o interveniente não tem a oferecer mais do que a própria relação isto é, a lógica do pedido não exige a resposta, mas o reconhecimento, o reconhecimento de que o pedido é legítimo, que é feito por um sujeito digno de reconhecimento, que compromete aquele que pede numa relação cuja finalidade é a relação e não a resposta que encerra, ou seja, as prestações de serviço, a eventual reparação do objecto danificado.

Qualquer que seja a situação de trabalho, ela inscreve-se ao nível da palavra, das trocas, da intersubjectividade. As técnicas instrumentais que se possam utilizar, "são sempre pretextos, utensílios, mediações, mas é a relação que elas estabelecem que constitui o essencial da transacção" (idem: 268).

Daí que, mais importante do que identificar as intervenções sociais no que diz respeito ao seu registo instrumental, é assinalar os critérios de validade da acção, isto é, o trabalho social não pode ser pensado só a um nível instrumental, mas também ao nível da relação, do outro, como sujeito. Se uma coisa há em comum em qualquer trabalho que vise o social é o "encontro do outro" (Autès, 2003: 267).

Ora, acrescenta o autor que "este traço é comum desde o coordenador até ao trabalhador mais comum; todos praticam a relação" (idem: 267). A relação é deste modo uma actividade humana e, como tal, há diversas profissões que também se encontram em contacto com públicos. Enquanto os outros tipos de relações vão procurar no seio das informações diferentes ou de situações particulares, o que pode levar a procedimentos comuns, à aplicação de técnicas adaptadas às situações particulares, nomeadamente no trabalho de intervenção social, segundo Autès (2003: 269), será "o de se apoiar de cada vez no que a situação tem de diferente e de especifico, apoia-se deste modo nas particularidades da situação, para aí, desenvolver os possíveis e as potencialidades". Saliente-se, todavia, que aquilo que a ´situação` tem de ´diferente` é fazer desta diferença o próprio objecto do trabalho social, pois, como remata Autès (2003: 269), "É a singularidade dos contextos e das pessoas envolvidas que vai marcar a acção e constituir a sua primeira matéria". Todavia o que distingue a natureza da relação no âmbito do trabalho social é que a relação é, ao mesmo tempo, o objecto e a finalidade da intervenção.[71]

A este propósito é interessante salientar a perspectiva de Matos (1999: 35) quando afirma que "o objecto da intervenção, é um objecto investido simbolicamente, ou seja, indestacável tanto do sujeito que intervém, como do sujeito visado pela intervenção (…) dai que tal objecto seja sempre portador de sentido, donde resulta que o primeiro objecto da intervenção é a relação que estrutura a intervenção na base da qual se move (toda) a acção". Deste modo, a acção não é apenas dirigida para a pessoa, mas também para as instituições e a sociedade em geral, situação que se encontra politicamente bem patente nos horizontes finais do PETI, quando afirma, três preocupações centrais: uma medida de combate à pobreza e à exclusão social, uma estratégia de inclusão social de jovens e crianças desfavorecidas, visando uma transição pacifica entre a escola e o mundo do trabalho.

[71] Vejamos alguns exemplos retirados de Autès, 2003: 267). O trabalho do interveniente no domicilio, quer se trate de educador, num serviço de educação especial e de apoio ao domicilio, de um trabalhador familiar ou de uma ajudante doméstica, passa por mediações técnicas, mas o objectivo é realmente, modificar a situação das pessoas e as relações no grupo. A ajuda doméstica não se limita ao cumprimento das tarefas materiais, lavar a louça, fazer o trabalho doméstico faz parte de um projecto de melhoria da vida das pessoas, num contexto de diálogo, de abertura ao exterior.

6. 2 - O Trabalho Pedagógico no PIEF`s: A “lógica (re) socializadora

Todo o discurso veiculado pelos professores admite que o seu trabalho pedagógico assenta, sobretudo, num processo de (re)socialização ou, se quisermos, o facto de haver uma ausência de socialização primária eficaz leva a que o trabalho pedagógico incida, sobretudo, nesta vertente. Nesta perspectiva, a exclusão remete deste modo à questão da socialização, à sua definição e ao seu processo, dado que, de certa maneira, é ela que produz os "excluídos", resultando dos "insucessos da própria socialização", dado que estes não teriam sabido ou não puderam, mercê de uma série de constrangimentos, adaptar-se às condições da sociedade contemporânea, nomeadamente em termos de concorrência, de rentabilidade, e de eficácia. Do ponto de vista dos "excluídos", a entrada em tais condições de vida é vista socialmente como resultado directo de um processo de inadaptação às condições de vida da sociedade contemporânea e a uma incapacidade de jogar o jogo da interacção social respeitando as regras.

A temática da exclusão leva-nos, deste modo, a interrogar-nos sobre o conceito de socialização, sobre o seu conteúdo e sobre a sua forma. O conceito “socialização” é um processo que visa interiorizar as normas e valores dominantes, as maneiras de agir, pensar e sentir da sociedade para poder dirigir-se livremente e tomar livremente parte dela (Bajoit et al., 2003; Dubar, 1997; Durkheim, 1983; Rocher, 1968). O malogro da socialização é patente nos processos de exclusão, mas é-o, porque não permite aos excluídos, participar num assunto que tem adquirido "a faculdade de falar e de agir e por conseguinte a de participar nos processos de intercompreensão e afirmar a sua própria identidade" (Habermas, 1987: 435). Um dos primeiros processos de exclusão refere-se precisamente à exclusão da linguagem. Esta observação foi feita por Mead, (1963), segundo o qual; "os processos de socialização realizam-se através de interacções mediatizadas pela linguagem".

De acordo com os professores, o que se pretende com o PIEF, é tornar estes jovens bons cidadãos. Nesta perspectiva, os professores encontram nos jovens do PIEF, uma socialização deficitária que é necessário corrigir. Esta socialização deficitária, segundo Tedesco (1998), constitui-se como um dos problemas mais sérios relativos à formação do cidadão. Segundo o autor, a família e a escola estão perdendo a capacidade para transmitir com eficácia os valores e as normas culturais de coesão social.

Os novos agentes de socialização, que são os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, não supriram o “deficit de socialização”, pois não foram projectados como entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas, mas dão acesso a informações. Por motivos diversos, o papel socializador da família mudou, o ingresso nas instituições escolares é cada vez mais precoce, a possibilidade de escolha acontece cronologicamente mais cedo. E, enquanto na família estabeleceu-se a personalização, o respeito à diversidade e a ampliação dos espaços de escolha, na escola, as resistências à diversidade pessoal e ao estabelecimento de relações mais democráticas são grandes, o que dificulta a prática de uma cidadania efectiva.

É, todavia, possível encarar os processos de formação marcados pela intencionalidade, como processos de socialização reconstruídos” (Lesne e Mynvielle (1990: 175).

Demaily (1992: 142) propõe que se designe por modos de socialização o conjunto de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social e, por formação, os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e saberes-fazer. O carácter “natural” das situações de socialização faz delas situações formativas não intencionais, enquanto que o carácter “construído” das situações de formação as faz aparecer como situações deliberadas de socialização.

O problema que se coloca é o da ausência de uma socialização primária eficaz. Vejamos o entendimento que dela fazem alguns autores. Claude Dubar (1997: 25) define a socialização como sendo um processo descontínuo de construção colectiva de condutas sociais e que integra três aspectos complementares:

o cognitivo que se traduz em regras;
o afectivo, que se exprime em valores e
o aspecto expressivo, simbolizando por signos.

O autor (1997: 94-98) distingue deste modo, a socialização primária, em que há “imersão dos indivíduos naquilo que se chama “mundo vivido” o qual é simultaneamente, um “universo simbólico e cultural” e um saber sobre este mundo” (idem: 94) estruturando-o a partir de um saber de base que se incorpora com a aprendizagem “primária” da linguagem (o falar, o ler e o escrever). “A chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos “socializadores” e das relações que estabelecem com os diversos “socializados” (idem: 95).

Por sua vez, a socialização secundária é atribuída essencialmente às transformações operadas pelo trabalho, pelo saberes e pelas relações sociais, não apagando todavia a identidade construída no final da socialização primária (idem: 98). Acontece porém que, hoje em dia, a socialização secundária não se encontra mais ligada a deficiências da socialização primária, mas sim a pressões oriundas da transformação do trabalho, dos saberes e das relações sociais. Neste sentido, o que é importante é a criação de uma socialização secundária eficaz, "que é uma questão essencial do sucesso do processo de mudança social (Dubar, 1997, 102).

Este autor acrescenta que um aparelho de socialização eficaz terá que ter em conta a ligação entre a ideia da "diferenciação social" em actividades especializadas e a extensão da formação a toda a existência dos indivíduos, a qual permite que as mudanças "instrumentais" dos sistemas de produção de trabalho devem acompanhar-se de mudanças "comunicacionais" das relações de trabalho, e isto, colide com as relações de dominação, autoridade e poder.

Só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados para a produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem eles mesmos através de uma acção colectiva eficaz, quer dizer durável (Dubar, 1997, 104)

Do ponto de vista funcionalista, a socialização é encarada, como refere Claude Dubar (1997), um processo de interiorização individual de normas, disposições e valores que fazem de cada individuo "um ser socialmente inidentificável". Este modo de ver faz corresponder o processo de socialização a um processo de integração social unificada que assentaria num "condicionamento inconsciente" e se situaria num paradigma unitário do mundo social (Dubar, 1997: 121)

Dubar posiciona-se numa postura crítica, com base numa dualidade (conflitual mas não irredutível) entre a produção das entidades (desenvolvimento individual) e a produção de mundos sociais (estruturação de sistemas sociais); esta dualidade, conduz a colocar a interacção e a incerteza no coração da realidade social, definidas como "lógicas" de acção profundamente heterogéneas (Dubar, 1997: 82) Esta concepção de socialização como um processo de construção da realidade social permite romper com uma perspectiva da socialização com o domínio exclusivo de constrangimentos externos sobre o individuo.

A questão da socialização primária e socialização secundária também é assumida em Berger e Luckman (1984) Para estes autores a socialização é a "imersão dos indivíduos" no mundo vivido, definido como "universo simbólico e cultural", e o saber que eles têm sobre ele; o mundo é absorvido pela criança de forma categorial como sendo "o mundo".

Deste modo, “a incorporação das categorias e a aprendizagem da linguagem asseguram a consolidação dos papéis sociais que são definidos como modelos pré-definidos de condutas típicas, permitindo a definição social das situações” (Berger e Luckman (1984: 99). Às categorias do saber de base correspondem esquemas de percepção que ordenam e “objectivam” o mundo exterior no interior de uma linguagem: os saberes de base são deste modo, campos semânticos que orientam a leitura do mundo e a acção de e sobre o mundo.

A socialização secundária “diz respeito a “aquisição” de “saberes” relativamente a um campo especializado de actividades. A relação entre socialização primária (saberes de base) e socialização secundária (saberes profissionais) é um aspecto essencial à eficácia da socialização secundária e estende-se desde a reprodução da primeira na segunda até à ausência de relação. (Berger e Luckman, 1984).

O problema coloca-se quando não se verifica uma continuidade da socialização primária para a secundária, dado que provoca uma “ruptura dupla” (Berger e Luckman, 1984), ruptura esta que se projecta na mudança do mundo e na mudança de identidade, apesar de haver aspectos da socialização primária que a secundária nunca apaga. Porém, a socialização secundária “depende também da qualidade da socialização primária. Se a socialização primária foi problemática, a secundária torna-se deste modo um meio para atingir uma identidade mais satisfatória. Caso a mesma tenha sido “bem sucedida, as novas disponibilidades fragilizam as identificações anteriores e acompanham-se da tomada de consciência da diversidade dos mundos” (Lopes, 2001: 189).

Em Crespi (1997: 186) podemos associar a socialização comunitária à socialização primária, “que se desenvolve a partir da primeira infância, sobretudo das inter-relações pessoais, através das relações familiares e de grupo (relações de vizinhança, entre indivíduos da mesma idade, amigos, etc.), e à socialização societária, a socialização secundária que “ocorre sobretudo ao nível dos sistemas e subsistemas sociais não só através das instituições educativas e formativas, mas também através dos diferentes agentes de produção cultural (escolas, universidades, cursos de especialização, igrejas, associações, organizações profissionais, meios de comunicação de massa, partidos políticos, etc.)

É neste quadro de fundo que a lógica (re)socializadora) vai ser analiticamente feita através de três perspectivas: a primeira, da visão que os professores têm do trabalho do PETI; a segunda, do entendimento que o PETI tem do currículo; e a terceira, através do sentido que os professores admitem que colocam nas propostas de trabalho que propõem aos jovens do PIEF.

6.2.1 - Representações dos professores face ao PETI/PIEF`s

Relativamente à primeira, a representação que os professores têm dos PIEF`s é que estes são entendidos como uma acção social,

> "(...) isto é como se fosse uma acção social, temos que os manter aqui, não interessa se eles vão saber mais ou menos o que importa é que eles estejam aqui" (E4, F, P, Lous),

É curioso verificar que a educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre os níveis mais baixos de educação, de um lado e, os índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro. Gerou-se assim a ideia de um "ciclo de pobreza" auto alimentado, no qual, as baixas aspirações e carências nos cuidados com as crianças levavam a um baixo rendimento na escola que, por sua vez, levava ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza e exclusão na próxima geração. A educação foi vista, deste modo, como um instrumento de romper este ciclo e as famílias e crianças transformaram-se em portadoras de um "*deficit*" para o qual as instituições deveriam oferecer uma compensação. É a partir deste quadro que os professores têm visões diferenciadas face ao trabalho desenvolvido nos PIEF`s quer, sobre a sua conceptualização/operacionalização, quer inclusivé, relativamente aos seus fins. Se no que diz respeito à primeira, a sua apreciação é negativa,

> "(…) acho que devia ser reformulado (…) seria não só tê-los na escola para formá-los para a vida activa (…) deviam também estar inseridos no mercado de trabalho (…) nós professores apercebemo-nos que eles para as questões práticas são pessoas que conseguem adquirir esses conhecimentos, o saber fazer (…) em termos de teorias eles ficam muito aquém das expectativas" (E2, F, P, Lous),

> "Não sei (…) do modo como está a ser operacionalizado não sei, eu acho que os miúdos deviam estar inseridos nesta escola[72], neste espaço com os outros alunos (…) as aprendizagens deveriam estar voltadas para o mercado de trabalho porque eles depois do 9º ano vão trabalhar e aí seriam úteis as aprendizagens para o trabalho" (E23, M, P, PF),

[72] Chama-se a atenção de que há dois PIEF`s que não se desenvolvem no espaço da escola, que são o do Marco de Canaveses que se encontra com sede numa Junta de Freguesia e está referenciados à escola de Toutosa, e o de Paços de Ferreira que se encontra com sede na PROFISOUSA e que está referenciado à escola EB 2/3 de Paços de Ferreira.

> “Não (…) Porque é metê-los todos numa sala e metê-los lá dentro. (…) O PETI, a única coisa que faz mantêm os meninos na escola, dá dinheiro às famílias (…) o mais grave disto tudo é não pensarem nos miúdos” (E4, F, P, Lous),

> “(…) acho que o PIEF não devia ser uma turma, deviam ser inseridos um ou dois por turma, talvez a reintegração deles fosse mais relevante (…) para não se sentirem negativamente diferentes” (E22, M, P, Lix),

Relativamente aos fins, os professores afirmam que esta designada “acção social” tem como fim último torná-los (os jovens) melhores cidadãos,

> “(…) aquilo que lhes é dado pelos professores na escola é mesmo o saber como se integrar na sociedade, que tem que cumprir regras” (E11, M, P, Par),

> “(…) acho que o objectivo principal é mesmo a reinserção social (…) acho que há a preocupação de adaptá-los profissionalmente a uma actividade e o saber vem em segundo plano (…) tentar torná-los mais cidadãos” (E25, M, P, PF**),**

> “(…) o “modus vivendi” deles é muito… (…) foi preciso um ano para eles se saberem comportar dentro de uma sala de aula e de respeitar (…) o objectivo é pô-los ao nível dos outros, a nível cultural e de informação e conhecimentos” (E12, F, P, Par),

> “(…) porque vai permitir (…) que alunos que se calhar não iam ter o 9º ano consigam vir a tê-lo, e ter o 9º ano é um factor importante de inserção” (E18, F, P, Lix).

afastando-os deste modo;

> “(…) de coisas indesejáveis como a toxicodependência, a prostituição e o convívio com outros jovens que os afastam da escola” (E20, F, P, Lix),

6.2.2 – Um currículo de objectivos mínimos e competências sociais

No que diz respeito à segunda isto é, ao entendimento que o PETI tem do currículo, sendo o PIEF a parte mais visível do PETI através dele, é possível visualizar grande parte do trabalho social desenvolvido pelo PETI,

> "(…) em que alunos da quarta classe fazem o sexto, num ano escolar e, alunos do terceiro ciclo, concluem o 9º ano em dois anos" (EC, F, 1, EMM),

e que se constitui como um dos factores para a sua adesão por parte dos jovens. (em consonância com o ponto nº 2, na óptica dos jovens). Apesar de haver alguma resignação por parte dos pais, perante o PETI e, os pontos enunciados pelos jovens serem considerados positivos, eles revelam, todavia, algumas "especificidades" no modo como é conduzido o trabalho social no PETI. Tomemos por exemplo o ponto número cinco, enunciado pelos jovens: "O currículo é considerado muito mais fácil". Ora, esta facilidade que a maioria dos jovens afirma nos seus discursos advém do currículo ser levado aos objectivos mínimos.

Duas precisões são, desde já, aqui necessárias. A primeira, tem a ver com o entendimento que o PETI faz, daquilo que consideram um currículo levado aos objectivos mínimos; a segunda, tem a ver com o entendimento desses objectivos mínimos pelos professores, que os transportam para a sua prática. Vejamos ambas as posições. O argumento do PETI, (através do seu Director Regional) é que,

> "eles tendo as mesmas disciplinas do currículo regular, elas não podem ser dadas, a grande maioria das vezes, com a mesma profundidade em termos de conteúdos, que será dado a um aluno que teve um percurso regular, numa escola regular, porque estes jovens trazem muitas lacunas na sua aprendizagem, nós temos jovens que estão a entrar no 5º ou 6º ano, que ainda não sabem escrever" (EI, M, DR)

e assinala com o seguinte exemplo:

> "o aluno se teve que aprender o barroco, para ter esta competência ao passar na rua passa por uma igreja ou por um edifício e identifica este edifício, é barroco, ele tem

competência para identificar o barroco, quer dizer, as competências que estão definidas pelo próprio Ministério da Educação, essas competências essenciais é isso que nós dizemos, eles têm que ter estas competências que são básicas para que possam aceder a outros conhecimentos" (idem)

rematando que,

"o que se pretende com isto é que os professores consigam agilizar os conteúdos programáticos de cada disciplina, temos o diagnóstico feito, há um projecto curricular de turma que é feito ou que deverá ser, isso é da competência da equipa pedagógica que deverá dirigir-se aqueles alunos concretos, isto é, há um documento que diz quais são as competências essenciais, que são necessárias para cada nível de ensino, os professores terão que trabalhar aqueles conteúdos, relativamente àqueles alunos, que os levem a atingir mais facilmente, ou que seja a melhor via para atingir aqueles conhecimentos e competências"(ibid)

O entendimento das técnicas que se encontram no terreno, vai na mesma direcção, começando por sublinhar que,

"Compete à escola a definição dessa estrutura curricular, e cada disciplina irá propor os objectivos mínimos (…); é por isso que nós muitas da vezes associamos o currículo muito próximo por vezes até daquele que foi elaborado por exemplo, no ensino recorrente" (EC, F, 2, EMM),

"Aquilo que se pretende é que eles adquiram as competências mínimas para o pleno exercício da cidadania, que desenvolvam o sentido crítico, que criem alguma autonomia e, por outro lado, aquilo que vamos simultaneamente procurando é incentivá-los a terem um espírito empreendedor a motivá-los para a qualificação profissional; são sobretudo esses objectivos mais gerais, de um modo geral, são mais estes objectivos". (EC, F, 1, EMM),

"Temos que ter consciência que acaba por ser muito aproximado do currículo normal (…) mas não é uma tarefa fácil porque eles não conhecem estes jovens de lado nenhum por isso, é que fazem uma pré-avaliação, um pré-diagnóstico e a partir daí elaboram esses objectivos de acordo com as características da turma".(EC, F, 1, EMM)

O tema do currículo torna-se deste modo relevante para qualquer estratégia dirigida à questão da relação entre exclusão e educação, dado que o modo como ele é produzido e aplicado cria clivagens entre uma minoria academicamente bem sucedida e uma maioria academicamente desacreditada.

Neste sentido, os professores são colocados entre as prescrições políticas e os jovens que tem à sua frente respondendo com práticas ambíguas. Aliás, isso é bem visível no discurso de alguns professores, quando referem que,

> "(…) o saber que lhes é transmitido é muito reduzido penso que em todas as disciplinas (…) é quase reduzido ao máximo (…) mesmo que haja objectivos mínimos não interessa muito aquilo que eles vêm a saber da própria disciplina, o que interessa sim é que eles saiam daqui da escola seja com o 2º ou 3.º ciclo com um saber, não com um conhecimento da própria disciplina mas com um saber estar (…) ter um comportamento adequado, preencher um papel, saibam ler algo e isso é que cada disciplina tem que conseguir" (E11, M, P, Par),

> "(…) eu próprio pergunto-me que saberes, para este processo ser exequível era preciso desburocratizar todo este processo, torná-lo autónomo, regular, um corpo docente estável e uma relação mais directa e eficaz entre professores e o PIEF, que não há" (E1, M, P, Lous),

> "(…) apercebemo-nos que alguma coisa estava errada e fizeram-se novos percursos escolares, novas hipóteses para estes alunos, porque os programas estavam demasiado complexos e eram impossíveis de passar para estes meninos" (E1, M, P, Lous),

> "Temos que adaptar os saberes da escola aos saberes que lhes interessam (…) não é separar os saberes da escola dos conteúdos programáticos, mas é dar esses conteúdos programáticos de uma maneira diferente, adaptá-los às coisas que eles já viveram e que de alguma maneira lhes dizem respeito (…) o bom seria eles quererem aprender por aprender não com o intuito de vir a ser útil para um trabalho" (E16, F, P, Par).

Se consultarmos os programas curriculares elaborado para os jovens que frequentam os PIEF`s, verificamos que o mesmo é reduzido, na prática, à construção de unidades disciplinares em que, não sendo estabelecida a coordenação entre elas, se torna escassa ou mesmo inexistente uma coerência horizontal.

A duração e conteúdos de cada disciplina encontram-se pré-definidas, o que contribui para conduzir a uma uniformidade pedagógica em relação aos métodos e modelos de ensino-aprendizagem. Os conteúdos, salvo pouquíssimas excepções, são sempre os mesmos. A extensão do programa é a mesma e isso arrasta um ritmo de implementação que só pode variar dentro de estreitos limites daquilo que é entendido como objectivos mínimos. O elenco curricular é completamente independente das características dos formandos, das suas necessidades e dos seus interesses. É também independente do facto de os anteriores conteúdos implicarem diferentes abordagens, daí que seja completamente independente das aprendizagens anteriormente efectuadas, ou seja, do ponto de vista pedagógico o que se encontra aqui expresso é a conceptualização de uma pedagogia naquilo que se pode designar de segunda oportunidade de escolarização ou de remediação nos termos do PETI e que tem como finalidade estratégica recuperar jovens e ou adultos penalizados pelo insucesso e/ou abandono escolar. O currículo entra todavia em rota de colisão quando se coloca em questão a operatividade do mesmo, dado a angústia que alguns professores manifestam quando afirmam que,

> "no fundo eu acho que nenhum de nós sabe o que isto é, é uma incógnita, a gente pode ler a legislação mas a nível pedagógico ninguém sabe o que isto é" (E4, F, P, Lous),

A terceira e última via de análise advêm do sentido que os professores afirmam que colocam nas propostas que propõem aos jovens do PIEF. O sentido que os professores admitem que colocam nas propostas de trabalho é veiculado através da perspectiva de os tornar (mais uma vez) bons cidadãos,

> "(…) eles vêm sempre sentido naquilo que eu coloco (…) eu não valorizo muito a gramática com eles, porque sei que a gramática não lhes vai servir de grande coisa, interessa-me é que eles entendam aquilo que lêem, que consigam escrever de forma entendível mesmo com erros (…) a mim o que me interessa é que cada um deles seja cidadão de pleno direito" (E10, F, P, Par),

6.2.3 – O sentido das propostas de trabalho pedagógico

Na óptica dos professores, a concepção de cidadania assenta em três premissas estruturantes: aquisição de conhecimentos ao nível da utilidade de saberes, ao nível da responsabilidade e ao nível da actualidade, desses mesmos saberes.

Vejamos então no que respeita à utilidade dos saberes,

> "Procuro sempre adequar o trabalho em função das características dos alunos (…) tento retirar aquilo que eu acho que lhes poderá ser útil e vou tentando **(…)** acho que eles no mesmo trabalho devem dar resposta a várias situações, os vários trabalhos comportam vários graus de dificuldades" (E6, M, P, MC),

> "Tento proporcionar-lhe tarefas que possibilitem a partilha de saberes, fazer com que eles conversem. Dialoguem, partilhem aquilo que sabem (…) fazer uma aplicação naquilo que eles vão encontrar no dia-a-dia" (E24, M, P, PF),

> "(…) como temos que adaptar o programa, eu só selecciono aqueles conteúdos que julgo que tem interesses à posteriori para a vida deles (…) depois tento motivá-los para esses conteúdos, aquilo que eu selecciono faço-lhes ver que vai ter interesse e aplicação no mundo do trabalho" (E21, M, P, Lix),

> "(…) eu tento sempre que eles vejam de uma forma que possam aplicar mais tarde e que tenha valor e sentido (…) levá-los a que eles reconheçam no dia-a-dia a utilidade desses conhecimentos" (E8, F, P, MC),

> "(…) tentar estruturar o meu trabalho de modo a que o aluno veja alguma ligação prática, é estruturar as aulas de modo a que o aluno sinta necessidade ou que aquilo possa vir a fazer necessidade" (E13, M, P, Par),

da responsabilidade dos saberes,

> "O primeiro é logo a responsabilidade num trabalho, depois não comparo trabalhos (…) quando mando fazer um trabalho é sempre com um segundo sentido que é irem mais além do que aquilo que sabem (…) aumentar, nem que seja uma coisinha de nada (E5, M, P, MC),

> "(…) só selecciono aqueles conteúdos que julgo que tem interesses à posteriori para a vida deles (…) depois tento motivá-los e responsabilizá-los para esses conteúdos. (E21, M, P, Lix),

e da actualidade,

> "(…) vou buscar ao programa quilo que eu acho que lhes interessa à partida (descrição do corpo humano, vestuário, cores, maneira de ser das pessoas (…) são coisas práticas que eles podem utilizar se um dia forem para outro país (…) criam-se situações do dia-a-dia" (E19, F, P, Lix),

> " (…) é por isso que eu tento sempre levar a aproximação para a actualidade e aí já acaba por lhes despertar mais interesse A guerra no Iraque e em Timor motiva-os porque vêem no Telejornal todos os dias" (E18, F, P, Lix),

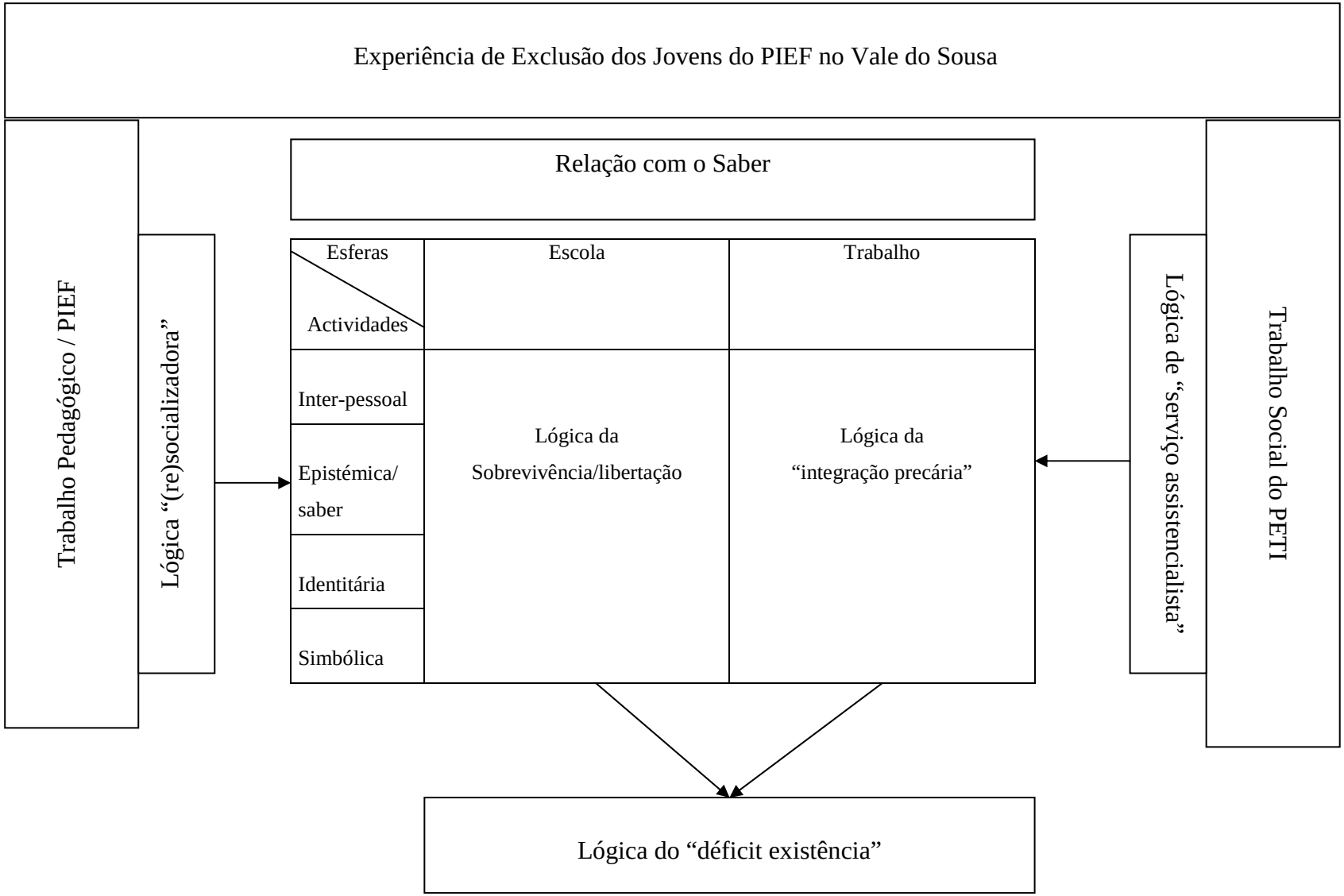
É neste quadro que resulta um modelo de intervenção pedagógica por parte do professor do PIEF, que leva os objectivos ao mínimo e em que as competências sociais são o "forte" do processo de aprendizagem. O sentido proposto pelos professores é o sentido sobre o qual os professores acham que os alunos vão encontrar nele algum sentido, situação esta que pode ou não coincidir com o sentido manifestado pelos alunos. Daí que o sentido que os professores afirmam que colocam nas propostas de trabalho com estes alunos, nomeadamente, a responsabilidade, a actualidade e a utilidade, mais do que serem indicadores ou vias da construção de uma boa aprendizagem são sobretudo, formulas mitigadas de fazer valer e auto-justificar o trabalho dos mesmos face aos eventuais posicionamentos com que estes professores se confrontam.

A Relação Pedagógica que se estabelece no âmbito dos PIEF`s põe assim em prática um modelo de ensino cujos traços passam pela implementação de uma pedagogia uniforme que ignora as diferenças individuais (relativamente aos conhecimentos prévios, ritmos de aprendizagem etc.) e onde o verbalismo do professor corresponde à memorização do aluno, através de uma pura transmissão de conteúdos pré-definidos de regras e comportamentos, não de saber (es).

Não nos podemos todavia esquecer que os professores/as constituem a linha da frente das escolas e se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Sabemos também que a prática dos professores/as é governada principalmente pelas determinações institucionais da escola como um local de trabalho. Podemos não querer culpar os professores/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através do seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça.

Resta agora apresentar em síntese a Experiência de exclusão dos jovens do PIEF de acordo com o esquema (conf. figura 2) abaixo apresentado.

Figura 2


Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF no Vale do Sousa
Trabalho Pedagógico / PIEF
Lógica "(re)socializadora"
Relação com o Saber
Esferas
Actividades
Escola
Trabalho
Inter-pessoal
Epistémica/ saber
Identitária
Simbólica
Lógica da Sobrevivência/libertação
Lógica da "integração precária"
Lógica de "serviço assistencialista"
Trabalho Social do PETI
Lógica do "déficit existência"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. A EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO DOS JOVENS DO PIEF COMO UM "DEFICIT DE EXISTÊNCIA".

Há uma frase de Bertolt Brecht, que diz que "toda a gente critica o rio que tudo arrasa mas ninguém se lembra das margens que o comprimem". Esta frase resume bem o percurso de experiência de exclusão dos jovens do PIEF. Pressionados por uma margem que poderíamos identificar com a escola – e a outra, com o mundo do trabalho a única alternativa que lhes resta é transbordar as margens. De facto como sublinha algures B. Charlot, os jovens colocados na situação de marginalidade social não têm escolha... daí que o abandono escolar e o trabalho infantil não pode ser visto como algo a ser erradicado, mas antes como uma das expressões concretas de um realidade social injusta, essa sim que é necessário eliminar.

Na primeira margem – a escola – os jovens adoptam uma lógica de sobrevivência/libertação. Sustentam por um lado que o trabalho os tornou conscientes da importância da escola, mas a mobilização na e para a mesma advém, sobretudo, do facto de lhes ser facultada uma bolsa. Residentes temporários da mesma os jovens desenvolvem uma série de estratégias de sobrevivência com vista a que a sua permanência seja o menos penosa possível e que é ao mesmo tempo, pelas posturas adoptadas nas diversas actividades em que se envolvem com o saber, uma forma de libertação daquilo que a escola lhes impõem.

É nesse sentido que, do ponto de vista inter-pessoal, as relações se estruturam segundo duas perspectivas: uma pela convivência, que leva à criação de novas amizades, a um sentimento de responsabilização e à partilha de pontos de vista diferentes, sentimentos e afectos, e a outra, manifesta-se sobretudo em situações de conflitualidade, humilhação, discriminação, violência quer entre os pares, quer na estruturação das relações entre o professor-aluno e os restantes elementos que "circulam" na escola.

Do ponto de vista epistémico, o carácter utilitarista que os jovens estabelecem com o saber advém de uma escola que perdeu o sentido para os mesmos mas que todavia se apresenta como a única alternativa para que não hipotequem o seu futuro o que se reflecte num paradoxo, dado que uma das estratégias que as famílias utilizam é efectivamente o recurso à escola como estratégia de melhorar a vida, nomeadamente, quando afirmam que,

> "Eu quero que os meus filhos estudem e não passem, por aquilo que eu passei" (E17, P. F. Lix),

ou,

> "Se não estudar o que vai ser deles" (E. 22. P. M. Par)

ou ainda,

> "Agora para tudo é preciso ter o nono ano " (E 9, P.F.MC).

Do ponto de vista identitário os jovens optam por mobilizar e priorizar esta ou aquela dimensão da sua identidade e da sua experiência. A "opção" é para agir e se expor enquanto aluno, enquanto jovem, enquanto trabalhador, segundo os seus projectos, interesses e contextos de acção, tendo todavia, a preocupação de salvaguardar essa mesma identidade segundo uma posição defensiva.

Do ponto de vista simbólico, e apesar de muito se ter falado sobre isso, o facto é que até hoje, poucos tenham contestado o importante obstáculo da distância social "simbólica" entre os professores e os jovens e os pais destes, por forma a que o estabelecimento do diálogo e o intercâmbio fossem mais fáceis e a distância acima referida fosse superada situação esta tão fortemente enraizada na Comunidade Urbana do Vale do Sousa.

No que concerne à segunda margem – o trabalho – sustentam-se na lógica da "integração precária". Esta, assentando sobre uma actividade profissional, favorece a segurança material e financeira, promove as relações sociais, possibilita a organização do tempo e do espaço dos jovens e estrutura uma identidade no trabalho. No entanto e apesar do carácter de exploração a que estão sujeitos, o que importa é auferir de um salário que lhes possibilite efectivamente ganhar algum grau de autonomia. O trabalho não tem valor em si, ele é apenas um meio, um instrumento e o futuro é encontrar um trabalho logo que seja possível.

Mas estas margens são estruturadas quer pelo trabalho social do PETI, que, na sua acção social, desenvolve uma lógica de "serviço assistencialista", quer pelo trabalho pedagógico do PIEF, levado a efeito nas escolas e que assenta numa lógica de (re) socialização).

Se a lógica de "serviço assistencialista", resultante da acção do PETI, assenta no pressuposto de uma finalidade geral que se encontra para além dos interesses individuais de cada actor em concreto, tal finalidade é definida e regulamentada pelo Estado, isto é, enceta-se um esforço normativo da administração social, sustentado no argumento de que esse é o melhor interesse para a sociedade.

O pressuposto desta legitimação fundamenta-se, por um lado, num ideal de bem estar, a que todos os cidadãos, pelo facto de pertencerem ao mesmo espaço politico e social, têm direito (Saches, 1998) e, por outro, no reconhecimento do estado real de carência a que alguns indivíduos se encontram sujeitos.

Esta lógica de serviço é complementada por um modo de trabalhar o social que segundo Payne (2002: 21), encarna numa visão individualista reformista, a qual "vêem o trabalho social sob o prisma de serviços de assistência aos indivíduos nas sociedades." Se ao nível moral estas ideias são razoáveis dado que "pretendem mudar as sociedades para as tornar mais iguais ou criar realização pessoal e social através do crescimento individual e comunitário, são contudo irrealistas na medida em que se reportam a uma mudança individual em pequena escala que não pode levar a grandes mudanças sociais" (idem: 21) Por outro lado, como bem sublinha o autor "os depositários dos serviços sociais que financiam e dão aprovação social às actividades do trabalho social querem sobretudo uma melhor adequação entre a sociedade e os indivíduos. Não procuram mudanças sociais". O que vem ao encontro das preocupações do PETI, ao conceptualizar que o mesmo visa efectuar uma transição pacífica destes jovens, da escola para o mundo do trabalho.

Apesar de todos os constrangimentos existentes terá que haver uma mudança de paradigma e indexar a lógica que hoje pauta o trabalho social de serviço assistencial, para uma lógica da relação/reconhecimento. Tal só é possível através da instauração de uma relação que privilegie o diálogo e transforme a relação como objecto e fim último da intervenção social.

Por sua vez, a lógica de (re)socialização resultante do trabalho pedagógico assenta no princípio de uma socialização primária deficitária a qual é necessário corrigir. A ausência de uma socialização primária eficaz resulta da não "imersão dos indivíduos naquilo que se chama "mundo da vida" o qual é simultaneamente um "universo simbólico e cultural" e um saber sobre este mundo" (Dubar, 1997: 94) e que estaria numa primeira instância reservada à família o qual não foi consolidado. Neste sentido o trabalho (pedagógico) desenvolvido consiste numa (re)socialização dos indivíduos em causa, torná-los bons cidadãos, o que significa a adopção de regras e comportamentos socialmente aceites, complementando em larga medida a socialização oriunda do seio da família.

Há, no entanto, dois pontos centrais na lógica da (re)socialização. O primeiro reporta-se (quase na maioria dos professores) a que não há um posicionamento militante no que se refere à sua participação nos PIEF`s.

Muitos deles são colocados para essa função com vista ao preenchimento de horários, ou então, são os professores mais novos que ocupam esses espaços saindo logo que acaba o ano lectivo o que não permite estruturar projectos coerentes e a médio prazo. A recente medida política de estabilização do corpo docente durante os três anos que têm que permanecer na mesma escola talvez possa vir a permitir que tal aconteça.

Segundo, a concepção de infância que alguns professores têm, concebendo-a, a criança/ jovem, não como cidadão de direitos, mas radicando tais concepções na teoria dos dons ou na teoria sócio-cultural admitindo, face às dificuldades existentes no trabalho pedagógico que levam a efeito com jovens do PIEF, de que eles estariam melhor a trabalhar e que desta forma seriam mais úteis aos pais e ao País.

É neste contexto que a experiência de exclusão destes jovens assente sobre uma lógica de um "deficit de existência" dado ter-se perdido o sentido que estrutura a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Como sublinha Charlot (2000: 73) "O mundo" é aquele em que a criança/(jovem) vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais." O "Eu", "o sujeito, é um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a "ter uma boa profissão" a "tornar-se alguém", etc. "O outro" são os pais que atribuem missões ao filho, professores que "explicam" de maneira mais ou menos correcta, e que estimulam ou às vezes, proferem insuportáveis"

Num mundo que é desigual, mas naturalmente aceite, a lógica do "deficit de existência" assenta na ausência de uma participação plena da cidadania, dado que os jovens se encontram desprovidos das condições materiais, habitacionais, educacionais, culturais e politicas a que tem direito como cidadãos. Por outro lado, a posição social e escolar que o jovem ocupa enquanto aluno, está sujeita a processos de indiferença e de indelicadeza a que são votados, quer pelos professores quer pela restante comunidade educativa, gerando um sentimento de revolta que é reforçado pela impossibilidade de replicar nos mesmos termos. Acresce ainda que a sua "integração precária" na esfera do trabalho se exerce em condições laborais que colocam em risco a saúde dos jovens para além do carácter exploratório a que muitos estão sujeitos trabalhando extensas horas e sendo mal remunerados mercê de muitos empresários sem escrúpulos.

2. NOVOS RUMOS DE INVESTIGAÇÃO:

Na sequência da presente tese, creio que duas das mais promissoras orientações de investigação para o futuro devidamente articuladas e/ou conjugadas devam ser:

a) a entrada a uma aproximação da relação com o saber, dado que o aluno, para encontrar para si um sentido, fá-lo depender da sua experiência pessoal,
b) e uma aproximação à questão do território como nova geometria das relações que se estabelecem entre o os excluídos e os não excluídos.

A primeira deve ser enquadrada naquilo que Dubar (2000: 184-185) designa e defende como uma «aprendizagem experimental» que supõe "uma aproximação específica aos saberes que implicam a subjectividade e se baseiam em actividades significantes. De facto, os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano, em devir, são em primeiro lugar saberes de acção experimentados numa prática significante, ou seja, ligados a um envolvimento pessoal. (...) A aprendizagem experimental permite colocar em prática a reflexividade, isto é, a construção de uma identidade reflexiva dando sentido a uma prática onde nos revemos".

Portanto, se a "reflexividade", enquanto processo que permite reestruturar as identidades, não for exercitada por processos de aprendizagem experimental, deve-se procurar conhecer de que modo a mesma se processa e em que condições, por forma a serem criadas para que os jovens possam desenvolverem a reflexividade, pois "aprender de cor as "lições" ou fazer mecanicamente os "deveres" para ter "boa nota" não se constitui como uma aprendizagem experimental. Só os alunos que desenvolveram já uma paixão pessoal ou uma curiosidade intelectual por uma matéria, remetendo-a, por exemplo, a uma prática social ou a um projecto pessoal, podem fazer uma aprendizagem experimental de um trabalho intelectual (estar "motivado", dar um sentido subjectivo). Os outros, para quem os saberes escolares não adquiriram um significado subjectivo e um suporte nas práticas "pessoais", fazem o seu "ofício de aluno" mas não aprendem nada, em sentido experimental" (Dubar, 2000: 184-185). É nesta linha que Bautier e Rochex (1997), opõem «ofício de aluno» e «trabalho de aprendente». No primeiro caso, a referência aos saberes escolares é instrumentalizada (pela nota, e pelo diploma permitindo a obtenção de um emprego), no segundo caso, é expressiva (pelo prazer, a curiosidade, a apropriação pessoal); esta última postura permite um desenvolvimento da identidade pessoal, a primeira, geralmente, impede-a.

A segunda remete-nos para a questão da territorialidade, no sentido em que os processos de segregação sócio-espacial têm-se reconfigurado em novas versões, expressas em territorialidades exclusivas e defensivas nos extremos da estratificação social. De um lado, os bairros têm, em muitos casos, as suas fronteiras fortemente demarcadas pela "violência" e pelo "crime organizado", assim como por territórios "psicotrópicos" (Fernandes, 1998ª), resultando em áreas problemáticas que imputam altos custos à população local. De outro lado, os condomínios fechados e outras formas de espacialização defensiva das elites que se multiplicam-se nas grandes metrópoles e não só.

Em ambos os casos, conformam-se territorialidades claramente delimitadas, que apresentam homogeneidade interna significativa. A conformação desses territórios nitidamente segregados, dentre outras implicações, projecta-se em *deficits* urbanos nas possibilidades e nos termos de convivência entre os distintos segmentos da estrutura social. Há muito que se destaca que as desigualdades desenhadas no território constituem expressão das desigualdades sócio-económicas. Recentemente, tem-se enfatizado que a organização espacial por si só fomenta precariedades, exclusão e desigualdades e reafirma a negação de acessibilidades e oportunidades. Neste sentido, o quadro sócio-espacial em si constitui-se em matriz de reprodução de desigualdades sociais e de exclusão, vinculadas às condições precárias de vida essencialmente urbana e às dimensões qualitativas de pobreza para um contingente expressivo da população.

Teremos por isso que dar algo mais do que os argumentos que utilizamos para as classes de meios populares do que a escola é melhor alternativa para a estruturação de um futuro, pois, como sublinha Cornnel West (1993ª: 19), as pessoas "embora possam ser influenciadas por argumentos não vivem de argumentos". Afirma o autor que "as pessoas vivem de amor, cuidado, respeito, contacto". São exactamente estas propriedades humanas, que fazem com que a vida valha a pena ser vivida e daí que o trabalho de intervenção social se deva estrutrurar à volta da relação de modo que esta seja o objecto e o fim último da intervenção social.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. F, (1994). (Org.) *Introdução à Sociologia.* Lisboa: Universidade Aberta.

AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença.* Porto: Edições Afrontamento.

AMARO, R. (s/d). *A Exclusão Social Hoje*, Cadernos do ISTA –, nº 9. Instituto São Tomás de Aquino.

ANTUNES, R.; ALVES, G. (2004). *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, pp. 335-351.

ARAÚJO, H. C.; MAGALHÃES, M. J. (1999). *Desfiar As Vidas: Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania.* Cadernos Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).

ASTIER, I. (1997). *Revenu minimum et souci d'insertion*. Paris : L'Harmattan.

ATKINSON, R.; HILGARD, E. (1983). *Introduction to Psychology.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

AUTÈS, M. (2003). As metamorfoses do Trabalho Social. In: *Os Novos Desafios do Trabalho Social – dinâmicas de um campo profissional.* Porto: Porto Editora, pp. 255-270.

AUTÈS, M. (1995). «Genèse d'une nouvelle question sociale : l'exclusion. In: Lien social et Politiques. *Y a-t-il vraiment des exclus ? L'exclusion en débat*, nº 34, Université de Montréal.

AZEVEDO, J. (1990). *Inserção Precoce dos Jovens no Mercado de Trabalho.* Cadernos PEETI. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

AZEVEDO, M. J. (2003). *Disparidades territoriais em educação na Região Norte. Indicadores de escolarização construídos com informações do Censos de 2001.* Porto: Edição da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDRN), Ministério da Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente,

BACHELARD, G. (1986). *O novo espírito cientifico*. Lisboa: Edições 70.

BAERTASCHI, B., DERMANGE, F. ; DOMINICE, P. (dir.) (1998), *Comprendre et combattre l'exclusion : l'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, pp. 43-59.

BAJOIT, G. et al, (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas.* Santiago: LOM Ediciones.

BARROSO, J. (1996b). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In: João Barroso, org. *O Estudo da Escola.* Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A inclusão Exclusiva. In: David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão.* Porto: Porto Editora.

BASZANGER, I.; DODIER, N. (1997). *Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique.* Revue Française de Sociologie, n. 38, pp. 37-66.

BAUTIER, É. E ROCHEX, J-Y. (1997). Apprendre: des maladies qui font la différence, In J.P. Terrail (éd.), *La Scolarisation de la France,* Paris : La Dispute, p. 105-122.

BECKER, H. (1963). *Outsiders.* Nova Iorque: Free Press.

BEILLEROT, J. (1996). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. In: BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. (Orgs.). *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris: L'Harmattan.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A., e outros (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Edições Teorema.

BENAVENTE, A., (2003). Dispositivos de Inserção - Modelos e Práticas. In: Prefácio *do Projecto Acácia.* Lisboa: INDE-Intercooperação e Desenvolvimento, pp.9-10.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1984). *A construção social da realidade.* Petrópolis: Editora Vozes.

BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control, vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission.* London: Routledge Y Kegan Paul.

BERTHELOT, J. M. (1983). *Le Piége scolaire.* Paris: PUF.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris : Gallimard.

BOLTANSKI, Luc (1990). *L`amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l`action.* Paris: Metalié.

BOUDON, R. (1979). *La logique du social.* Paris: Hachete.

BOULTE, P. (1995). *Individus en friche. Essai sur l'exclusion.* Paris: Desclée de Brouwer.

BOURDIEU, P. (1980). *Questions de Sociologie.* Paris: Edition de Minuit.

BOURDIEU P. (1993). *La misère du Monde.* Paris: Seuil.

BOURDIEU, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU, P. (1998). *Meditações Pascalianas.* Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU. P. (1998). *La Distinción – Critério y bases sociales del gusto*. Madrid: Ediciones Santilana.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C (1970). *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1982). Capitalismo e educação nos estados unidos. In: Sérgio Grácio, S. Miranda, Stephen Stoer, Sociologia da educação: funções da escola e reprodução social. Lisboa: Horizonte, vol.1, pp. 159 -192.

BOWLES, S., GINTIS, H. (1998). *Is Equality Passé? Homo reciprocans and the future of egalitarian politics. Massachusetts:* University of Massachusetts.

BRIGES, C. (1986). *Learning How to Ask: A sociolinguistic Appraisal of the Role of the Intervien.* In Social Science. New York: Cambridge University Press.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa & ANEFA.

CANÁRIO, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à Exclusão, In, *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, 2000 Departamento de Educação da F.C. da U. L., pp. 125 – 135.

CANÁRIO, R. (2003). *Violência e Violências das e nas escolas*. Porto: Edições Afrontamento.

CANO, I.; RÓS, M. (1994). *Imagen y norma social sobre la estereotipia.* Revista de Psicologia Social, 9 (1), pp. 43-64.

CASTEL, R. (1993), "De l´indigence à l´exclusion: la désafliliation" precarité du travail et vulnerabilité relationnelle. In: J. Donzelot (dir.), *Face à l`´Exclusion.* Le modèle Français. Paris : Esprit.

CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale – Une chronique du salariat.* Paris: Fayard.

CASTELLS, M. (1999). O *poder da identidade.* São Paulo: Paz e Terra.

CHABCHOUB, A. (Dir.). (2000). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis: Faculté des Sciences de Sfax. Association tunisienne de recherches didactiques.

CHARLOT, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d`apprendre ?», Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. In : GFEN. *Quelles pratiques pour une autre école ?».* Paris: Casterman.

CHARLOT, B. (1996). Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 97, pp. 47-63, Maio.

CHARLOT, B, (2000). *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: ARTMED Editora.

CHARLOT, B. (org.) (2001). *Os Jovens e o saber – Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

CHARLOT, B. (s/d). Relações das Crianças de Classes Populares com a Escola e com o Saber. In: *Cadernos de Graduação*, Série Reflexões. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. vol. 4, pp. 1-37.

CHARLOT, B. ; BAUTIER, E. ; ROCHEX, J.-Y., (1993). *École et savoir dans les banlieues…et ailleurs.* Paris : A. Colin.

CHASE, S. (1995). «Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies". In: Josselon, Ruthellen e A. Lieblich, *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives.* London: Sage.

CHAMBOREDON, J C. 1985. "Adolescence et post-adolescence: la 'juvénisation'". In: ALEON, MORVAN, LEBOVICI. *Adolescence terminée, Adolescence interminable.* Paris: PUF.

CHAUVIÈRE, M. ; GODBOUT, J. T. (1987). *Les Usagers : entre marché et citoyenneté.* Paris : L'Harmattan.

CHERKAOUI, M. (1982). *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980.* Paris: PUF.

CHOSSUDOVSKY, M. (1998). *La mondialisation de la pauvreté : la conséquence des réformes du FMI et de la Banque Mondiale.* Montréal: Écosociété.

CLAVEL, G. (2004). *A sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora

CLAPIER VALLADON, S. RAYBAUT, P., POIRIER, J, (1995). *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

COLINS, P. (1998). *'Negotiating Selves: Reflections on 'Unstructured' Interviewing' Sociological Research.* Online, vol. 3, no. 3, (disponível em: http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/2.html

COMMAILLE, J. (1997). *Les Nouveaux Enjeux de la question sociale.* Paris, Hachette.

COODL, J. (1989). Vingts Ans de Cognition Social", *Bulletin de Psychologie*, XLII, nº 390, pp. 472-491.

CORREIA, J. A. (1991). Politicas educativas: Formação e Mundo do Trabalho. In, *Manual do Formador,* GETAP. Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Porto.

CORREIA, J. A. (1995). Diálogos sobre o vivido. O que se aprende na Escola: Culturas e conteúdos de Saberes In: *Educação, Sociedade e Culturas*, Vol. 4. p.p. 149-179.

CORREIA, J. A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2001). "A construção científica do político em educação". In, Revista *Educação, Sociedade & Cuturas*, nº 15, pp. 19-43.

CORREIA, J. A. (2003). A construção Politico-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a inclusão – Da Educação à Sociedade.* Porto: Porto Editora, pp. 37-55.

COSTA, A. B. (1998). Exclusões Sociais. *Cadernos Democrá*ticos n.º 2, Lisboa: Fundação Mário Soares/ Gradiva.

CRESPI, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa.

DALE, R. (2001). “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’”? In: *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 16, pp. 133-169.

DAEWOO, P. (1997). “Androgynous Leadership Style: an Integration Rather Than a Polarization”, *Leadership & Organization Development Journal,* 18, nº 3, pp.166-177.

DEAUX, K. ; LEWIS, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology,* 46. 5, pp. 991-1004

DEAUX, K. (1985). Sex and gender. *Anual Revue of Psychology*, 36, 49-81.

DE CERTEAU M. (1987). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris: Gallimard, Folio.

DE GAULEJAC, V.; TABOADA-LEONETTI, I. (1994). *La Lutte des places.* Marseille : Hommes et perspectives.

DE QUEIROZ, J-M (1996). Exclusion, identité et désaffection . In : Serge Paugam, (dir.), *L’exclusion : l’état des savoirs*. Paris: La Découverte.

DEMAILLY, L. C. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Novoa, António, *Os professores e sua formação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.139-158.

DEMO, P. (2002). *O Charme da exclusão social.* São Paulo: Autores Associados.

DENOYEL, N. (1991). Le «biais du gars» : formation par l´expérience et culture de l´artisan. In : Courtois, Bernardette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes.* Paris : La documentation Française.

DESMET, H.; POURTOIS, J. P. (1997). *A educação pós-moderna.* Lisboa: Instituto Piaget.

DENZIN, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.

DEROUET, J, L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinicio da critica. In: *Revista Brasileira da Educação*, nº 21, pp. 5-16.

DEROUET, J. L. (1992). *École et justice. De l`égalité des chances aux compromis locaux’*. Paris : Metalié.

DHOQUOIS, R. (1989). *Appartenance et exclusion*. Paris: L’Harmattan.

DOISE, W., (1990). *Articulação Psicossociológica e Relações Entre Grupos*. Lisboa: Morais Editores,

DUBAR, C (1996). "Socialisation et processus". In: Paugham S. (org.) *L'éxclusion, l'état des savoirs.* Paris : La Découvert, pp. 111-119.

DUBAR, C. (1997). *Socialização. A construção das Identidades Profissionais e Sociais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités.* Paris: PUF.

DUBET, F. (2003). A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 9, p.p. 29-45.

DUBET, F. (dir.) (2001). *École, famille, le malentendu*. Paris: Textuel.

DUBET, F. (1991). *Les lycéens.* Paris : Éditions du Seuil.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l`experience*. Paris: Éditions Seuil.

DUBET, F. (1996). "Des jeunesses et des sociologies. Le cas français" In : *Sociologie et sociétés.* vol. XXVIII, número 1, pp. 23-35

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. (2000). *En qué sociedad vivimos*? Buenos Aires: Losada.

DURKEIM, E. (1983). *Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado.* São Paulo: T. A. Queiroz/USP.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A (1997). La constitution des classes de niveau par les collèges: les effets pervers dune pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, vol. 38, pp. 759-790.

ECKERT, H. (1992) L`émergence d`un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. *Revue Française de Sociologie,* vol. 40-2, pp. 227-253

EISENHART, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*. 19, pp. 99-114.

ELIAS, N. ; SCOTSON, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard.

ERICKSON, E, H. (1976). *Identidade : juventude e crise* (2ª edição). Rio de Janeiro: Zahar (Texto original publicado em 1968).

ESTANQUE, ELÍSIO (2005). Trabalho, desigualdades sociais e sindicalismo, *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 71, pp.113-140.

FARIA, L.; FONTAINE, A., (1993) "Representações da Inteligência", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, nº 3, 471-487

FERNANDES, L. (1998ª). *O sítio das Drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.

FERNANDES, A. T., (1995) "Etnização e racização no processo de Exclusão social" In, *O Estado Democrático e a Cidadania.* Porto: Edições Afrontamento.

FERRAROTTI, F. (1986). *Sociologia.* Lisboa: Edições Teorema.

FERREIRA, F. Ilídio (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Sociais em Paredes de Coura*. (Tese de Doutoramento).

FERREIRA, M. (2000ª). *Salvar os corpos, forjar a razão: contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FOUCAULT, M, (1994). *O nascimento da clínica.* Rio de Janeiro. Forense Universitária.

FOUCAULT, M, (1987). *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle – Dynamiques de l'action organisée.* Paris: Éditions Seuil.

GAUTHIER, D. (1997). "Political Contractarianism". In: *Journal of Political Philosophy*, 5, pp.132-148.

GHIGLIONE, R. et al., (1980). *Manuel d'analyse de contenu.* Paris: Armand Colin.

GIDDENS, A. (Org.), (2000). *Sociologia.* Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).

GIDDENS, A. (1993). *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às Associologias interpretativas*. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, A. (1992). *The Transformation of Intimacy – sexuality, love and erotism in modern societies*. Cambridge: Polity Press.

GOFFMAN, E. (1963/1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* (4.ed.) Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

GOLDDMAN, L. (1964). *Por une Sociologie du Roman*. Paris: Gallimard.

GONÇALVES, A.; CARVALHO, G.S. (2005). *"Os tempos livres e os quotidianos na definição de estilos de vida de jovens rurais e urbanos: influência da escolarização e dos recursos comunitários*". Braga: IEC, Universidade do Minho, pp. 1-4.

GORE, C. (1995). «Introduction: Markets, citizenship and social exclusion». In: Gerry Rodger, Charles Gore et José B. Figueiredo (1995) (dir.), *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Reponses, International Institute for Labour Studies,* United Nations Development Program.

GUICHARD, Jean, (1993). *L`école et les représentations d`avenir des adolscents.* Paris: PUF

GUTIERREZ, A. G. (1991). La investigación en Didáctica de las Matemáticas. In: A. Gutiérrez , *Area de conocimiento Didáctica de la Matemática.* Madrid: Síntesis.

HABERMAS, J. (1998). *On the Pragmatics of Communication.* Ed. By Maeve Cooke. Cambridge, Mass: MIT Press.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel: rationalité de l'agir et rationalité de la societé*. (tome I). Paris: Fayard.

HARVEY, D. (1989). *The Condition of Postmodernity.* Oxford: Basil Blacwell.

HESPANHA, P. et al. (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As Fragilidades das Instituições de Protecção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto.

HESPANHA, P.; MOLLER, H. (2002). Padrões de Exclusão e Estratégias Pessoais. *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 64, pp. 55-79.

HIRATA, H. (2002). *A nova divisão sexual do trabalho*? São Paulo: Boitempo.

HOLSTEIN, J.; JABER GUBRIUM (1998). “Active Interviewing” In David Silverman *Qualitative Research, Theory, Method and Pratice*. Thousand Oaks: Sage.

ION, J. (1998). *Le travail social au singulier.* Paris: Dunod.

ITURRA, R. (1990ª). *Fugirá à escola para Trabalhar a Terra.* Lisboa: Escher

ITURRA, R. (1994). “Diálogos sobre o vivido – o que se aprende na escola: Culturas e conteúdos de saber”. *Educação, Sociedade e Culturas,* n.º 1, pp. 20-50

JANOSZ, M. et al. (2000). *Early School Leaving; definition; prevalence, risk factors, screening.* Unpublished manuscript. University of Montreal.

JACQUES, F. (1987). "De la signifiance". *Revue de Métaphysique et de Morale,* n. 2, pp. 179-217.

JOBERT, G. (1991). La place de l`expérience dans le entreprise. In : Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes.* Paris : La Documentation Française.

JODELET, D., (1984). “*Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Théorie”*. S. Moscovici (Ed.), Psychologie Sociale, Paris: PUF.

KAUFMMAN, J.-C. (1996). *L’Entretien Compréhensive.* Paris: Nathan.

KELLERHAS, J.; MONTANDON, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles, Milieu Social, Dynamique Familiale et Education des Tré-adolescents.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

KERN, A. F. (s/d). *Vista Domiciliária: A linguagem de Relações.* Texto elaborado para fins didácticos. PUCRS.

KUN, Thomas, S. (1983). *La Struture des révolutions sientifiques.* Paris: Flammarion.

LAPIERE, R., (1934). Attitudes Versus Actions. *Social Forces,* nº 13, pp. 230-237.

LASCH, S. (1994). “Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community”.In: Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lasch (Orgs.) *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press, 110-173

LATERRASSE, C. (2000). Du rapport au savoir à l’école et à l’université. Paris: L’Harmattan,.

LEONTIEV, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. (Tradução francesa) Mouscou. Éditions du Progrés.

LESNE M.; MINVIELLE, Y. (1990). *Socialisation et Formation.* Paris: Paideia.

LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos.* Lisboa: Fundação Gulbennkian.

LESSARD, M-H., et. al., (1994). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Porto: Porto Editora.

LLORET, C. (1998). As outras idades ou as idades do outro. In: LAROSSA, Jorge, IARA, Nuria. (orgs.). *Imagens do Outro.* Petrópolis: Editora Vozes.

LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - A construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. (2003). "Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede". Educação e Sociedade - *Revista de Ciências da Educação*, vol. 24, nº85, pp.1179-1202.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso, In: *Currículo sem Fronteiras,* vol. 2, nº 1, pp. 99-105.

MAISONDIEU, J. (1997). *La fabrique des exclus.* Paris: Bayar, Collection Société.

MAISONNEUVE, J. (1971). *La Psychologie Sociale.* Paris : PUF.

MATOS, M. (1999). "*Intervenção Comunitária em Educação". Relatório da Disciplina*. (Doc. Policopiado). Relatório apresentado para provimento do lugar de professor associado: FPCE-UP.

McALL, C. (1999). «L'état des citoyens et la liberté du marché». *Sociologie et sociétés*, vol. 31, no 2, p. 41-64.

MEAD, G.H. (1963). *Mind, Self and society.* Paris: PUF.

MELTZER, B.; PETRAS, J.; REYNOLDS, L. T. (1975). *Symbolic interactionisim: Genesis varieties and criticism.* London: Routledge.

MELUCCI, A. (1992). *Il gioco dell'lo.* Milão: Saggi/ Feltrinelli.

MERLEAU-PONTY, M. (1990). *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas.* Campinas: Papirus.

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MONTEIL, J-M,(1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation.* Paris: Éditions Universitaires.

MORIN, E. (1985). *Cultura de massas no século XX. Neurose* (vol I). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MORIN, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

MOSCOVICI, S. ; HEWSTONE, M., (1984) *"De la Science Au Sens Commun".* S. Moscovici (Ed.), Psychologie Sociale, Paris, PUF.

NÒVOA, A. (1998). *As Organizações em Análise.* Lisboa: Editora Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In: A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte & M. E. B. Santos, *Ciências de educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa do Ciências da Educação, pp. 18-67.

NUTTIN, J. (1980ª). *Théorie de la Motivation Humaine: du besoin au project d´action*. Paris: PUF.

OLDMAN, D. (1994b). Childhood as a mode of production. in: MAYALL,B. *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer Press,. pp.153-66.

PAIS, J. M. (1990).“A construção sociológica da juventude: alguns contributos”. *Análise Sociológica,* vol. 25, pp. 105-106.

PARELIUS, R.; PARELIUS, A . (1987). *Sociolgy of education.* Disponível em: http://www rcirutgers.edu/~robpar/SOE.html.

PASSUTH, P. M. (1987). Age hierarchies within children's groups. Sociological Studies of Child Development. vol.2, pp.185-204.

PAUGAM, S. (1999). "O debate em torno de um conceito". In: Véras, M. P. B*. Por uma sociologia da exclusão social. O debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ, pp. 115-133.

PAUGAM, S. (dir) (1996). *L`éxclusion: l`état des savoirs.* Paris : Éditions La Découvert.

PAUGAM, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: PUF.

PAYNE, M. (2002). *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto Editora.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

PETITAT, A, (1982). *Prodution de l`école – Prodution de la société*. Geneve: Librairie Dorz.

PIERRETE, B. ; JEAN-CLAUDE, S-A. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes,* pp. 21-37.

PINEAU , G. ; LE GRANDE , J-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.

PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da escola.* Lisboa: McGRAW-HILL.

PINTO, G. A. (1998). *O Trabalho das Crianças – De pequenino é que se torce o pepino (e o destino).* Oeiras: Celta Editora.

PINTO, G. A. (2003). *O Trabalho e a Escola no quotidiano das crianças dos meios Rurais.* Cadernos PEETI, n.º 4, Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

PINTO, J. M. (1991). “Considerações sobre produção da identidade”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217-231.

PIRES, E. L. (1987). Não há um mas vários insucessos. Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação.* Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.

POPKEWITZ, T. (1999). História do Currículo, Regulação Social e Poder, In, Tomaz Tadeu da Silva. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1979). *La Nouvelle Alliance : Métamorphose de la Science.* Paris: Gallimard.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

QVORTRUP, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. (eds.). *Growingup in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies.* New York: Walter de Gruyter, pp.7-20.

RAWLS, J. (1987). *Théorie de la justice.* Paris: Seuil,

RAPLEY, M. (2003). *Quality of Life Research: a critical introduction.* London: Sage.

RAYOU, P. (1998). *La cite des Lycéens.* Paris: Harmattan.

RAYOU, P. (2005). Crianças e Jovens, actores sociais na escola. *Educação e Sociedade*, vol. 26, pp. 465-484.

RELATÓRIO DA UNICEF (2006). *Situação Mundial da Infância*. Brasília. Tradução e Edição : B&C Revisão de Textos.

ROCHER, G. (1968). *L'organisation sociale.* Paris: Point.

ROCHER, G. (1989). *Sociologia Geral. Acção Social.* Lisboa: Editorial Presença.

ROCHEX, J.Y. (1995). *Le sens de l´expérience scolaire.* Paris: PUF.

RODRIGUES, F. P. (2002). Pobreza e exclusão social: debates com consequências para a agenda de cidadania, In, *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública.* Lisboa, Portugal, pp. 1-15.

ROELENS, N. (1989). La quête, l´épreuve et l´œuvre. La constitution du penser et de l´agir á travers l´expérience. *Education Permanente*, nº 100/1001, pp. 67-77.

ROSANVALLON, P. (1999). *Le capitalisme utopique. Histoire de l´idée de marché.* Paris: Points.

ROY, S. (1995), L'itinérance: forme exemplaire de l'exclusion sociale ? In : Lien social et Politiques.*Y a-t-il vraiment des exclus ? L'exclusion en débat*, nº 34. pp. 73-80.

SACHES, I. (1998). Civilização. In, *Enciclopédia Einaudi*, vol. 38. Lisboa: INCM.

SALEM, T. (1986). *Filhos do Milagre. Passagens: Crises previsíveis da vida adulta.* Livraria Francisco Alves, Ciência Hoje. nº 25 pp. 29-48.
SANCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979). *La cultura: reproducción o cambio: El análisis sociológico de P. Bourdieu.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

SANTOS, B. S. (1993). O Estado, as Relações Sociais e o Bem-Estar Social na Semi-Periferia. In Santos, B. S. (org). Portugal: *Um Retrato Singular.* Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

SANTOS, B. S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva.

SANTOS, B. S. (2000). *A critica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoria y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares.* Madrid: Ediciones Akal, S.A.

SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas da Acção. Estudo organizacional da escola primária. Lisboa:* Instituto de Inovação Educacional.

SARMENTO, M. J. (2002a). Infância, Exclusão Social como utopia realizável. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, pp. 13-32.

SARMENTO, M. J. (2002b). O Estudo de caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A Editora. pp. 137 – 182.

SARMENTO, M. J. ; BANDEIRA, A.; DORES, R. (2000). *Trabalho Domiciliário Infantil – um estudo de caso no Vale do Ave.* Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

SARMENTO, J., et. al. (1997). A escola e o trabalho em tempos cruzados. In: PINTO, Manuel;. *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Instituto de Estudos da Criança, pp. 265-293.

SCHNAPPER, D. (1998). Rapport a l'emploi, protection sociale et statuts sociaux. *Revue Française de Sociologie*, vol. 30, nº1, pp. 3-29.

SEN, A. (1985). *Commodities and Capabilities.* Oxford: Oxford University Press.

SENNET, R. (2001). *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo.* Lisboa: Terramar.

SHERIF, C. (1976). *Orientation in Social Psychology.* New York: Harper & Row, Publishers.

SHIN, S.; KLEINER, B.. H., (2001)"The Psychological Effects of Working. In: A Racially Hostile Environment". *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27, nº 8-9-10, 59-64

SIETI – (2001). *Trabalho Infantil em Portugal. Caracterização dos Agregados Familiares Portugueses com menores em Idade escolar.* Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

SIETI – (2004). *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho - um estudo de casos* - SIETI – Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

SILVA, A. S. (1994). *Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular.* Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, M. (1998). Integração e Exclusão social: Portugal e as duas Europas da Europa. In: *Portugal na transição do milénio.* Lisboa: Fim de Século.

SOROKIN, P. (1947). *Society, Culture and Personality: Their Struture and Dinamics*. Nova Iorque: Harper.

SPOSATI, A. (1998). *"Exclusão social abaixo da linha do Equador*", Seminário de Exclusão Social, PUC/SP,

STECH, S. (2001). "O que significa aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90" In CHARLOT, B. (org.) Os jovens e o saber - perspectivas mundiais. Porto Alegre; ARTMED.

STOER, S.; ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho, num país da semi-periferia europeia.* Lisboa: Edição Escher.

STOER S.; ARAÚJO, H. C. . (1997). "A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: continuidades e rupturas 1926-33". In: *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia, 1926-59.* Lisboa: Fragmentos (Vol. II), pp. 125-148.

STOER, S. et al (1995ª), " A Política Educativa e a Cultura Nacional: como conciliar com as Culturas Locais?"(239-254). In: *A Escola - Um Objecto de Estudo.* Actas do Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa/AFIRSE.

STOER, S., RODRIGUES, D., MAGALHÃES, A. M. (2003). *Theories of Social Exclusion.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

TAJFEL, H., (1981/1982). Grupos humanos e categorias sociais. (2 vol.). Lisboa: Livros Horizonte.

TAYLOR, S. (2002). *Etnographiq Research: A Reader.* London: Sage.

TEDESCO, J. C. (1998). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.* S. Paulo: Àtica

TOURAINE, A (1973). *Production de la société*. Paris: Éditions du Seuil.

TROUTOT, P.Y. ; MONTANDON, C., (1988). "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique", in Perrrenoud, Ph. et Montandon, C. (ed.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne: Réalités Sociales, pp. 133-155.

TYACK, D. , TOBIN, W. (1994). "The Grammar of Schooling: why has it been so hard to Change?". In: *American Educational Research Association,* nº 31 (3), pp. 453-479.

VALA, J. (1986). Análise de conteúdo". In, Augusto S. S. e Pinto, J. M. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

VINNICOMBE, S.; SINGH, V. (2002). "Sex Role Stereotyping and Requisites of Successful Top Managers". *Woman in Management Review*, vol. 17, nº 3/4, pp. 120-130.

WALLERSTEIN, I. (1997). Social Science and the Quest for a Just Society. *American Journal of Sociology*, 102, nº2, pp. 1241-1257.

WATZLAWICK, P. et al, (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Editions du Seuil.

WERTHERELL, M.; POTTER, J. (1992). *Maping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation.* New York: Harvester Weathsheaf.

WEST, C. (1993). *Prophetic Thought ín Postmodrn Times.* Monroe, Maine: Common Courage Press.

WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour.* Londres: Saxon House.

WILLIS, P. (1990). *Cammon Cultur.* Milton Keynes: Open University Press.

WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografia en la Investigación Educativa.* Barcelona. Paidós/MEC. (Trad. Cast., ed. Orig.: 1986)

YIM, P. C-Y.; BOND, M. H. (2002). "Gender Stereotyping of Managers and the Self-Concept of Business Students across their Undergraduate Education". *Woman in Management Review,* vol. 17, nº 8, pp. 364-372.

YIN, R. (1984). *Case study research: Design and methods.* Newbury Park, CA: Sage.

YOUNG, I. M. (1997). *Intersecting Voices - Dilemmas of Gender, political Philosophy, and Policy.* New Jersey: Princeton University Press.

OUTRAS REFERÊNCIAS

DICIONARIOS CONSULTADOS :

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Ed. Temas e Debates

Fontes Estatísticas:

Instituto Nacional de Estatística (1991). *XIII Recenseamento Geral da População*
Instituto Nacional de Estatística (2001). *XIV Recenseamento Geral da População*
Instituto Nacional de Estatística (2006). *Estatísticas do Emprego – 1º Trimestre*
Ministério da Educação (2003). *Departamento de Avaliação Planeamento e Prospectiva*
SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil (2001)
Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (1991), (1992) NUT`s
EUROSTAT – Instituto de Estatística da Europa (2006).

Internacional Labor Organization, investing in Every Child: Na economic study on the costs and benefits of eliminating child labour, International programme on the Elimination of child labour, OIT, Genebra, 2004

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1991), (1997). *Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional*

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Legislação referente ao PETI

Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de Março
(Efectua a substituição do Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) pelo Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) como uma estrutura de projecto a funcionar na dependência do Ministro da Segurança Social e do Trabalho,

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho,
(Cria o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de Janeiro,
Alarga o horizonte temporal do PEETI, criado pela Resolução nº 75/98

Resolução do Conselho de Ministros n.º 70/2005 (2.ª série)
(Extinguir o grupo de trabalho criado pelo despacho n.º 20 331/99, de 27 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 26 de Outubro de 1999. para a recolha e informação e análise estatística sobre o trabalho infantil, e adita ao nº 2 da Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004 de 20 de Março a seguinte alínea;

«h) Promover a recolha e tratamento de informação e análise estatística sobre o trabalho infantil, de acordo com as orientações metodológicas sobre a matéria, nomeadamente da OIT e preservando princípios de rigor e autonomia técnica.»

e determina ainda, que o pessoal que na presente data se encontre afecto à actividade do grupo de trabalho é integrado na estrutura de projecto do PETI

Despacho n.º 20 331/99, de 27 de Setembro, publicado no *Diário da República,* 2.ª série, de 26 de Outubro de 1999,
Cria um grupo de trabalho destinado a efectuar um levantamento estatístico sobre o trabalho infantil em Portugal.

Despacho n.os 6732/2000, de 14 de Março, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de Março de 2000, e o,

Despacho nº 16 988/2000, de 25 de Julho, publicado no *Diário da República,* 2.ª série, de 22 de Agosto de 2000,

Vem Reconhecer a necessidade de aprofundar a actividade até então desenvolvida por aquele grupo de trabalho, no sentido de assegurar que a informação estatística produzida satisfaça todas as necessidades de conhecimento do fenómeno do trabalho infantil.

Legislação referente ao PIEF

• **Despacho conjunto n.º 948/2003**

O presente despacho revê e reformula o Programa Integrado de Educação e Formação, abreviadamente designado por PIEF, criado pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.o 241, de 15 de Outubro de 1999.

• **Despacho conjunto n.º 171/2006,**

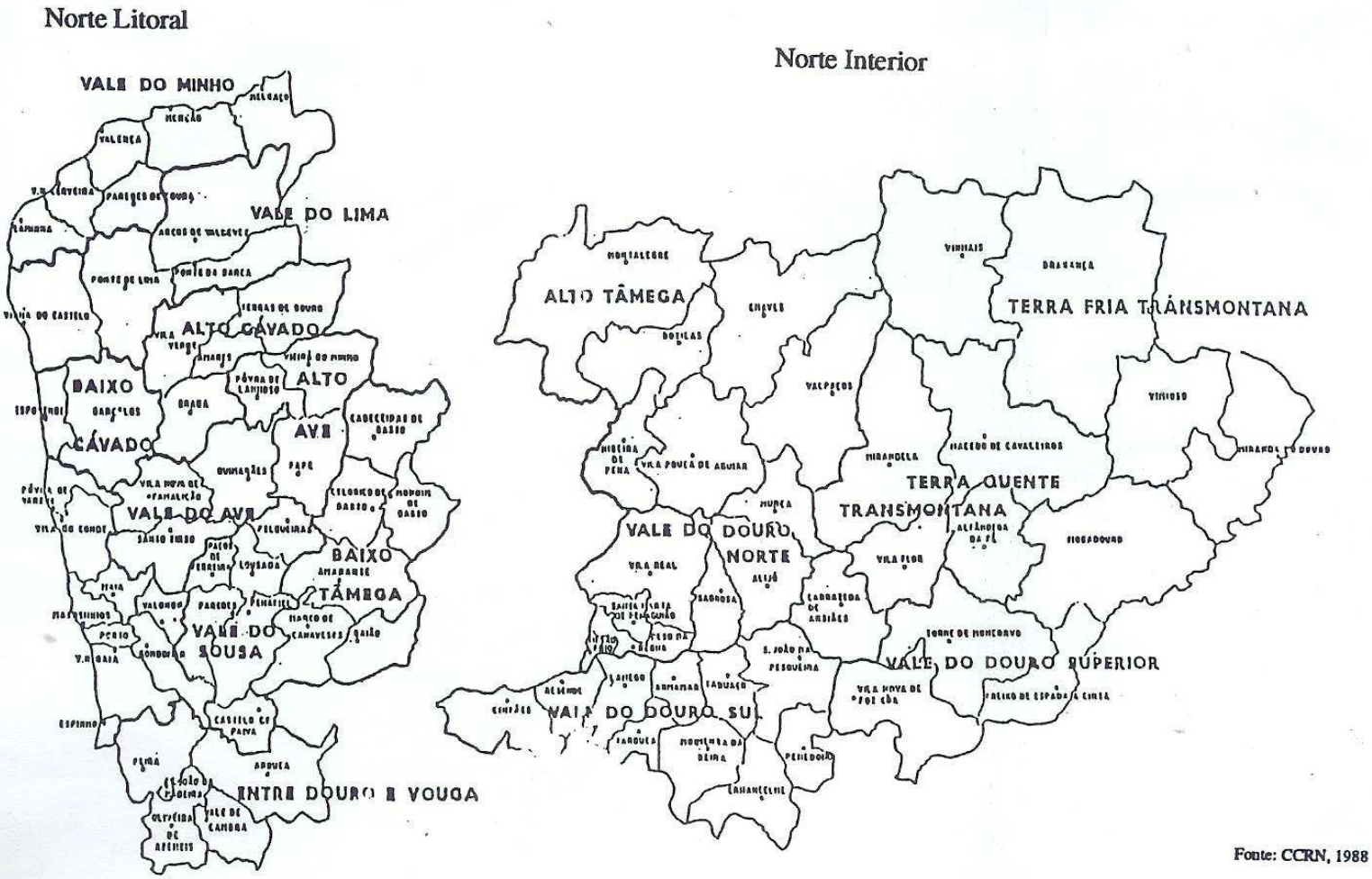
Determina que as estruturas de coordenação regionais ficam com instaladas nas sedes regionais do PETI, e define as competências de cada um dos representantes das entidades na execução do PIEF, assim como, procede à nomeação Dos membros das estruturas de coordenação regionais

Despacho Conjunto nº 948/2003, de 26 de Setembro, revoga o Despacho Conjunto nº 882/99 de 15 de Outubro,

estipula que, para a execução do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), devem ser mantidas as estruturas de coordenação regionais existentes em cada uma das áreas das direcções regionais de educação (DRE) e das delegações regionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. (IEFP), sendo as mesmas compostas por um representante do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), um representante das DRE, um representante do IEFP e um representante dos centros distritais do Instituto de Segurança Social, I. P. (ISS).

ANEXOS

ANEXO A - Mapa da Região do Norte e do Vale do Sousa



Fonte: CCRN, 1988

ANEXO B - Ficha de análise de algumas das condições objectivas de existência do dos jovens do Pief*

Proveniência territorial:

Zonas Rurais ☐
Zona semi-urbana ☐
Zona urbana ☐

Tipo de ocupação:

Proprietários ☐
Inquilinos ☐
Família de acolhimento ☐
Casa/Avós ☐

Dimensão da Família:

Nº de Pessoas p/agregado familiar ☐

Escolaridade dos Pais:

Analfabeto ☐
1º ano ☐
2º ano ☐
3º ano ☐
4º ano ☐
5º ano ☐
6º ano ☐
7º ano ☐
8ºano ☐
9º ano ☐
10º ano ☐
11º ano ☐
12ºano ☐

Profissão dos Pais:

Foi feita de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (CNP)

Reprovações:

Reprovações de alunos por ano ☐
Quantos anos reprovou cada aluno independentemente dos anos ☐
Alunos que não reprovaram nenhuma vez ☐

* Devido à fragmentação dos dados da ficha de caracterização original o problema que se colocou é que para a grande maioria, não foi possível encontrar ou produzir dados coerentes e fidedignos, tendo-se optado por não os incluir Todavia, num trabalho minucioso, ainda foi possível elaborar uma ficha de análise que desse conta de algumas das condições objectivas de existência destes jovens, consideradas estruturantes e que acima se encontram referenciadas.

ANEXO C
Documentos Formais da Investigação

a) Apresentação do Projecto de Doutoramento
b) Pedido de autorização à Direcção Regional de Educação do Norte
c) Pedido de autorização ao PETI
d) Autorização da Direcção Regional do Norte
e Autorização do PETI

Programa de Doutoramento em Ciências do Serviço Social

Projecto de Doutoramento

O projecto de Doutoramento: Experiência de Exclusão dos Jovens do PIEF, na sua relação com o saber: escola e trabalho, desenvolve-se através do ICBAS – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, na área cientifica do Serviço Social.

O objectivo geral deste trabalho de investigação é o seguinte

Captar as Lógicas de Experiência de Exclusão dos jovens do PIEF, na sua relação com o saber, na esfera da escola e na esfera do trabalho.

Deste objectivo geral decorrem alguns objectivos de conhecimento que permitem discernir algumas dimensões estruturantes deste trabalho e que nos remetem para três eixos de análise:

O primeiro procura,

identificar as lógicas presentes no trabalho social levado a efeito pelo PETI, assim como, identificar as lógicas presentes no trabalho pedagógico levado a efeito nos PIEF`s, nas escolas e que definem a estrutura da experiência de exclusão dos jovens;

O segundo procura,

perceber as lógicas que sustentam a relação que os jovens mantem com o saber, quer na esfera da escola, quer na esfera do trabalho infantil.. Para tal, é necessário:

identificar as actividades pelas quais se estabelece essa relação com o saber nos duas esferas consideradas,

desocultar as diversas posturas em cada uma das actividades nas esferas consideradas.

O terceiro visa

compreender as significações das múltiplas posturas de exclusão presentes nos espaços de trabalho e da escola;

Reconstruir as lógicas que sustentam a experiência de exclusão destes jovens.

A construção de uma problemática que tenha como plataforma compreender as tensões entre a escola e o trabalho infantil através das relações com o saber supõe uma articulação entre quadros teóricos pertinentes para a compreensão do tema central a que se propõe a investigação e que só ganhará consistência na sua imbricação com o trabalho empírico a realizar.

O quadro teórico de onde parte a investigação inclui contributos de diferentes áreas cientificas, nomeadamente das Ciências da Educação, sobretudo Sociologia do , Sociologia da Infância e da Sociologia da experiência escolar, assim como do Serviço Social.

A metodologia de investigação assenta no que habitualmente se designa por "paradigma interpretativo". Assim, procurar-se-á, desvendar, descrever e interpretar não apenas as situações educativas, mas também as motivações, os sentimentos e as ideias das pessoas (alunos, professores e pais. Etc.) que as constroem e as vivem.

Procurar-se-á por em relevo aquilo que nessas situações é único, característico e diferente. Sobretudo não se perderá de vista que a acção educativa é realizada por e com seres (professores e alunos) reflexivos e interactivos capaz de produzir significados e sentidos para a sua actuação e interacção.

Estudar-se-ão em profundidade diversas turmas dos PIEF`s, em diversos contextos.

Prevê-se a realização de entrevistas com professores, alunos e pais dos mesmos, assim como a aplicação de inventários de saber, e a elaboração de entrevistas semibiográficas.

Proceder-se-á a uma exaustiva análise documental por forma a procurar conhecer por dentro cada situação, de trabalho infantil, sabendo-se que este "conhecer por dentro" significa participar em múltiplas situações da vida da escola.

Uma investigação com o contornos da que se pretende realizar é normalmente designada, em ciências sociais, por uma investigação etnográfica. Importa no entanto acrescentar algo mais a esta designação para significar plenamente p sentido e a ética de uma investigação desta natureza.

Ela pretende ser uma investigação colaborativa. Quer isto dizer que havendo, inevitavelmente, uma divisão de papéis entre o investigador e os professores e demais elementos da escolas investigadas, tal divisão não legitima uma divisão de poderes, designadamente do poder inerente à construção do saber. Isto significa que a celebração de um pacto de colaboração implica a prestação de serviços pelo investigador e a aceitação de uma participação dos professores na orientação da investigação e na construção dos seus resultados. Pretende-se afinal dar "voz aos professores".

Como sublinha Peter Woods: *«em termos de investigação "dar voz aos professores", significa ver os professores menos como objectos ou sujeitos de investigação, e mais como pessoas que têm alguma coisa a dizer, válida em si mesma. Eles são, neste sentido, co-investigadores, com direitos iguais, e sujeitos às mesmas obrigações, no que respeita, por exemplo, ao ónus da prova, que os investigadores».(In "Critical Events in Teaching and Leraning" Londres, Flamer Press, 1993,p. 160)*

Tudo isto pode ser melhor especificado no conjunto de compromissos que integram as Bases de Colaboração.

Bases de colaboração

Cada escola envolvida que tenha turmas PIEF`s, disponibiliza-se a:

1. Permitir que durante os anos lectivo de 2004/2005, o investigador possa assistir e participar em todas as actividades quotidiana ou extraordinárias que se revelem úteis para o desenvolvimento do projecto,

2. Favorecer a realização de entrevistas com professores e pais,

3. Facultar o acessos a cópias dos documentos produzidos na escola que o investigador julgue pertinente,

4.Permitir a presença do investigador em reuniões do concelho escolar ou noutras reuniões da escola,

5. Aceitar a gravação áudio e/ou vídeo, bem como o registo fotográfico das actividades escolares sempre que seja considerado conveniente.

6. Efectuar a aplicação do inventário do saber aos alunos dos PIEF`s

7.Contribuir, na medida das suas possibilidades, para o êxito da investigação.

O Investigador compromete-se a:

1. Assegura desde já as necessárias autorizações legais para a realização da investigação;

2. Salvaguardar o anonimato das escolas e dos professores e alunos, se isso fôr solicitado, designadamente através do recurso a pseudónimo no relatório final;

3. Colaborar nas actividades educativas para que seja solicitado, designadamente com o apoio técnico, documental ou outro;

4. Disponibilizar junto de cada escola uma cópia dos materiais gravados em vídeo ou áudio ou dos registos fotográficos, sempre que os haja, salvo as entrevistas individuais, quando gravadas;

5. Fornecer uma cópia do manuscrito do relatório final , na parte respeitante à escola, aceitando discutir a totalidade do seu conteúdo e, em caso de discordância, incorporar a posição oposta na versão final.

6. Contribuir para o bom êxito das actividades educativas, abstendo-se de participar para além do âmbito da sua investigação ou da colaboração, quando solicitada.

O investigador: José Luís D´Almeida

ICBAS- Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar
Universidade do Porto,
Novembro de 2004

Exm.º Sr.º

Dr.º Zeferino Lemos

Direcção Regional de Educação do Norte

Assunto: Pedido de autorização

Data: 14 de Setembro de 2004

José Luís D`Almeida, residente em Lousada, encontra-se actualmente a realizar o Doutoramento em Ciências do Serviço Social, na Universidade do Porto. Por razões de ordem pessoal, profissional e científica, tenho como objecto de estudo de investigação "A Experiência de exclusão na sua Relação com o Saber na escola e no trabalho" de crianças/jovens de contextos de exclusão social e escolar e, no caso específico, oriundos do trabalho infantil.

A área geográfica onde vai incidir a investigação é na recente Comunidade Urbana do Vale do Sousa.

Tenho como Orientador da Tese de Doutoramento, o Prof. Doutor Manuel Jacinto Sarmento, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pretendo do ponto de vista empírico, efectuar entrevistas a professores que se encontrem envolvidos no PIEF`s aos pais dos jovens e entrevistas biográficas a jovens, assim como "lançar" nas escolas que contemplem turmas PIEF`s, um instrumento de recolha de dados designado de "Inventários do Saber" aos jovens..

Neste sentido, venho por este meio solicitar uma autorização para realizar grande parte da minha investigação nas escolas onde estejam a decorrer Cursos PIEF`s, por forma a levar a bom termo a actual investigação.

Para uma melhor compreensão da temática, segue em anexo as bases de colaboração em que pretendo assentar a minha investigação

Atentamente

O Doutorando

José Luís D`Almeida

Exmª Srª
Presidente do PEETI
Av. Frei Miguel Contreiras, nº 54 – 5º
1700-231 Lisboa

Assunto. Apresentação de proposta de investigação.
Data: 05 de Maio de 2004

José Luís D`Almeida, licenciado em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a componente curricular do Mestrado em "Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social", terminada, efectuei a passagem, por proposta do então orientador de mestrado, para o Programa de Doutoramento em Ciências do Serviço Social na Universidade do Porto no qual me encontro.

Em contactos com a Direcção Regional do PEETI-Norte, na pessoa do Dr. Rocha, foi-me sugerido que apresentasse a minha proposta de investigação à direcção Nacional do PEETI. Neste sentido a minha problemática de investigação incide na problematização das relações entre as tensões do mundo do trabalho infantil e o mundo da escola através dos PIEF`s. O meu contexto de investigação situa-se no Vale do Sousa, dado aí residir e ser simultaneamente um dos pólos de incidência de trabalho infantil na Região Norte.

A investigação têm como orientador o Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento, do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho.

Metodologicamente, irei desenvolver essencialmente metodologias qualitativas de cariz etnográfico interpretativo, tendo como instrumento central de recolha de dados as entrevistas e os inventários de saber e análise documental. Naturalmente que à medida que os trabalhos se forem desenvolvendo terei todo o gosto em os partilhar com o PEETI. Neste contexto gostaria de aferir o interesse do PEETI, pela minha problemática de investigação e aferir das eventuais condições que o mesmo me possa dispensar.

Com os melhores cumprimentos

O Doutorando

José Luís D` Almeida

Ministério da Educação

DREN
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

INFORMAÇÃO / PROPOSTA Nº 391/2004

PROCESSO Nº 04.506-AJ/AC

PARECER	DESPACHO
	Concordo. Autorizo, nos termos solicitados, com a observância das condições do ponto 4. desta informação. 2004-10-04 Lino Ferreira Director Regional

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO, NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS DO SERVIÇO SOCIAL, EM ESCOLAS DA COMUNIDADE URBANA DO VALE DO SOUSA, ENVOLVIDAS NO PIEF, NO ANO LECTIVO DE 2004/2005.

1. O Dr. Luís D'Almeida, que está a realizar uma tese de doutoramento em Ciências do Serviço Social, da Universidade do Porto, tendo como objecto de estudo de investigação "A relação com o saber de crianças jovens de contextos de exclusão social e escolar, oriundas do trabalho infantil", veio solicitar autorização para realizar grande parte da sua investigação nas escolas da área desta DRE, na Comunidade Urbana do Vale do Sousa, onde estejam a decorrer Cursos PIEFs, no ano lectivo 2004/2005, que consiste em efectuar entrevistas a professores que se encontrem envolvidos no PIEF, aos alunos e aos pais, bem como proceder a uma recolha de dados designada de "Inventários do Saber" aos jovens.

2. Além de juntar o respectivo Projecto de Doutoramento, extenso e bem fundamentado, que se dá como reproduzido, anexa, igualmente, as Bases da colaboração pretendida:

Cada escola envolvida que tenha turmas PIEF's, disponibilizar-se-ia a:

1. Permitir que, durante o ano lectivo de 2004/2005, o investigador assista e participeem todas as actividades quotidianas ou extraordinárias que se revelem úteis para o desenvolvimento do projecto.

2. Favorecer a realização de entrevistas com professores e pais;

3. Facultar o acesso a cópias dos documentos produzidos na escola que o investigador julgue pertinentes;

4. Permitir a presença do investigador em reuniões do conselho escolar ou noutras reuniões da escola;

5. Aceitar a gravação áudio e/ou vídeo, bem como o registo fotográfico das actividades escolares sempre que seja considerado conveniente;

6. Efectuar a aplicação do inventário do saber aos alunos dos PIEF's;

7. Contribuir, na medida das suas possibilidades, para o êxito da investigação;

O investigador compromete-se a:

1. Assegurar, desde já, as necessárias autorizações legais para a realização da investigação;

2. Salvaguardar o anonimato das escolas e dos professores e alunos, se isso for solicitado, designadamente através do recurso a pseudónimo no relatório final;

3. Colaborar nas actividades educativas para que seja solicitado, designadamente com o apoio técnico, documental ou outro;

4. Disponibilizar junto de cada escola cópia dos materiais gravados em vídeo ou áudio ou dos registos fotográficos, sempre que os haja, salvo as entrevistas individuais, quando gravadas;

5. Fornecer uma cópia do manuscrito do relatório final, na parte respeitante à escola, aceitando discutir a totalidade do seu conteúdo e, em caso de discordância, incorporar a posição oposta na versão final;

6. Contribuir para o bom êxito das actividades educativas, abstendo-se de participar para além do âmbito da sua investigação ou da colaboração, quando solicitada.

3. O tema a tratar afigura-se de relevante interesse pedagógico para o sub sistema de ensino não superior, dado abordar a problemática da exclusão social e escolar dos alunos oriundos do trabalho infantil.

4. Parece, assim, ser de conceder a requerida autorização, desde que salvaguardados os seguintes aspectos:

- Não seja perturbada a actividade lectiva, nas escolas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DREN
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

- Os documentos escolares a consultar não respeitem a matérias do foro pessoal dos elementos da comunidade escolar, em obediência ao disposto nas Leis n.º 65/93, de 26.08, n.º 8/95, de 29.03 e 94/99, de 16/07.

- A gravação áudio e/ou vídeo bem como o registo fotográfico devem obedecer ao disposto nos art.os 178.º a 180.º do Código Penal, no sentido de não violar a intimidade da vida privada dos elementos da comunidade escolar, obtendo sempre o seu consentimento na utilização dos meios de registo indicados.

- A presença do Investigador em reuniões escolares e em actividades lectivas deverá depender da autorização do órgão de gestão e de administração da escola.

- As entrevistas terão de ter sempre o consentimento dos entrevistados.

À consideração superior

Porto, 20.09.2004

O Jurista

Albano Costa

PETI

Programa para Prevenção e Eliminação
da Exploração do Trabalho Infantil

Ex.mo Senhor
Dr José Luís d´Almeida
Edifício Pinheiro Manso
Bloco A – R/C Dt
4620 031 Lousada

Sua referência:	Sua comunicação de:	Nossa referência:	Data:
		FC /73/04	2004-11-30

000005

Assunto: **Projecto de Documentação – Autorização para a investigação**

Relativamente ao assunto em epígrafe, vimos pela presente informar V. Ex.a que na sequência da apreciação do Projecto de Doutoramento apresentado ao PETI, o mesmo foi superiormente autorizado nos seguintes termos:

- é de autorizar o desenvolvimento do projecto no âmbito da acção da EMM do PETI do Vale do Sousa com a salvaguarda do anonimato dos alunos e familiares, pais e encarregados de educação, e outros agentes implicados no processo.
- o PETI não suporta quaisquer tipos de encargos com o projecto. Nessa eventualidade a sua responsabilidade será do investigador;
- A autorização é estabelecida numa base de reciprocidade; o PETI; no âmbito das suas competências, através da EMM do Vale do Sousa, faculta as condições de acesso às situações da investigação, o investigador compromete-se a entregar ao PETI um exemplar do Trabalho de Investigação realizado neste contexto.

Com os melhores cumprimentos.

O Representante do PETI na Região Norte

(Fernando Coelho)

Av. Frei Miguel Contreiras, 54-5º • 1700-213 Lisboa • Tel. 21 843 75 80 • Fax: 21 843 75 89
www.peti.gov.pt peti@peti.gov.pt

ANEXO D

Análise de Conteúdo

a) Análise de conteúdo aplicado às entrevistas

b) Análise de conteúdo aplicado aos Inventários de Saber

c) Análise quantitativa dos Inventários de Saber

a) Análise de conteúdo aplicado às entrevistas

Análise de Conteúdo		
Dimensões de Análise	**Categorias**	**Sub-Categorias**
Relação c/o Saber	**(Actividade Interpessoal)** **A**- Desencantada **(Actividade Epistémica)** **B** – Desapego/desamor **(Actividade Defensiva)** **C**-Defensiva **(Actividade Simbólica)** **D**- Crença apagada	**A.1** – Vinculação à escola **A.2** – Relação com os Professores **A.3** – Relação com os Pares **B.1** – Postura na sala de aula **B.2** – Influência do trabalho **B.3** - O modo como se aprende na escola **B.4** – A casa: uma extensão da escola **C.1** –Percepção da auto-imagem na escola **D.1** – O contexto **D.2** – Papeis da escola
	(Actividade Interpessoal) **A**- Debilitante **(Actividade Epistémica)** **B**-Instrumental (**Actividade Identitária)** **C**-Proletarizada **(Actividade Simbólica)** **D**-Um meio p/atingir fins	**A.4** – Positivo/negativo **B.5** – O modo como se aprende no trabalho **B.6** – Influência da escola no trabalho **C.2** – Percepção da auto-imagem no trabalho **D.3** – Valorização do trabalho
Momentos de experiências	**A.** Vivências do Abandono Escolar **B.** Vivências da Entrada no Mercado de Trabalho **C**. O regresso à escola do PIEF	**A.1,** Privações Económicas **A.2**, Perda de sentido da Escola **B.1 -** Propostas de Trabalho **B.2 –** Passar pela experiência **B.3 –** Dificuldades Económicas **B.4, -** Tempo Perdido **B.5, -** Ajuda aos Pais **B.6, -** A casa como espaço de socialização **C.1** Experiência de trabalho negativa **C.2** Limitação de idade para o trabalho **C.3,** Obtenção do 9ºano **C.4**, Nova oportunidade **C.5,** Outros actores (mediação**)**

Trabalho Social	**A.** Visão interna **B**. Visão externa	**A.1,** Intervenção **A.2,** Mediação **B.1,** Oportunidade/alternativa **B.2,** Função de controlo/vigilância **B.3,** Facilitismo
Trabalho Pedagógico	**A.** Acção Social **B.** Currículo **C.** Práticas Pedagógicas **D.** Sentido das propostas colocadas aos jovens	**A.1,** Conceptualização/operacionalização **A.2,** Fins **B.1,** Objectivos mínimos **C.1,** Adaptativas/ambíguas **D.1,** Utilidade **D.2,** Responsabilidade **D.3,** Actualidade

b) Análise de conteúdo aplicado aos Inventários de Saber

Matriz de Análise de Conteúdo dos Inventários de Saber	
Eixos de Análise	**Categorias**
Escola	A. Aprendizagens Cognitivas B. Aprendizagens Relacionais/Afectivas C. Aprendizagens p/os Valores
Trabalho	A. Aprendizagens Relacionais/afectivas B. Aprendizagem de Tarefas C. Aprendizagem de Valorização dos Estudos
Doméstico	A. Aprendizagens Relacionais/Afectivas B. Aprendizagens p/os Valores C. Aprendizagens Fisiológicas

Inventários de Saber		
Códigos	Categorias	Análise de Conteúdo
11	Aprendizagens fisiológicas	A andar, a falar, comer, alimentar-se
12	Aprendizagem p/os Valores	Ter educação, ser responsável, ser honesto(a), saber pedir perdão espaço de amor, a viver na solidão, respeitar os outros (colegas, professores, etc.), (patrões, colegas e outros empregados) Ter responsabilidade para com os amigos, dar valor à vida, respeitar as regras, aprender a confiar,
13	A. Aprendizagens Relacionais/Afectivas	A ouvir, a confiar/n confiar, receber e dar carinho, a desabafar/partilhar sentimentos, , a trabalhar em grupo, "Lidar" c/vários tipos de pessoas, a amizade, fazer amigos, dar-se bem c/os colegas e outras pessoas, a comunicar, a relacionar-se, a ouvir a opinião dos outros
14	Aprendizagem profissionais	Alguns Exemplos:, Embalar (camisas/sapatos), colocar argolas nos cabides , colar sacas, espontar, cortar fio, tirar linhas da roupa, etc.
15 151 152	Aprendizagens Cognitivas Apr. escolares de base Expressões genéricas e tautológicas	 Escrever, contar, ler, A estudar, a falar correctamente, a corrigir palavras, etc.

c) Análise quantitativa dos Inventários de Saber

Análise Quantitativa das Aprendizagens										
Aprendiz. / Esferas	**Ap.. Cognitivas**		**Ap. Relacionais/ Afectivas**		**Ap. P/ os Valores**		**Ap. Profissionais**		**Ap.. Fisiológicas**	
	(1)	**(2)**	**(1)**	**(2)**	**(1)**	**(2)**	**(1)**	**(2)**	**(1)**	**(2)**
Escola	55	79.8%	43	62.3%	26	37.7%	-	-	-	-
Trabalho	-	-	13	18.9%	6	8.7%	25	36.2%	-	-
Doméstico	-	-	41	59.4%	50	72.5%	-	-	19	27.5%

(1) Evocações nomeadas
(2) Valor percentual

ANEXO E

Guiões das Entrevistas e Inventários de Saber

a) Guião de Entrevista ao Professores
b) Guião de Entrevista aos Jovens
c) Guião de Entrevista aos pais
d) Guião de Entrevista ao PETI
e) Guião de Inventário de Saber

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Finalidades:

Caracterizar a concepção e expectativas dos professores sobre os alunos do PETI (como os definem, quem são, que expectativas)
Que saberes da/na escola?
Qual a utilidade dos saberes da escol (para quê?
Que tipo de relação com o saber promove e como?

1. Há quanto tempo trabalha como professor/a ligado ao PETI?

1.1 Foi uma opção sua ou uma atribuição da escola? Se foi uma opção pessoal, porquê?

2. Que semelhanças/diferenças encontra entre o seu trabalho pedagógico com estes alunos e o que desenvolve com outros alunos? Como os situa face a outros alunos?

3. Que preocupações/medidas existem ao nível da escola para dar resposta a estes alunos?

4. Qual é a sua perspectiva/posição sobre a questão do Trabalho Infantil?

5. Que tipo de relação considera que os alunos
Relação c/o Saber do PETI, estabelecem com a escola? E. Especificamente com o saber escolar? O que acha que contribui para que essas relações tenham ou adquirem essas características?

6. Que relação procura promover com os alunos do PETI? Que relevância pode ter na relação com o saber que os alunos estabelecem?

7. Considera que as experiências quer de trabalho, quer escolares anteriores, influem nos processos de aprendizagem escolar destes alunos? Como? Porquê? Como é que isso é perceptível na sua prática profissional/pedagógica?

8. Que saberes a escola, enquanto instituição, promove para os alunos do PETI? Considera que seria mais pertinente ou tinha mais sentido a apropriação de um outro tipo de saberes?

9. Que utilidade(s) têm os saberes da escola para os alunos do PETI?

10. Considera que os tipos de trabalho escolar que são propostos aos alunos do PETI, pode “ajudá-los” a construir uma relação positiva com o saber?

11. Que preocupações têm com a construção de um sentido para o trabalho escolar que estes alunos desenvolvem? Como? O que fazem nesse sentido.

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS

Finalidades:

Compreender o sentido que constroem para a escola, através da experiência escolar e da experiência no trabalho,

Apreender os processos de aprendizagem presentes na escola e no trabalho,
Identificar diferentes tipos de relação com o saber na esfera da escola e na esfera do trabalho.

1. O que te levou a sair da escola? (quem, porquê, como)

2. O que te fez regressar à escola?

3. Alteras-te a tua visão sobre a escola, entre o momento da tua saída e o teu reingresso agora? O que te levou a alterar essa visão?

4. Quais as disciplinas em que sentes mais facilidades/dificuldades. Porquê?

4.1. O que é isso de facilidades/dificuldades? As facilidades/dificuldades de agora correspondem às mesmas disciplinas de quando andaste anteriormente na escola. O que é que se alterou para que a relação com as disciplinas seja distinta?

5. Como te consideras enquanto aluno. Porquê?

6. Qual é para ti um "bom" professor?

7. O que é para ti, uma boa escola? Como caracterizarias uma escola em que te sentisse bem. O que caracteriza uma escola de que se não gosta? (sentimento de vinculação/desvinculação).

8. Que é para ti estares numa sala de aulas? (tempo, espaço, relação social com o saber)

9. Quando não compreendes algo que os professores dizem durante as aulas o que é que fazes. Porquê?

10. O que é para ti estudar? Costumas estudar? Onde estudas? Com quem? Como fazes para estudar no dia-a-dia? (testes, Exames, que estratégias de estudo)

11. O que aprendes na escola o que é que pode vir a ser útil para o teu futuro?

12. Do que aprendes na escola o que consideras mais útil/importante para a tua vida? (pessoal/profissional) Porquê? Para quê?

13. Que experiências de trabalho é que já tiveste (tens)?

14.Porque é que foste trabalhar? Que tipo de trabalho é que fazias? Descreve as tarefas que tinhas de realizar? (o que exigiam as tarefas mais e menos agradáveis)

15. Quais são as actividades/tarefas no trabalho que gostavas mais e menos de estar envolvido. Porquê?

15.1. Que importância teve a tua experiência na escola, para o trabalho que realizavas? Porquê

16. Como te consideras enquanto trabalhador?

17. A experiência no trabalho tem sido importante agora na escola? Porquê? (importância associada aos saberes, relações, hábitos)

18. Que diferenças/semelhanças encontras entre o modo como aprendeste no trabalho e o aprender na escola?

19. Para que achas que serve aquilo que aprendeste no trabalho. Porquê?

20. O que é que é diferente/semelhante no aprender na escola e no trabalho.

20.1. Porque é que achas que há diferença/semelhança nos processos de aprender no trabalho e na escola?

21. O que achas que é diferente hoje na escola, do PETI, relativamente à tua experiência escolar antes de ires trabalhar?

GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PAIS

Finalidades:

Compreender a concepção dos pais sobre a Escola e o Trabalho
Aferir a influência da família na relação com o saber.

1. Que importância atribui à escola?
2. Que importância atribui ao trabalho fora da escola?
3. Que tipo de aluno(a) é o seu filho é?
4. Para si o que é ter sucesso/insucesso (bons/maus resultados)
   Ter bons resultados na escola é passar de ano? Se não, porquê?
5. Tem conhecimento das actividades que o seu filho(a) desenvolve na escola?
   Se sim, quais são e como?
6. Costuma conversar com ele(a) sobre a escola? De que falam?
7. Que importância tem para si a experiência de trabalho do seu filho(a) fora da escola? Porquê?
8. Concorda com o regresso dele(a) à escola? Porquê?
9. Que expectativas tem sobre o futuro do seu filho(a)? O que espera que ele venha a ser e a fazer?
10. Que conhecimentos considera mais importantes, os da escola ou os do trabalho? Porquê?
11. O que gostaria que o seu filho(a) aprendesse na escola?
12. O que acha que o seu filho(a) aprende com/no trabalho?

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PETI

Finalidades:

Que concepção de trabalho infantil e das suas consequências está presente no PETI? Na sua definição, que articulações estabelece o PETI, com o campo educativo e com o trabalho

1. Porquê e como é que o PETI, se propôs levar a cabo o combate ao trabalho infantil?

2. Como é que o PETI, pensa a abordagem educativa destas crianças?

3. Que papel desempenha o PETI, na definição da estrutura curricular/modelo pedagógico desenvolvido com estas crianças?

4. O que é que o PETI, espera do trabalho educativo desenvolvido com as crianças/jovens nas escolas?

5. Como acha que se situam face ao PETI, os pais, os jovens e os professores?

5.1. O que acha que facilita/dificulta a adesão ao PETI?

5.2. O que pode ajudar a explicar a não adesão de algumas famílias ao Programa PETI? Que justificações apresentam nesse sentido?

6. Que alterações introduz o PETI, para transformar/facilitar a relação com o saber para estas crianças/Jovens?

7. Que tipo de relação estabelece o PETI, com estas crianças e como a estabelece?

7.1. O que é que é o acompanhamento feito pelo monitor?

7.2. O que se pretende com ele?

8. Que tipo de transformação social se espera com a aplicação do Programa PETI?

8.1. Ao nível da vida destas crianças/Jovens?

8.2. Ao nível das famílias?

8.3. Ao nível da comunidade?

8.4 Ao nível do mundo do trabalho?

GUIÃO DE INVENTÁRIO DE SABER

Nome: _____

Tenho ____ anos

Desde que nasci, aprendi muitas coisas. Aprendi coisas em casa, na escola, no trabalho e em outros lugares. O que para mim, é mais importante nisto tudo? E agora, o que quero/espero da vida?

Em casa: (pais/família, televisão/Internet,)

Na Escola: (professores, colegas, amigos, outras pessoas)

No Trabalho: (em casa, nas fábricas, no campo)

Em outros lugares: (nas férias, etc.)

ANEXO F

Ìndice dos Documentos Consultados

Boletins da CNASTI – Confederação Nacional de Acção sobre o Trabalho Infantil

O fim do Trabalho Infantil Um objectivo ao nosso alcance (2006) Relatório Global no quadro do seguimento da Declaração da OIT sobre os princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho RELATÓRIO de Actividades do PEETI – 2002 – Plano para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil,

Actas Sessões Temáticas (vol I e II). Políticas de Combate à Exploração do Trabalho Infantil na Europa. Conferência Internacional, 1,2, e 3 de Fevereiro de 2001. Fundação Calouste Gulbenkian

Relatório Preliminar do PETI. (1999). Lisboa: Plano para a eliminação da exploração do trabalho Infantil

Relatório sobre Trabalho Infantil em Portugal (1996). Lisboa: CNASTI – Confederação nacional de Acção sobre o Trabalho Infantil

Relatório de Actividades do PEETI – 2003 – Plano para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil,

CONVENÇÃO N.º 182 E RECOMENDAÇÃO N.º 190 – OIT - Convenção sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a acção Imediata para a sua Eliminação

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (Assinada por Portugal a 26 de Janeiro de 1990 e aprovada para ratificação pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro. Ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 49/90, da mesma data. Ambos os documentos se encontram publicados no Diário da República, I Série A, n.º 211/90. O instrumento de ratificação foi depositado junto do Secretário-Geral das Nações Unidas a 21 de Setembro de 1990)

Fichas de Caracterização dos Jovens:

14 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 de Paços de Ferreira - Profisousa (3.º Ciclo) – Paços de Ferreira.

14 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 de Toutosa – Livração - Marco de Canaveses (3.º Ciclo)

14 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 Leonardo Coimbra (3.º Ciclo) –Lixa - Felgueiras

7 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 de Pinheiro (2.º Ciclo) - Penafiel

9 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 de Lousada (3.º Ciclo)

11 Fichas de Caracterização do PIEF, da Escola EB 2/3 de Paredes (2.º e 3.º Ciclo)

Estrutura Curricular:

6 Estruturas Curriculares referente a cada uma das turmas do PIEF

Horários de Turma

6 horários de Turma respeitante a cada turma do PIEF

INDICE DE ANEXOS

Anexos: 324

Anexo A – Mapa da Região do Vale do Sousa 325/326

Anexo B – Ficha de Caracterização dos Jovens do PIEF 327

Anexo C - Documentos Formais da Investigação 328
- a) Apresentação do Projecto de Doutoramento 329
- b) Pedido de autorização à Direcção Regional de Educação do Norte 333
- c) Pedido de autorização ao PETI 334
- d) Autorização da Direcção Regional do Norte 335
- e) Autorização do PETI 338

Anexo D - Análise de Conteúdo 339
- a) Análise de conteúdo aplicado às entrevistas 340
- b) Análise de conteúdo aplicado aos Inventários de Saber 341
- c) Análise quantitativa dos Inventários de Saber 342

Anexo E - Guiões das Entrevistas e Inventários de Saber 343
- a) Guião de Entrevista ao Professores 344
- b) Guião de Entrevista aos Jovens 345
- c) Guião de Entrevista aos pais 347
- d) Guião de Entrevista ao PETI 348
- e) Guião de Inventário de Saber 349

Anexo F - Índice dos Documentos Consultados 350