

# JUVEN TUDE(S)

## Organização

Gilberta Pavão Nunes Rocha  
Rolando Lalanda Gonçalves  
Pilar Damião de Medeiros

# NOVAS REALIDADES



# NOVOS OLHARES



# **JUVENTUDE(S)** NOVAS REALIDADES NOVOS OLHARES

## **Organização**

Gilberta Pavão Nunes Rocha

Rolando Lalanda Gonçalves

Pilar Damião de Medeiros



## AVALIADORES CIENTÍFICOS

Ana Cristina Palos  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Álvaro Borralho  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Ana Nunes de Almeida  
Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa

Iлона Kovacs  
Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações  
(SOCIUS) - ISEG-UL

Jorge Ávila de Lima  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

José Machado Pais  
Licínio M. Vicente Tomás  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Manuel Carlos Silva  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA.UMinho

Manuel Lisboa  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA | Faculdade de Ciências  
Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Piedade Lalanda  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Rolando Lalanda Gonçalves  
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Rui Brites  
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

## ÍNDICE

- 7 Introdução  
*Rolando Gonçalves / Gilberta Pavão Nunes Rocha / Pilar Damião de Medeiros*
- 19 Jovens, trabalho e futuro: dilemas e desafios  
*José Machado Pais*
- 43 Inserção no mercado de trabalho: percursos de emprego e de vida de jovens (ISEG-UL)  
*Ilona Kovács*
- 73 Acesso ao mercado de trabalho jovens com baixas qualificações escolares e de contextos sociais desfavorecidos  
*Fernando Diogo / Patrícia Faria*
- 103 Os desafios da reconversão profissional de jovens nas atividades do setor primário: o caso do projeto Terra Nostra – capacitação com raízes  
*Francisco Simões / Rui Drumonde*
- 123 Juventude(s) e escolhas de futuro: do risco ao arriscar  
*Maria Manuel Vieira*
- 149 Praxes académicas: jovens e desafios de integração no ensino superior.  
*Suzana Nunes Caldeira / Osvaldo Silva / Maria Mendes / Susana Botelho*
- 169 Perceção dos alunos universitários relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais  
*Osvaldo Silva / Áurea Sousa*
- 183 A tutoria escolar como factor promotor do sucesso escolar e do bem-estar de jovens: impactos de uma prática  
*Francisco Simões*
- 209 A consciência geracional e continental nos jovens portugueses: entre media e consumos os desafios para uma nova economia cultural europeia  
*Vania Baldi*
- 223 Cidadania global e os novos movimentos juvenis: lutas por redistribuição e reconhecimento  
*Paulo Vitorino Fontes*
- 243 Notas biográficas



## INTRODUÇÃO

Gilberta Pavão Nunes Rocha  
Rolando Lalanda Gonçalves  
Pilar Damião de Medeiros

A problemática da juventude tem vindo a constituir uma das linhas de investigação mais duradoiras no âmbito da investigação sociológica realizada na Universidade dos Açores designadamente a enquadrada no então Centro de Estudos Sociais, atualmente CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc.<sup>1</sup> Com efeito, em 1990, com o apoio da Secretaria Regional da Juventude e Recursos Humanos foi publicado o livro a “Situação e aspirações da Juventude nos Açores” da autoria de Francisco Carmo, Gilberta Rocha e Octávio Medeiros e em 1995 o livro “A juventude Açoriana: Caracterização, Valores e Aspirações” de Gilberta Rocha, Octávio Medeiros e Fernando Diogo, estudo e edição também apoiados pela Secretaria Regional da Juventude, Emprego, Comércio, Indústria e Energia do Governo Regional dos Açores. Salienta-se, ainda, que ao longo das últimas décadas, no quadro institucional acima referido, com a participação de Gilberta Pavão Nunes Rocha, Fernando Diogo, Ana Cristina Palos, Suzana Caldeira, Ana Diogo, Licínio Tomás, Álvaro Boralho e Rolando Lalanda-Gonçalves foram publicados estudos, artigos e relatórios sobre a temática juvenil, em especial os relacionados com as problemáticas das trajetórias escolares e profissionais e as da institucionalização e exclusão social dos jovens.

---

1 O CICS.UAc é uma Unidade de Investigação da Universidade dos Açores, com regulamentos próprios desta Instituição de Ensino Superior - e que, simultaneamente, integra o CICS.NOVA. enquanto polo da Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc - que substitui o anterior Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UA). Esta substituição decorre não só da criação ou alteração das unidades de investigação da Universidade dos Açores, como da integração desta unidade no CICS.NOVA, através de protocolo com a Universidade dos Açores, no concurso nacional da Fundação de Ciência e Tecnologia, (FCT) de 2013.

Dando sequência aos trabalhos anteriormente realizados e no âmbito de uma longa cooperação entre o Governo Regional dos Açores e a Universidade dos Açores foi criado, em 2011, o Observatório da Juventude dos Açores (OJA) com a assinatura de um Protocolo de Cooperação entre a Direção Regional da Juventude e o Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores e mais recentemente com o CICS. UAc.

O OJA iniciou a sua atividade em 2013 tendo realizado ainda nesse ano um primeiro Colóquio subordinado ao tema “Dilemas e Desafios da(s) Juventude(s) Europeia(s) no Século XXI” a que se seguiu, em 2014, um Colóquio Internacional centrado nos “Desafios da Juventude nas Regiões Ultraperiféricas”.

Estes dois colóquios estão na origem deste primeiro livro que reúne um importante número de reflexões que abordam as múltiplas transições e os desafios que se colocam à juventude nesta primeira década do século XXI, tendo em especial atenção as características da juventude açoriana. Queremos agradecer a todos os participantes e avaliadores científicos o contributo para a edição desta obra.

No quadro geral das trajetórias juvenis, a aquisição de capital cultural através do percurso escolar (escolarização), das práticas que provêm da família de origem (capital estatutário) e das aprendizagens extraescolares (Bourdieu, 1964) são consideradas fundamentais para a compreensão dos desafios com que a(s) juventude(s) se encontra(m) confrontada(s). Para este autor, Bourdieu, está em causa a mobilização, pelos jovens, de um conjunto de recursos diretamente ligados aos contextos sociais de inserção, nos quais devemos incluir o campo político através dos diferentes sistemas de incentivos contidos nas políticas públicas para a juventude.

Entende-se, ainda, que é neste contexto que podem ser compreendidas as múltiplas transições, nomeadamente, a da assunção da conjugalidade, a da participação social e política, a da transição entre o sistema escolar e/ou universitário e/ou para o mercado de trabalho a que estão sujeitas as juventudes(s) numa era global profundamente marcada pela incerteza e risco. De acordo com A. Giddens, *“a noção de risco [...] é inseparável das ideias de probabilidade e de incerteza [...] O risco refere-se a perigos calculados em função de possibilidades futuras. Só tem uso corrente numa sociedade orientada para o futuro. Uma sociedade que tenta ativamente desligar-se do passado – na realidade, a primeira*



*característica da civilização industrial da era moderna.” (2000, 32-33). Ora, é na sequência desta mudança paradigmática, que Ulrich Beck, tal como Giddens, sugere uma análise compreensiva tendo como base um denominador comum: a ‘modernização reflexiva’. Para o autor, este conceito “pode ser diferenciado em contraposição a um equívoco fundamental. [...] não implica (como pode sugerir o adjetivo “reflexivo”) reflexão, mas (antes) autoconfrontação. A transição do período industrial para o período de risco da modernidade ocorre de forma indesejada, despercebida e compulsiva no despertar do dinamismo autónomo da modernização, seguindo o padrão dos efeitos colaterais latentes. Pode-se virtualmente dizer que as constelações da sociedade de risco são produzidas porque as certezas da sociedade industrial (o consenso para o progresso ou a abstração dos efeitos e dos riscos ecológicos) dominam o pensamento e a ação das pessoas e das instituições na sociedade industrial. A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autónoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial”.* (Beck, 1995: 16). Sendo assim, falar de juventude(s), seus dilemas e desafios no século XXI requer uma análise complexa que, para além de contemplar a pluralidade das experiências juvenis, a simultaneidade de experiências e a nova complexidade das relações sociais, consiga também identificar as características da nova condição humana dos Jovens, agora marcada pelo metamorfismo, incerteza e simultaneidade.

A problemática da juventude é abordada por diversos autores da sociologia portuguesa de que se salientam os trabalhos pioneiros de Machado Pais (Pais, 1993,1999, 2001) que desde os anos oitenta do século XX tem vindo a construir um quadro de referência teórico e metodológico importante. Não deixam, também, de ser significativos os inúmeros estudos sociológicos, económicos, políticos ou culturais que direta ou indiretamente abordam a problemática juvenil: entre outros sublinham-se ainda os de Teixeira Fernandes, Teixeira Lopes, Sedas Nunes, Maria das Dores Guerreiro, Pedro Abrantes e Ilona Kováčz. (Machado, 2009).

Maria das Dores Guerreiro e Pedro Abrantes (2004) no livro “Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família” puseram em evidência a pluralidade dos percursos juvenis que configuram diver-

sas juventude(s), com uma topologia que diferencia: as “transições profissionais” (centradas no investimento quase exclusivo no trabalho relegando os projetos familiares ou de lazer para um futuro mais ou menos longínquo); as “transições lúdicas” (caracterizadas por longos trajetos de escolaridade, pela mobilidade e com investimento em atividades lúdicas); as “transições experimentais” (estruturadas a partir por uma sucessão de configurações de vida temporárias e imprevisíveis); as “transições progressivas” (caracterizadas por diferentes etapas onde o fim da escolaridade, a entrada no mercado de trabalho, a progressão na carreira (etc.) são sucessivamente assumidas); as “transições antecipadas (definidas por uma entrada precoce na conjugalidade ou na parentalidade); as “transições precárias (marcadas por percursos de constante (re) adaptação dos jovens às condições que lhe vão sendo impostas e as “transições desestruturantes” (caracterizadas pela desintegração a nível familiar, desemprego de longa duração, exclusão social, modos de vida marginais...(etc.) (Guerreiro & Abrantes, 2004:150-164).

A configuração destas trajetórias permite compreender muito melhor as dinâmicas sociais de transformação que temos vindo a observar nos quadros regional, nacional e europeu. Com efeito, estamos neste contexto, como refere Bourdieu, perante um conjunto de “princípios geradores” (*habitus*) que fornecem múltiplas respostas às diversas situações encontradas: perante o “habitual” reproduz-se esquemas comportamentais adquiridos e face a situações inéditas poder-se-á ser levado a inovar. Estes esquemas, como também demonstrou Bourdieu, estão profundamente ligados ao “sentido prático” torna-se por isso uma *... segunda natureza inconsciente. A aprendizagem tornada invisível é colocada à luz do dia quando um individuo é colocado num meio social que não é o seu. Ele deve então agir controlando conscientemente os seus gestos, as suas atitudes, as suas maneiras de se exprimirem ... para estar em concordância com o seu novo meio*” (Dortier, 2008:73)

Neste sentido, a juventude torna-se num objeto científico multifacetado e uma problemática que entra na agenda política quer seja através do papel das associações juvenis, como da pressão da opinião pública preocupada com as disrupções que se produzem como o desemprego, os comportamentos desviantes ou a emigração de jovens qualificados, principalmente sentidos nos últimos anos.

O emprego agravou-se de modo significativo nos últimos anos em muitos países da UE, com particular destaque para Portugal cuja Taxa

de Desemprego aumentou entre 2010 e 2013. Se na primeira data o valor ainda se apresenta semelhante à tendência de anos anteriores, da ordem dos 10%, já em 2013 este situava-se nos 16,2%. Apesar da diminuição observada nos anos subsequentes os quantitativos, da ordem dos 12%, ainda não estão ao nível dos atingidos na primeira década deste século. Mas estes valores globais escondem as diferenças geracionais relevantes pois os valores respeitantes à Taxa de Desemprego dos jovens em 2012 e 2013 são muito mais elevados, da ordem dos 38% na faixa etária dos 15 aos 24 anos e de cerca de 19% na de 25-34 anos.

Não admira, assim, que as questões relacionadas com o mercado de trabalho, a transição para a vida ativa e muito especialmente o desemprego, bem como a precariedade do trabalho da população jovem concentre uma parte significativa da investigação realizada sobre a transição juvenil e dos capítulos apresentados nesta obra. O mesmo acontece com a formação, a aquisição de competências e os seus constrangimentos, que permitirão ou dificultarão o futuro exercício da atividade profissional.

Entendemos organizar esta edição começando precisamente pelas questões relacionadas com o trabalho e o emprego seguindo-se as respeitantes à educação, para posteriormente apresentarmos os capítulos que se centram sobre a cidadania e os novos movimentos sociais. No primeiro caso temos as reflexões de José Machado Pais, Ilona Kovács, Fernando Diogo e Patrícia Faria, bem como de Francisco Simões, um conjunto de quatro capítulos nos quais encontramos abordagens distintas, mais teóricas e globais, por um lado, ou mais empíricas e particularizadas, por outro, que suscitam importantes interrogações acerca da multiplicidade das trajetórias juvenis em contextos sociais cada vez mais plurais e incertos.

No capítulo de José Machado Pais intitulado “*Jovens, Trabalho e Futuro: desafios e dilemas*” o autor procura compreender as reações dos jovens face ao desemprego e à precariedade de trabalho. Centrado na análise do ethos criativo de jovens trendsetters e nas atitudes de jovens nem-nem (que nem estudam nem trabalham) procura mostrar que os que estão sujeitos a uma crise podem também ser produtores de um advir, de um porvir. Como afirma Machado Pais “... *O Estado em vez de defender a dependência, deveria combatê-la, deixando-se de atitudes paternalistas, passando a promover buscas autónomas de trabalho. Nesta*

*filosofia, o combate contra a pobreza e a exclusão social deveria transformar-se numa luta contra a dependência em relação ao Estado Social.”*

No de Ilona Kovács intitulada “*inserção no mercado de trabalho percursos de emprego e vida dos jovens*” a autora demonstra como a flexibilização do mercado de trabalho afeta particularmente os jovens e como num contexto marcado pela incerteza a transição para a vida adulta tende a tornar-se num processo mais prolongado, não linear, diferenciado e individualizado. Neste sentido, a precariedade laboral insere-se numa lógica de exclusão social onde as oportunidades de escolha são mais limitadas. As desigualdades no acesso ao mercado de trabalho e de transição para a vida adulta evidenciam o distanciamento entre os jovens pouco escolarizados ou qualificados e os jovens dos segmentos sociais mais favorecidos.

Fernando Diogo e Patrícia Faria “*Acesso ao mercado de trabalho de jovens com baixas qualificações e de contextos sociais desfavorecidos*” mostram como a escolaridade é fundamental no acesso ao mercado de trabalho e como as representações da escola são determinantes nos percursos escolares dos jovens. Os autores põem em evidência o carácter reprodutivo da relação frágil com o mercado de trabalho, e como esta contribui, assim, para perpetuar a pobreza entre gerações. Esta dinâmica reprodutiva é tanto mais constritiva quanto os percursos profissionais marcados pela precariedade e instabilidade levam os jovens a permanecer num círculo de pobreza que reproduz a condição social dos seus pais. Porém, os autores concluem que mesmo entre estes jovens de contextos sociais desfavorecidos existem vários caminhos possíveis no acesso ao mercado de trabalho.

Francisco Simões no capítulo “*Os desafios da reconversão profissional de jovens nas atividades do setor primário*” propõe uma reflexão acerca dos fatores que poderão favorecer uma identificação dos jovens com a agricultura, em especial daqueles que vivem em situação de maior vulnerabilidade. Nesta perspetiva, o autor procura através da análise crítica do projeto “*Terra Nostra-capacitação com raízes*” mostrar a importância de referenciais territoriais para a mobilização dos jovens para as atividades agrícolas perçecionadas, neste contexto, como oportunidades de emprego. Porém, esta relação dos jovens com a agricultura, sobretudo dos que apresentam percursos marcados pela vulnerabilidade, não deixa de levantar inúmeros desafios designadamente os que se prendem

com a identificação por parte dos jovens da modernidade aos valores associados à vida urbana em contraponto à vida rural.

As análises respeitantes ao processo formativo dos jovens, são analisadas nos capítulos da responsabilidade Maria Manuel Vieira e Francisco Simões, sendo o ensino superior abordado por Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva, Maria Mendes, Susana Botelho e Áurea Sousa.

No que diz respeito às trajetórias escolares a reflexão de Maria Manuel Vieira “*Juventude(s) e escolhas de Futuros: do risco ao arriscar*” enfatiza os contextos de incerteza nos quais os jovens constroem os seus projetos de futuro por via das escolhas escolares pondo em evidência que muitos jovens estudantes parecem desejar arriscar (ser fiéis a si próprios, perseguir os seus sonhos) - apesar dos riscos.

Segundo a autora, perante a atual era de incerteza e de risco, o discurso sobre os jovens parece dividir-se entre dois registos: o da celebração e o da crise. Afirmar a necessidade de contrariar os discursos correntes sustentados em perspetivas adultocêntricas para melhor compreender as novas dinâmicas associadas às narrativas de vida dos jovens. Nesta medida, argumenta que se “*deve evitar compromissos vocacionais precoces e definitivos, equacionar alternativas e possibilidades de escolha tanto tempo quanto for possível, manter o futuro em aberto representa solução que muitos adotam para amortecer angústias e incertezas.*” Ainda, segundo Maria Manuel Vieira, os jovens adolescentes analisados no seu trabalho “*demonstram desejar arriscar (hipóteses de futuro) apesar dos riscos (de falência das mesmas), ainda que dentro de certos limites. Afinal, parece ser o horizonte possível para a projeção de futuros, em contexto de incerteza, como aquele que se oferece hoje aos jovens.*”

Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva, Maria Mendes e Susana Botelho no capítulo “*Jovens e desafios de integração no ensino superior*” analisam as perceções dos jovens sobre situações de *bullying*, designadamente no período da praxe académica, com vista a perceber se esta funciona como um momento de acolhimento ou antes como um período de constrangimento. Utilizando como instrumentos de recolha a “Escala de Avaliação das situações de Bullying nas praxes do Ensino Superior (EABES) de Matos, Jesus, Simões e Nave e o “Questionário de Bullying no Ensino Superior (BES) os autores através de testes não paramétricos procuram compreender como os estudantes da Universidade dos Açores do *Campus* de Ponta Delgada percebem a praxe acadé-

mica, ou seja, se salientam a dimensão positiva, bondosa e integradora ou a negativa perversa e ostracizadora

Os autores concluem que os jovens que acedem à Universidade dos Açores percecionam a praxe como uma oportunidade para alargarem o seu leque de relações interpessoais ou um suporte afetivo para a integração. Porém, a relação positiva com a praxe não é uniforme havendo sobretudo jovens das áreas de Ciências da Educação, Economia e Gestão e História, Filosofia e Ciências Sociais em que “a relação negativa com a praxe” (EASBES) tende a superar a relação positiva. Os autores sobrelenam, ainda, o papel protetor do contexto sociofamiliar e cultural dos jovens na adaptação e ajustamento ao ensino superior em famílias com habilitações académicas de nível superior. Uma vez mais os percursos diferenciados dos jovens, neste caso na integração no ensino superior, encontram-se determinados pela origem social dos pais.

Oswaldo Silva e Áurea Sousa “*Perceção dos alunos universitários relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais*” analisam a receptividade dos estudantes relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais, constatando que 89% dos inquiridos não são contra a adoção por um casal homossexual quando uma criança se encontra institucionalizada. Os autores salientam, ainda, a relevância e pertinência deste tema, que deverá ser alvo de outros estudos, que contemplem uma amostra de maior dimensão e mais abrangente, no sentido de apurar também a percepção da população em geral relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais, atendendo a diversas variáveis de índole sociodemográfica e psicológica. Argumentam que uma maior consciencialização da sociedade em geral e dos principais intervenientes sociais é fundamental, por forma a minimizar os principais fatores externos (reações sociais negativas) que ameaçam o bem-estar das crianças adotadas por famílias homoparentais.

Francisco Simões aborda a temática da “*A tutoria como factor promotor do sucesso escolar e do bem-estar dos jovens*” e analisa os principais resultados da Metodologia TUTAL, um programa de tutoria escolar criado nos Açores e disseminado em algumas escolas portuguesas. Considerando que a função socializadora da Escola contemporânea enfrenta intensos e múltiplos desafios, nomeadamente a rígida formalização da aprendizagem, no intuito de classificá-la e certificá-la, deixando uma margem reduzida para o desenvolvimento de ações de cariz não-formal ou informal que estão na base da sua função socializadora (Armstrong

et al., 2011). O autor propõe a Metodologia TUTAL, que assenta num programa de tutoria escolar com três objetivos: (a) a promoção do sucesso académico de alunos mais vulneráveis; (b) a redução do absentismo e do abandono escolares; e (c) o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família. Para o autor, os resultados encontrados neste projeto “*parecem legitimar a ideia de que a sobreposição das funções de ensino e tutoria tem méritos. A simultaneidade destas funções poderá ter contribuído para reforçar a focalização da tutoria nas necessidades de competência dos alunos. A experiência pedagógica e didática do tutor, o seu conhecimento do tutorando como aluno e a própria imersão da tutoria na dinâmica permanente da turma terão, pois, ajudado a estreitar os laços entre os objetivos académicos da tutoria e os objetivos ligados ao desempenho e integração escolares*” (Alarcão & Simões, 2008).

A problemática da cidadania e da participação dos jovens nos diversos movimentos sociais foi abordada por Vania Baldi na sua comunicação “*A consciência geracional e continental nos jovens portugueses: entre media e consumos os desafios para uma nova economia cultural europeia*” onde questiona se as novas gerações, através dos seus consumos culturais e práticas mediáticas, refletem um cosmopolitismo europeu ou, eventualmente, uma inconsciência europeia e Paulo Vitorino Fontes no estudo denominado “*Cidadania global e os novos movimentos sociais: lutas por redistribuição e reconhecimento*” discute as características associadas com a participação dos/as jovens nos mais recentes movimentos sociais, prestando especial atenção às dinâmicas contemporâneas de formação de redes e ao surgimento do movimento da globalização alternativa. Após uma resenha sócio-histórica e heurística sobre a composição sociológica dos movimentos sociais, o autor destaca o contributo de Boaventura de Sousa Santos para a análise dos “movimentos sociais globais” (Della Porta e Diani ([1999] 2006), agora profundamente marcados pela heterogeneidade de atores e de lutas que reivindicam o reconhecimento de “outro mundo possível”. Convoca, ainda, na sua análise o contributo da obra de Axel Honneth para uma melhor interpretação intersubjetiva e moral das lutas sociais emergentes. Pois segundo Honneth, é a partir das experiências morais de desrespeito que se pode mobilizar a ação coletiva, quando estas são articuladas com outros sujeitos com vivências semelhantes, “*num quadro interpretativo intersubjetivo que as comprova como típicas para todo um grupo*” (Hon-

neth [1992] 2011: 220). Desta forma, “a formação de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências pessoais de desengano como algo que atinge não somente o eu individual, mas igualmente um círculo de muitos outros sujeitos” (Honneth [1992] 2011: 220).

Num conjunto de 10 capítulos, bastante diversificados, cremos que esta obra abre inúmeras pistas de reflexão que possibilitam um melhor conhecimento da sociedade portuguesa, em especial da açoriana. As políticas públicas para a juventude podem por isso ter em conta estes importantes contributos no sentido da sua orientação para uma melhor adequação às realidades plurais reveladas nos diversos capítulos onde os autores procuram por em evidência a natureza dos desafios que se colocam às juventude(s) com um novo olhar face às realidades sociais que se lhes impõem. Como afirmou, no primeiro capítulo deste livro, Machado Pais são necessárias “...políticas criativas que tomem os jovens como agentes de inovação”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (1995), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. São Paulo, Unesp.
- BOURDIEU, Pierre & Passeron, Jean Claude (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la Culture*. Paris, Minuit.
- DORTIER, Jean-François (2008), “Médiations Pascaliennes” in Bourdieu, Pierre, *son oeuvre, son heritage*. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, coll. «Petite Bibliothèque», 70-74.
- DUBET, François (1994), *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- GIDDENS, Anthony (2000), *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Presença.
- GUERREIRO, Maria das Dores e Abrantes, Pedro (2004), *Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa, DGEEP.CID.
- MACHADO, Fernando Luís (2009), “Meio século de investigação sociológica em Portugal - uma interpretação empiricamente ilustrada”, *Sociologia*, vol. 19, Porto, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 283-343.
- PAIS, José Machado (1990), “A construção sociológica da juventude-alguns contributos”. *Análise Social* Vol XXV(105-106), (1º,2º),139-165.



## INTRODUÇÃO

PAIS, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PAIS, José Machado (org.) ( 1999), *Traços e riscos de vida*. Porto, Âmbar.

PAIS, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e biscates*. Porto, Âmbar.

TOURAINE, Alain (1993, 1ª Ed. 1973), *La production de la société*. Paris, Livre de Poche.



## JOVENS, TRABALHO E FUTURO: DILEMAS E DESAFIOS

José Machado Pais

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA - ICS-UL

### ESCOLARIZAÇÃO: UM NOVO CICLO (REGRESSIVO)

Em plena segunda Guerra Mundial, pouco antes de falecer, Karl Mannheim (1893-1947) publicou um estimulante livro intitulado *Diagnóstico o Nosso Tempo*. Provavelmente, Mannheim não presumiria que o livro ficasse na história como uma profecia. Porém, alguns achados do seu diagnóstico não perderam validade. Escrevia, então, Mannheim: (1946 [1943]: 41): “A juventude pertence a essas forças latentes que cada sociedade tem à sua disposição e de cuja mobilização depende a sua vitalidade”. O que no seu diagnóstico Mannheim nos sugere é que, em tempos de crise, os jovens podem desempenhar um papel relevante na revitalização da sociedade e na descoberta de novos rumos sociais, desde logo no questionamento de dilemas e desafios que a sociedade e os próprios jovens enfrentam.

Assim aconteceu nos anos 60 do século passado, com uma avalanche de importantes movimentos juvenis em que os estudantes universitários assumiram um papel de liderança. Basta recordar as mobilizações estudantis que se estenderam de Paris a Roma, passando por Varsóvia, Praga, Berlim, Madrid e muitas outras cidades, como Coimbra e Lisboa. Facto surpreendente foi o de esses movimentos terem ocorrido, espontaneamente, em diferentes contextos políticos, económicos e sociais. Em finais de Março de 1968, Edgar Morin, numa célebre conferência realizada em Milão (“*Protesta e Partecipazione nella Gioventu in Europa*”) formulou uma hipótese interessante para explicar essa coincidência: traços comuns de um devir histórico teriam provocado isomorfismos em nações tão distintas. Entre esses traços comuns, um deles sobressaía. Esses movimentos tinham uma vasta presença e liderança de jovens universitários.

De facto, Morin chamava-nos a atenção para uma acentuada peninsularização universitária, em que os jovens contestavam valores dominantes da sociedade, ao mesmo tempo que reivindicavam direitos de participação política até então reservados aos adultos. Foi deste caldo de cultura – que o mundo estudantil então constituía – que emergiram importantes correntes juvenis contestatárias, com os jovens universitários numa posição de liderança. Não por acaso, a *Ação Católica Portuguesa* lançou na década 50 um importante e pioneiro *Inquérito à Juventude Universitária*, coordenado pelo Prof. A. Sedas Nunes. Sob sua direção surgiram na década 60 outras investigações sobre a juventude portuguesa, designadamente a universitária: um novo *Inquérito sobre a Situação e Opinião dos Universitários*; um conjunto de estudos sobre a *Universidade na Vida Portuguesa*; e algumas importantes reflexões teóricas sobre a problemática das “gerações” na sociedade de então.

Note-se que a geração dos jovens universitários dos anos 60-70 (nascidos na década de 40/50) faz parte de uma geração que, por toda a Europa, frequentou uma universidade em processo de democratização (OCDE, 2011). O crescente acesso ao ensino secundário e superior dos jovens portugueses, melhorou as suas condições de ingresso no mercado de trabalho, originando uma significativa mobilidade social, de sentido ascensional. No entanto, a crise de emprego que atualmente afecta os jovens portugueses, mesmo os que têm elevadas qualificações académicas, levanta imensos dilemas e desafios quando se discute o futuro dos jovens. É sobre estes dilemas e desafios que proponho algumas reflexões. Como reagem os jovens à situação? Em que medida o desemprego e a precariedade de trabalho os leva a inventar novas formas de ganhar a vida? Surgirão novas culturas do trabalho? Coexistirão estas com novas formas de exclusão social e de evasão ao trabalho? As políticas públicas de combate ao desemprego são sensíveis a estas realidades? Que respostas propõem?

Recentemente têm-se proclamado as chamadas *engenharias da subjetividade* como estratégia de fuga ao desemprego (Pascual *et al*, 2012). Elas radicam na vontade dos indivíduos para, autonomamente, forjarem o seu próprio destino. Nelas surge a crença de que quem em suas decisões demonstra uma reflexividade de ação (Adams, 2003, 2006; Threadgold e Nilan, 2009) está muito mais capacitado a fazer escolhas biográficas (Brannen e Nilsen, 2005) ou a gerir os riscos de futuro (Elliott, 2002; Laughland-Booy *et al*, 2015). Estas *engenharias da subje-*

*tividade* poderão estar redundando em inesperadas oportunidades de vida, balizadas por novas culturas de trabalho, onde se destacam valores de autonomia, improvisação, criatividade, *expertise*, expressividade e ludicidade (Almeida e Pais, 2013). Um sugestivo exemplo é o dos chamados jovens *trendsetters*. Apostados em criar novos estilos e tendências, principalmente no domínio das chamadas indústrias culturais (moda, design, novas tecnologias, música, etc.), muitos deles têm conseguido esquivar-se aos dissabores do desemprego. E mais, capazes de trilharem trajetórias de vida marcadas por escolhas biográficas, eles têm conseguido valorizar o trabalho como domínio de realização pessoal. Para eles a profissão é, sobretudo, uma vocação. A sua criatividade é um trampolim para transcenderem o presente e se projetarem no futuro, desse modo tornando presente o futuro. Porém, a natureza estrutural do desemprego continua a ameaçar muitos jovens, originando o badalado fenómeno dos *nem-nem*, jovens que nem estudam nem trabalham. Aliás, se a vontade dos indivíduos é determinante para, com autonomia, forjarem o seu próprio destino, não podemos menosprezar as condições sociais que criam ou bloqueiam as estruturas de oportunidade – sobre as quais as políticas de emprego não podem deixar de atuar. Tenha-se em conta que o desemprego tem duas faces: é uma realidade individual, subjetivamente vivida, mas é também uma realidade com determinantes sociais.

## DESEMPREGO JUVENIL: UM BREVE BALANÇO

Desde 2008, a Europa tem vindo a ser assolada por uma crise económica e financeira que não deixa de se refletir nas dificuldades de inserção profissional de muitos jovens (Cochard, 2010; Scarpetta *et al.*, 2010). Entre 2008 e 2010 a Europa perdeu 5 milhões de empregos, tendo-se agravado a situação de pobreza e exclusão social entre muitas famílias. A crise que se vive na Europa não é conjuntural, ela é de natureza estrutural e por isso mesmo persistente. Em Portugal, no ano de 2004 registou-se uma inflexão na chamada *curva de Beveridge*, que nos dá a evolução da taxa de desemprego em relação à oferta de trabalho. O crescimento paralelo de ambas as variáveis que a partir de então se registou foi um claro sinal dos reais desajustamentos no mercado de trabalho (Dornelas: 2011: 40), a que não escaparam os jovens licenciados.

O emprego precário aumentou significativamente entre os jovens europeus, em paralelo com as taxas de desemprego juvenil. O desemprego de longa duração também aumentou, ainda que subavaliado pelas estatísticas do desemprego. No seu todo, não é fácil quantificar o real volume do desemprego juvenil, frequentemente mascarado pelo facto de uma parte dos jovens desempregados se encontrar submergida na população não ativa. Como se sabe, da população ativa faz apenas parte a população empregada e desempregada com mais de 15 anos. Contudo, os desempregados invisíveis acabam por ser registados como população não ativa. Estão neste caso jovens que se arrastam pelo sistema de ensino, sem o levarem muito a sério. Outros, tendo-o abandonado, continuam a não ser apanhados pelas estatísticas do desemprego. Estes últimos, e outros mais, fazem parte da controversa categoria, como adiante veremos, dos chamados *nem-nem* (jovens que nem estudam nem trabalham) e que, em 2010, já representavam 12% dos jovens portugueses (15-24 anos), ligeiramente abaixo (13%) da média europeia (UE 27).

A taxa de atividade da população jovem portuguesa (15-24 anos) – que, aliás, veio decrescendo ao longo da primeira década do presente século – situava-se, em 2010, em 37%, enquanto que na EU era de 43%. Em contrapartida, a taxa de emprego dos jovens portugueses era apenas de 29% contra 34% da EU (dados do Eurostat). Considerando a reduzida percentagem que em Portugal assume a população ativa juvenil, as taxas de desemprego juvenil ganham um significado acrescido. Não fosse o refúgio de alguns jovens no sistema educativo; não fossem os fluxos crescentes de emigração; não fosse o desemprego camuflado a que as estatísticas não dão visibilidade... certamente que as taxas de desemprego juvenil seriam muito mais expressivas. Na viragem do século era já notório o misterioso desaparecimento de jovens das estatísticas do desemprego (Pais, 2001: 30-50). Hoje, alguns jovens esquivam-se delas por simplesmente terem emigrado.

Por outro lado, o desemprego juvenil aparece associado a uma crescente precariedade de emprego, também indiciada por algumas estratégias de fuga ao desemprego que vão além dos ganchos e biscates (Pais, 2001). Alguns jovens arriscam pequenos negócios mas nem sempre com sucesso. Ou seja, a crescente percentagem de jovens trabalhadores por conta própria nem sempre se traduz numa desejada independência económica. Aliás, não por acaso, Portugal é dos países europeus (UE27) com mais trabalhadores por conta própria. Em 2009 eram 23% contra

15% a nível europeu (Dornelas: 2011: 35). O fenómeno dos “recibos verdes”, instituídos em 1978, não é alheio a uma precariedade que aparece reforçada se levarmos em linha de conta o peso dos contratos a prazo que em 2010 representavam, em Portugal, 23% do emprego total, contra 12% da média da OCDE (Pernot, 2011: 75). Em 2013, o desemprego juvenil ultrapassava os 40%, atingindo jovens de elevadas qualificações académicas. Se outrora se questionava a inadequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho, agora é pertinente questionar em que medida o mercado de trabalho estará apto a satisfazer uma procura de emprego francamente excedentária em relação às exigências do sistema produtivo. E não é certo que a posse de um diploma universitário seja um passaporte de imediato acesso ao mercado de trabalho, embora os jovens diplomados não sejam dos mais desarmados. O certo é que nem sempre encontram uma colocação profissional correspondente às suas qualificações ou expectativas.

Os percursos de inserção profissional dos jovens do ensino superior têm sido crescentemente problematizados.<sup>1</sup> Entre alguns licenciados o fenómeno da sobrequalificação, não sendo avassalador, não deixa de ser significativo, tendo em de conta o seu crescimento. Com efeito, se em 2000 apenas 11% dos licenciados dos 25 aos 34 se encontravam a trabalhar em profissões menos qualificadas, em 2009 era já de 18% a percentagem de licenciados inseridos em profissões pouco ou nada qualificadas no sistema de Classificação Nacional de Profissões: operários, artífices e trabalhadores similares; operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; trabalhadores não qualificados (Dornelas, 2011: 32). No entanto, considerando a taxa de emprego da população dos 20 aos 64 anos, constata-se que ela é tanto mais elevada quanto mais elevado o nível de habilitações académicas. Em Portugal, como na Europa (EU 27), ao longo da primeira década do presente século sempre

---

1 O Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GP ERAI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior tem publicado vários relatórios sobre a procura de emprego dos diplomados com habilitação superior, explorando não apenas os recenseados inventariados anualmente pelas instituições de ensino superior, mas também os inscritos nos Centros de Emprego pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. No ICS-Ulissboa realizou-se recentemente um projeto de pesquisa sobre “Empregabilidade e ensino superior em Portugal” (Cardoso *et al*, 2012), que procurou averiguar o modo como os graduados e diplomados obtêm ou consolidam as suas posições no mercado de trabalho. Um outro projeto de investigação sobre “Percursos de inserção dos licenciados”, apoiado pela FCT, teve lugar no CESNOVA, FCSH-UNL (Chaves *et al*, 2012).

a taxa de emprego ultrapassou os 80% entre os detentores de diploma do ensino superior. Todavia, a taxa de desemprego dos jovens portugueses licenciados (15-24 anos) é superior em relação à média dos jovens licenciados europeus.<sup>2</sup>

Como quer que seja, entre os jovens portugueses (15-24 anos) o desemprego sofrido por aqueles que detêm habilitações superiores e os que detêm habilitações básicas é qualitativamente distinto. O desemprego de longa duração concentra-se, sobretudo, em sectores de trabalho menos qualificado: “indústrias transformadoras”, “comércio por grosso e a retalho”, “reparação de veículos automóveis e motociclos” e “construção” (Dornelas: 2011: 40). As teses “catastrofistas” que apontam as dificuldades de inserção profissional dos diplomados do ensino superior têm sido largamente discutidas e criticadas (Portugal, 2004; Chaves *et al*, 2009; Marques e Alves, 2010). Estas críticas são justas sempre e quando tais teses incorrem num equívoco metonímico, isto é, quando generalizam as reais dificuldades de inserção profissional de uma parte de alguns jovens licenciados a todo o seu universo. Porém, esse necessário sentido crítico, não nos autoriza a eliminar a parte da realidade que em alguns discursos mediáticos aparece empolada. A arte de persuadir que encontramos em alguns meios jornalísticos e académicos levanta recorrentemente um paradoxo identificado por Schopenhauer (1997) em alguns dos estratagemas da sua *dialética erística*. Refiro-me, desde logo, ao estratagema da *ampliação indevida*.

A refutação do exagero de uma generalização não pode, contudo, negar a realidade que lhe dá origem. Assim, se o desemprego e a precariedade são fenómenos que efetivamente afetam alguns jovens licenciados não podemos negar essa realidade, muito embora, no seu todo, os jovens licenciados vivam uma situação menos desprotegida do que os não licenciados. Desde logo porque os seus níveis de rendimento são superiores, o que também não justifica os baixos salários que uma boa parte deles auferem. Daí resulta a sua frustração, suportada por evidências estatísticas. Por exemplo, 63% dos jovens licenciados pela FCSH-UNL (Chaves *et al*, 2009: 89) não auferem mais de mil euros, transcorridos

2 Tenha-se em atenção a complexidade de algumas correlações. Por exemplo, o número total de inscritos com habilitação superior nos centros de emprego em Portugal Continental aumentou 16% entre Dezembro de 2008 e Dezembro de 2009 (GPEARI, 2010). No entanto, essa variação pode, em parte, ser determinada pelo aumento do número de licenciados e não apenas por condições adversas do mercado de trabalho.



cinco anos após a obtenção da sua licenciatura. Por outro lado, quando se constata que Portugal é dos países europeus onde se verifica um maior benefício remuneratório dos licenciados em relação aos não licenciados, não significa, necessariamente, que os licenciados ganhem demais; pode simplesmente acontecer que os não licenciados ganhem de menos.

À boleia das teses catastrofistas surge a ideia de que não vale a pena frequentar a universidade e de que pouco ou nada se ganhou com a democratização de acesso ao ensino universitário. É uma ideia falaciosa. Porém, não podemos menosprezar as dificuldades de inserção profissional sentidas por alguns jovens licenciados e doutorados. Entre eles existe um sentimento de grande frustração. Foi esse desencanto que despertou uma consciência social que esteve na origem das várias manifestações que ocorreram em várias cidades portuguesas a 12 de Março de 2011, e outros mais protestos se seguiram, com uma grande participação de jovens. Cartazes empunhados pelos manifestantes davam conta da desvalorização das titulações académicas: “Qualificado e desempregado”; “Curso superior em escravatura”; “Licenciada = desempregada”; “Com licenciatura, com mestrado, com namorado/ Sem emprego, sem casamento, sem futuro”. Os cartazes também ecoavam sentimentos de revolta em relação ao trabalho precário: “A minha crise é a precariedade”; “Quero o meu contrato”; “Precariedade não nos dá estabilidade”; “Abaixo a precariedade e toda a exploração”; “Precários não são otários”; “Precariedade não é futuro”; “Precários nos querem, rebeldes nos têm”; “Deixa passar, deixa passar, eu sou precário e o mundo vou mudar” (Pais, 2014: 83).

Desencadeadas por sentimentos de indignação, estas manifestações de protesto, como também aconteceu em Espanha, não podem dissociar-se da crise de desemprego e da precariedade vivida pelos jovens do sul da Europa. Nem o sistema educativo nem o mercado de trabalho parecem capazes de garantir a realização das aspirações de muitos jovens. Com dificuldades de inserção profissional, são então acoitados por sentimentos de desilusão e descrença, traídos na capacidade de imaginar um futuro com esperança (Pais, 2012). Entre os jovens gera-se então um sentimento de *frustração relativa*, conceito desenvolvido por Gurr (1970) para designar um estado de tensão associado a uma satisfação esperada e denegada, um descompasso entre expectativas e recompensas. Provavelmente, estamos perante a primeira geração do pós-guerra (1939-45) com expectativas de mobilidade descendente (Bauman e Mazzeo 2012).

Embora desencadeadas por sentimentos de indignação em relação ao desemprego e à precariedade laboral, estas manifestações juvenis reivindicam novas atitudes de vida e novos valores sociais, desafiando os marcos de participação política convencional e institucionalizada. Na *acampadas* de Lisboa (Pais, 2014) e de Madrid (Dagnaud, 2011), em Maio de 2011, eram abundantes os folhetos, cartazes e cânticos reclamando uma nova ordem social, novas éticas de vida, novas sensibilidades culturais: apelos à defesa do meio ambiente e dos produtos biológicos, com mostras de produtos naturais, hortas biológicas e materiais reciclados; reivindicação do “direito à semente”, do cuidar da terra, de uma vida em comunidade; defesa de uma cultura da partilha, mesmo no campo gastronómico, com workshops e bancas multiculturais de sabores; apologia dos direitos dos animais; murais com mensagens transformando o espaço público numa arena de comunicação; apelos à defesa dos direitos dos imigrantes; defesa da liberdade sexual e das minorias estigmatizadas; apelos aos valores do amor e da espiritualidade. Como é que na emergência destas novas correntes socioculturais se posicionam os jovens quando se confrontam com os dilemas do desemprego? Em que medida os múltiplos rearranjos no domínio das profissões se associam a novos horizontes de realização pessoal e profissional? Será que as trajetórias profissionais dos jovens, fragmentadas e nem sempre sintonizadas com os capitais escolares adquiridos, suscitam uma individualização das estratégias de inserção no mercado de trabalho? Estaremos perante novas culturas do trabalho? Coexistirão estas com formas de exclusão social que, em alguns casos, se traduzem numa evasão ao trabalho? Em que medida as políticas públicas de combate ao desemprego são sensíveis a estas novas realidades?

## NOVAS CULTURAS DE TRABALHO: O CASO DOS JOVENS *TRENDSETTERS*

Nos últimos anos reacendeu-se o debate sobre o futuro do trabalho, o seu sentido e valor, as suas transformações possíveis, a sua centralidade ou não na vida das pessoas. Mas o que está em jogo é o próprio conceito de trabalho (Jung, 2000: 11). Ao discutirem-se as novas culturas e trabalho não podemos deixar de questionar, entre os jovens de hoje, o surgimento de um novo ethos criativo (Florida: 2002), outrora associado ao

mundo das artes mas que agora marca presença em amplos segmentos juvenis (Almeida e Pais, 2013; Canclini e Maritza, 2012). Estes jovens “criativos” laboram no campo das artes, dos livros, da música e das tecnologias digitais, explorando redes de cooperação que prevalecem nas chamadas indústrias culturais. São jovens que fazem parte de uma categoria particular de trabalhadores, nem permanentemente assalariados nem plenamente independentes. Muitos deles trabalham em projetos de curta duração, frequentemente mal pagos, intermitentes, sem contratos de trabalho, sem chegarem a estruturar as suas carreiras. Os limitados ganhos que auferem, por falta de encomendas e de contratos de trabalho, obrigam-os a combinar, de forma intermitente, tarefas criativas com atividades secundárias, como constatei numa pesquisa sobre jovens criadores de banda desenhada (Pais, 2013). Os seus ganhos esporádicos têm de ser escrupulosamente administrados para garantirem uma sobrevivência económica. Noutros casos, contudo, as dificuldades inicialmente experimentadas vão sendo ultrapassadas, revertendo em estimulantes e recompensadoras carreiras profissionais. Standing (2011) dá-nos o exemplo dos jovens *profitécnicos* – isto é, jovens que, combinando capacidades profissionais e técnicas, atuam preferencialmente como trabalhadores liberais, fazendo valer a sua *expertise*.

Uma boa parte destes jovens insere-se no universo dos chamados *trendsetters*, jovens que, com criatividade, lançam novas tendências no campo da moda, das artes ou do marketing. Caçadores de oportunidades, deslocam-se continuamente de um lado para o outro, sem se acomodarem a um emprego estável. Para alguns deles, a mobilidade profissional corresponde a uma escolha biográfica que não se circunscreve à esfera profissional. A mobilidade é encarada como um modo de vida, principalmente se não têm responsabilidades familiares. Por serem detentores de importantes capitais escolares e culturais e por se adaptarem bem à instabilidade do mercado de trabalho, alguns destes jovens fazem parte de uma nova categoria social, os *precários de elite*. Estas novas culturas de trabalho, baseadas num *ethos* criativo e em novas concepções do trabalho, podem significar uma chave de sucesso para alguns jovens empreendedores e criativos ainda que, nos seus percursos profissionais, possa também haver lugar a intermitências e a uma indesejada precariedade. Mas eles valorizam a flexibilidade e a natureza do trabalho, o ganho que significa não dependerem de horários rígidos. Podem até sentir-se confortáveis com trabalhos temporários que inter-

calam com viagens de lazer, depois de algumas poupanças. Há mesmo quem apresente uma imagem romantizada destes jovens, tocados por um espírito aventureiro que recusa as normas do antigo operariado em busca de um emprego para toda a vida ou do materialismo burguês dos “colarinhos brancos” orientados por uma vida acomodada (Standing, 2011). Esta rebeldia e inconformismo, tão presentes em amplos sectores juvenis de hoje, constituem um traço cultural que não se pode desprezar, associado a valores *pós-materialistas*, onde a valorização da segurança de emprego cede em relação à valorização da realização profissional, da autonomia, da liberdade de exercício de uma atividade profissional liberta da tirania do trabalho subordinado. As chamadas classes criativas prezam estes valores (Florida, 2002).

Deste modo, no universo dos trabalhadores temporários e precários há que distinguir entre os precários por *opção* e os precários por *exclusão*, provavelmente a maioria deles. No entanto, mesmo entre estes últimos, a criatividade não deixa de ser um apelo à profissionalização (Pais, 2013) e não só entre os jovens *trendsetters*, mais ligados às indústrias culturais. Tome-se o exemplo de um jovem, companheiro de uma doutoranda brasileira que há tempos orientei. Ela veio para o Instituto de Ciências Sociais com uma bolsa de curta duração (*bolsa sanduiche*, como se diz no Brasil). Agora já é doutorada, professora universitária. O seu companheiro, Leonardo, também sociólogo, sem bolsa de estudo, nem estudava nem tinha emprego. Poderia ser levemente classificado como um *nem-nem*. Na verdade, ajudava a companheira nas lides domésticas, particularmente na confecção das refeições. Como bom companheiro virou cozinheiro e tomou-lhe o gosto. Não só da comida, mas das artes de a fazer. No perfil traçado no seu *blog*, *Marido Sanduiche*,<sup>3</sup> vemos como a sua passagem por Portugal foi determinante para acalentar uma vocação. Foi em Lisboa que descobriu os sabores da culinária portuguesa e, a partir daí, decidiu que o seu futuro profissional seria jogado no universo da gastronomia. Passado um ano voltou com sua companheira para Porto Alegre, onde realizou um curso de cozinheiro. Depois seguiu-se um estágio no restaurante Chez Philippe, um dos mais conceituados restaurantes franceses do sul do Brasil. Agora vive no Rio. Há tempos enviei-lhe uma mensagem, perguntando-lhe como ia a vida. Respondeu-me: “Minha

3 <http://maridosanduiche.blogspot.pt/>, última consulta em 14 e Novembro de 2015.

formação acadêmica facilitou muito minha inserção no mercado de trabalho. Meu blog foi fundamental para chegar onde cheguei. Atualmente estou trabalhando no melhor restaurante português do Rio de Janeiro, sou Subchefe lá. Além disso dou aula de cozinha portuguesa também. Estou adorando.”

Uma mão na cozinha para ajudar a companheira abriu-lhe a porta de acesso a uma inesperada realização profissional. Provavelmente a arte culinária acompanhará-lo-á para toda a vida. Estas estratégias de busca de emprego, aproveitando criativamente as oportunidades contingenciais da vida, merecem reflexão quando debatemos as novas culturas do trabalho. A enorme flexibilidade, instabilidade e imprevisibilidade do mercado de trabalho é propícia ao desenvolvimento destas estratégias. Que significado têm, por exemplo, as políticas de formação contínua ao longo da vida? Seguramente, uma necessidade de ajustamento da oferta educativa às rápidas mutações do mercado de trabalho, às transições de vida não lineares (Pais, 2001; Raffe, 2003). É neste cenário de jogo que também aterram as artes do desenrascanço (Pais, 2001; 2014), estratégias de atuação que permitem a superação de situações difíceis a partir da improvisação.<sup>4</sup>

## FUGAS AO TRABALHO E EXCLUSÕES SOCIAIS

Há jovens para os quais o trabalho deixou de ter a centralidade que outrora tinha, embora continuem a valorizá-lo. Outros, porém, parece viverem apartados do mundo do trabalho, fazendo parte dos chamados *nem-nem* (jovens que nem estudam nem trabalham). Esta categoria está armadilhada de equívocos. As estatísticas do emprego e do desemprego nem sempre são rigorosas na quantificação dos *nem-nem*. A tendên-

4 Não espanta, que os norte-americanos, sempre de olho nas mais prometedoras inovações, tenham descoberto as potencialidades do desenrascanço. Recentemente, num site norte-americano [www.cracked.com] apareceu uma listagem de palavras estrangeiras que mais falta fariam à língua inglesa. À cabeça da lista aparecia: "desenrascanço". Não conseguiram encontrar nenhuma palavra equivalente em língua inglesa. Mas lá se desenrascaram, ao proporem a expressão: "To pull a MacGyver". Se bem se recordam, MacGyver era o herói de uma série televisiva que resolvia problemas de forma inusitada. É esse engenho que se descobre no desenrascanço: "a arte de encontrar a solução para um problema à última da hora, sem planeamento nem meios [...]. Enquanto a maioria de nós [norte-americanos] crescemos sob o lema dos escuteiros 'sempre preparados', os portugueses fazem exatamente o contrário" [http://www.cracked.com; consulta em 30 Outubro de 2014].

cia é para que o fenómeno seja empolado. Não apenas estatisticamente como, sobretudo, ideologicamente. As representações mediáticas que aparecem associadas aos *nem-nem* sugerem que os jovens resistem a sair da chamada “zona de conforto” familiar. Deste modo, pode gerar-se a representação de uma juventude alérgica aos estudos e ao trabalho o que não é certo, exceto para os que, deliberadamente, renunciam a andar na escola ou a procurar trabalho.

A questão a debater é a de saber se são os jovens que renegam o trabalho ou se são as *estruturas de oportunidade* – ou melhor, a falta delas – que os empurram para formas de vida cuja precariedade tende a agravar-se por desânimo, frustração, ansiedade ou falta de motivação. Frequentemente, a categoria dos *nem-nem* dá acolhimento a jovens que nela não deveriam ser considerados: jovens que não trabalham porque não conseguem encontrar trabalho por muito que se esforcem; jovens cujos problemas de saúde os incapacitam de trabalhar; jovens que realizam trabalhos de voluntariado; jovens que cuidam de familiares idosos ou enfermos; jovens que trabalham nas lides domésticas, etc. Muitos destes jovens trabalham a valer mas nas malhas das estatísticas caem na categoria dos que não trabalham, como se fossem parasitas. Desse modo, as estatísticas reforçam um estereótipo juvenil (Moreno, 2011), alimentando mais teses catastrofistas. Em que medida a representação estereotipada em relação aos jovens *nem-nem* não estará a afetar, por um efeito metonímico, a representação que se tem dos jovens de hoje?

Como quer que seja, há jovens que efetivamente vivem apartados do mundo do trabalho sem que, aparentemente, procurem formas de inserção profissional. De seguida apresentam-se dois casos extremos que ilustram novas atitudes e novos modos de vida que se traduzem em fugas ao trabalho e em exclusões sociais: num caso, tipificado pelos *lazy beggars*, o que os jovens buscam é uma milagrosa independência económica, sendo manifesta a sua alergia ao trabalho ou, pelo menos, ao trabalho considerado num sentido tradicional; noutra caso renega-se o trabalho à sombra dos suportes familiares, numa persistente dependência económica. Estão neste último caso os jovens VASP (*Vagabundos Anónimos Sustentados pelos Pais*). Como veremos, convirjam numa comum alergia ao trabalho, os modos de vida dos jovens tipificados por estes dois estudos de caso são distintos entre si, sobretudo do ponto de vista das atitudes, dos valores sociais e das éticas de vida.

Os *lazy beggars* (*vagabundos vagos*)<sup>5</sup> integram um grupo de jovens adultos, de nacionalidades diversas, que deambulam por várias cidades da Europa, entre as quais Lisboa. Cultivando uma ociosidade relativamente criativa, eles descobriram uma forma original de inventar dinheiro. Vejamos como se identificam:

Basicamente somos unos vagabundos muy vagos; en el sentido tradicional (vivimos en la calle y pedimos dinero) y tambien en el poco tradicional (como para ser sinceros y hacer reir a la gente).

Oh si; tambien tenemos pagina web. Bienvenidos al siglo XXI

Pedimos para Comida, Vino, Porros y Cocaina (la version original) ?para Cerveza, Vino, Whisky y Resaca ( la version light ). Por lo menos somos sinceros...

Hemos utilizado los carteles por mas de cinco años viajando por las calles y haciendo reir a la gente.

Y despues de unos cuantos años tenemos website (recuerda Internet es la calle mas larga). Esperamos hacerte reir. esperamos hacerte pensar. esperamos fazer-te generoso.

Estaremos perante uma nova cultura de trabalho ou ante uma cultura de vida assente na negação do trabalho? Vagabundos pedintes sempre os houve ao longo da história, mas estes são diferentes. Para já apresentam-se como “*vagabundos muito vagos*”. E embora também se afirmem vagabundos no sentido tradicional do termo (“*vivemos na rua e pedimos dinheiro*”) não deixam de reivindicar um estatuto diferente: são “*vagabundos num sentido pouco tradicional*” pois são “sinceros”, “fazem rir a gente” e até possuem uma página web. E mais. Defendem uma ética de trabalho que, por um lado, se nega a si mesma, por ser esquiva ao trabalho; e que, por outro lado, se transcende a si própria, por se afirmar, sobretudo, como uma ética de vida. Esta não se expressa apenas por valores individuais, como o da sinceridade pessoal. A ética de vida que abraçam está alinhada com valores sociocêntricos: o riso social, o questionamento da vida, a generosidade, a solidariedade: “esperamos fazer-te rir, esperamos fazer-te pensar; esperamos fazer-te generoso”.

Quando Dostoiévsky (1960 [1864]), em suas *Notes from Underground*, nos mostrou como algumas condutas de risco entre os vagabun-

---

5 <http://www.lazybeggars.com> , última consulta em 30 de Outubro de 2015.

dos apareciam associadas à libertinagem, ao impulso de transformar o previsível em arbitrário, ao desafio de desafiar o risco, apontava uma associação entre vadiagem e delinquência, posta aliás em evidência por muitos gêneros de literatura, da clássica à de cordel. Para o período do Antigo Regime veja-se a obra de Roger Chartier (1987), dando-nos conta das representações literárias dos marginais, falsos mendigos, ladrões e vagabundos usurpadores da caridade pública. No caso dos *lazy beggars*, a odisseia de desafiar o risco persiste, mas estes vagabundos pós-modernos não são necessariamente delinquentes. Eles apenas exploram, à sua maneira, algumas características da vagabundagem: inconsistência, instabilidade, errância - características que, quando aplicadas ao mundo do trabalho, ganham no jargão sociológico, uma denominação: precariedade.

Quem são estes *lazy beggars*? Só muito vagamente o sabemos. Tome-se o autorretrato biográfico de Lyndon. Confessa ter trinta e “picos anos”, ainda que pense ter uns 15. Quando ainda jovem, ao sentir-se um velho *careta*, decidiu viajar um pouco, antes de ingressar na universidade que abandonaria logo que começou a aprender malabares e a tomar o gosto de viajar à boleia. Já engenheiro informático, ou engenhocas lunático, diz ter trabalhado em bancos e multinacionais, viajando muito. Queixava-se então da carga de trabalho, das obrigações profissionais que ofuscavam os horizontes culturais, lamentando-se: “das cidades só consegui ver táxis, hotéis, aviões, etc. mas nada da forma de ser dos povos e suas gentes”. Depois decidiu viajar à sua maneira pela Europa, com os seus malabares, até que em Granada encontrou outros vagabundos, como José e Nemo “o cachorro mais preguiçoso jamais visto”. Vive com outros vagabundos há vários anos. Aparentemente, em busca de um modo de vida distinto daquele em que a vida se perde quando se tenta ganhá-la.

No site dos *lazy beggars*, ao qual não falta a possibilidade de angariação de donativos por *Pay Pall*, dão-se ideias para se inventar dinheiro: por exemplo, a *guitarra de ar*: “vai para uma rua concorrida (simulando tocar numa guitarra inexistente) com um cartaz dizendo: *para uma guitarra nova*”. Outra ideia, a *fonte dos desejos*: “Arranja um recipiente transparente (recicla um, cortando o gargalo de uma garrafa de água) deita-lhe uma porção de água e algumas moedas e escreve num cartaz: *realiza um desejo*”. Enfim, um rol de ideias para inventar dinheiro, como as baladas ou as artes circenses de rua, onde a ociosidade prevalece sobre



o trabalho. Que gente é esta com muitos picos de anos, que envelhecem biologicamente mas persistem em não perder uma condição juvenil?

No modelo laboral fordista, o ciclo de vida estava estruturado em torno do trabalho. A preparação para a vida profissional, através da formação e da escolarização, ocorria na juventude; o exercício de uma atividade profissional dava-se na vida adulta; o abandono da vida ativa sobrevinha na velhice. O trabalho *normalizava* as fases de vida, linearmente sequenciadas. A centralidade do trabalho, como núcleo central da vida humana, pressupunha uma contraposição entre trabalho e tempo livre – isto é, livre de trabalho. Hoje, o trabalho já não aparece como núcleo de socialização e estruturação dos cursos de vida de uma forma linear. Os cursos de vida segmentaram-se, flexibilizaram-se, desestruturaram-se. As trajetórias de vida inscrevem-se em processos de reversibilidade, volteios de vida que se traduzem numa *yoyogeneização* dessas mesmas trajetórias (Pais, 2001). Por outro lado, a crise de desemprego tem gerado formas atípicas de emprego, novas modalidades de trabalho independente e de trabalho clandestino. E também tem originado a proliferação de vagabundos mais ou menos vagos, muitos deles com trabalhos precários. A literatura sociológica começa a ecoar a representação dos jovens precários como uma “nova classe perigosa”, título de um dos últimos livros de Guy Standing (2011). Perigosa em dois sentidos. Num caso porque há jovens precários que ousam indignar-se, ocupando as ruas com manifestações e acampamentos, clamando por trabalho e por uma nova ordem social. São os jovens *indignados* (Van de Velde, 2011; Pais, 2014). Eles são olhados como perigosos por quem teme que as suas manifestações desemboquem numa alteração da ordem social. Noutro caso, há jovens que são considerados perigosos porque são vagos, muito vagos mesmo. Os *lazy beggars* são um curioso exemplo de jovens aparentemente sem rumo que troçam de uma sociedade que os empurra para a exclusão.

Passando agora aos chamados jovens VASP (*Vagabundos Anónimos Sustentados pelos Pais*) eles não integram nenhum movimento social. A designação surgiu no Brasil, nas redes sociais, e o seu interesse sociológico justifica-se por a jocosa rotulagem retratar, efetivamente, um tipo de jovens que se esquivam ao desemprego - alguns esquivam-se, sobretudo, ao trabalho - dado contarem com o suporte económico da família. Eles abraçam uma ética de vida que, em finais do século passado, atraiu também os jovens *slacker*, retratados no filme e no livro de Linkla-

ter (1992), com o mesmo nome. Os vagabundos anónimos sustentados pelos pais, tal como os *slackers*, têm dificuldades em assumir responsabilidades e obrigações, seja no campo profissional ou conjugal. Estes jovens são considerados indesejáveis não apenas por constituírem um pesado fardo para os pais que os sustentam, frequentemente solicitados a abonar as suas despesas lúdicas. dado que alguns deles vivem ociosidades noctívagas associadas a vários vícios, são também vistos como uma ameaça pública. O *rapper* brasileiro Gabriel, O Pensador, caracteriza-os em *Retrato de um Playboy*: “[...] Sou playboy, filhinho de papai / Eu tenho um pitbull, e eu imito o que ele faz / Sou playboy, filhinho de papai / Eu era um debilóide, fiquei ainda mais / O papai e a mamãe me dão do bom e do melhor / E quando eles viajam eu fico com a vovó”. Genericamente, são jovens que partilhando da apatia dos jovens da chamada Geração X, dos anos 90 (Holtz, 1995), vivem um prolongado período de incerteza em relação ao futuro, sem que sejam obrigados a penar em trabalhos precários e desqualificados (Ortner, 1998: 429), dado o suporte familiar.

## CONCLUINDO COM MAIS ALGUNS DILEMAS E DESAFIOS

Vimos que o desemprego e a precariedade laboral atingem amplas camadas juvenis, independentemente dos seus capitais escolares ou culturais. O fenómeno manifestava-se já a finais do século passado (Pais, 2001), tendo-se acentuado a partir da crise financeira de 2008. A situação de precariedade laboral que já se vivia a finais do século passado não passou despercebida a Bourdieu (1998) quando em seu livro *Contre-feux*, escreveu um capítulo significativamente intitulado “*La précarité est aujourd’hui partout*”. A precariedade estava por todo o lado, é certo, mas os trabalhadores precários não revelavam uma consciência de classe para si como nos últimos anos vem acontecendo entre os jovens. Por isso, os jovens precários passaram a ser vistos como uma “nova classe perigosa” ou por virem para a rua, em numerosas manifestações de protesto, como aconteceu com os jovens *indignados*; ou por se entregarem a uma ociosidade rebelde, como no caso dos *lazy beggars*; ou por se esquivarem ao desemprego, vivendo indolentemente à custa dos pais, como no caso jovens *Vagabundos Anónimos Sustentados pelos Pais*.

Quer os jovens vagabundos vagos (*lazy beggars*), quer os que são sustentados pelos pais, quer ainda os jovens indignados, todos eles são

olhados como potenciais perturbadores da ordem social, gerando algum pânico social. Os primeiros por estarem fortemente conectados com a marginalidade e a toxicodependência; os segundos por, pretensamente, se acomodarem à chamada “zona do conforto”, sustentados pelos pais. Porém, entre alguns jovens que vivem na dependência dos pais há também os que se afundam no desânimo por não conseguirem encontrar trabalho. Trabalho remunerado. Trabalho que lhes permita tornarem-se economicamente independentes. Trabalho que lhes dê sentido de vida. Estes últimos jovens, com toda a sua frustração, engrossam a fileira dos jovens indignados, também vistos com suspeita por alguns sectores mais conservadores da sociedade. A crença de que a sociedade pós-industrial seria um oásis onde se trabalharia cada vez menos e de forma cada vez mais qualificada e enriquecedora tem dado lugar, na realidade, a desemprego, subemprego, e trabalho precário, especialmente entre os jovens. A significativa participação de jovens universitários nas manifestações dos chamados jovens indignados é um corolário da frustração sentida por falta de reconhecimento dos investimentos realizados no percurso escolar.

Existem outras várias possibilidades de resposta em relação ao descompasso entre expectativas e recompensas (Melucci, 2001: 58-60). Uma delas é a resposta violenta, como aconteceu nos motins e pilhagens dos subúrbios de Londres e outras cidades, em Agosto de 2011, com jovens encapuzados, incendiando carros e edifícios, saqueando lojas e arremessando à polícia garrafas, pedras, tijolos e cocktails molotov. Outra resposta é a resignação, a desistência, a apatia, como aparentemente acontece com os jovens VASP (*Vagabundos Anónimos Sustentados pelos Pais*). Existe ainda outra resposta de natureza sublimar, conjugável com as anteriormente descritas. Ela consiste na mobilização de recursos simbólicos orientados para a produção celebrativa de uma identidade (individual ou grupal), como parece acontecer com os *lazy beggars* (*vagabundos vagos*). Entre estes últimos, a sacralização da celebração grupal é assegurada por consumos (bebidas e drogas) e fachadas corporais (tatuagens, piercings, barbas, roupas), fenómenos que dão razão a Peter Burke (2009: 198) quando nos sugere a necessidade de uma “teoria política da moda” para melhor percebermos a natureza dos conflitos sociais, já que as identidades sociais aparecem ritualizadas nos modos de ser e aparentar, por efeito de políticas de “submissão” ou de resistência”.

Contudo, também vimos que estão emergindo novas culturas de trabalho, onde a intermitência dos trabalhos não é vista de forma necessariamente negativa. É o que acontece com os jovens *trendsetters* ao valorizarem a autonomia proporcionada pelos trabalhos ocasionais. É certo que a crise que vivemos origina riscos, mas também gera oportunidades. O próprio empreendedorismo caminha de braço dado com o risco. Se o risco é um problema, uma ameaça, uma fonte de insegurança, também pode proporcionar prazer e ganhos de liberdade, como vimos no caso dos precários elitistas, *trendsetters* e *profitécnicos*. Não por acaso, em sociedades pré-modernas a imprevisibilidade do futuro era equacionada em termos de aventura e fortuna (Reith, 2004). Contudo, algumas políticas de ativação de emprego criam a ilusão de que o empreendedorismo está ao alcance de qualquer um, exceto dos fracassados. A condição de desempregado seria desse modo culpa do próprio. A questão a discutir é a de saber se os jovens conseguem ou não viver a crise com inovação e criatividade. A partir dos tipos analisados poderíamos antecipar três possibilidades: há jovens que conseguem desenhar o futuro na deriva da sua instabilidade e imprevisibilidade (*trendsetters*); outros, decididamente, falta-lhes espírito de iniciativa, chegando mesmo a explorar os pais, quando estes se veem obrigados a passar dificuldades para satisfazer as reivindicações consumistas dos filhos (jovens VASP); outros, finalmente, sobrevivem com estratégias de desenrascanço, mesmo em rotas de exclusão social, assumidas como uma opção de vida, assim parecendo acontecer com os *lazy beggars*.

No universo dos trabalhos temporários e precários há pois que distinguir entre os precários por *opção* e os precários por *exclusão*, os desempregados sem esperança. Ao trabalhar o conceito de anomia, Durkheim referia-se justamente a uma passividade decorrente da falta de esperança, associada à perda de identidade que, no caso dos desempregados, se intensifica com buscas de trabalho fracassadas. A apatia aparece associada à desistência, a uma existência afetada por derrotas sucessivas e frustrantes, onde a sobrevivência aparece ancorada a trabalhos eventuais e mal pagos. Neste caso podemos falar de precários por exclusão. E, no entanto, sobre eles recaem também os estereótipos da preguiça, da irresponsabilidade, da desmotivação, da indolência, como no caso dos falsos *nem-nem*. Convém no entanto não esquecer que “o fenómeno da precariedade laboral não pode entender-se apenas como uma disfunção, uma regularidade resultante de desajustamentos no

novo cenário pós-fordista: pelo contrário, é um fator essencial para o seu funcionamento ótimo” (Alonso e Fernández, 2013: 120). Os precários constituem um novo exército de reserva que assegura formas subteis de exploração.

No estudo das transições juvenis é frequente questionarem-se os seus destinos. Para onde apontam essas trajetórias? Mas sociologicamente é também relevante saber de onde elas partem. A metáfora dos itinerários reflete o discurso individualista dos debates políticos e científicos atuais, desvalorizando-se, frequentemente, a estrutura social de oportunidades e as desigualdades sociais (Raffe, 2003). As escolhas biográficas não deixam de estar condicionadas pelas *estruturas de oportunidade*. A retórica centrada nas incapacidades individuais, se levada ao extremo, isenta de responsabilidade as políticas falhadas de criação de emprego. Em que medida é que as políticas públicas poderão explorar o domínio das subjetividades, alavancando-as para a busca de emprego?

Nas políticas de emprego, continua a ser bastante questionado o “paradigma da ativação” (Dean, 1995, Born e Jensen 2010, Pascual *et al*, 2012), orientado para a formação, a orientação profissional e os incentivos à contratação. Neste paradigma, os desempregados de longa duração tendem a ser vistos como padecendo de uma “patologia da vontade” (Pascual *et al*, 2012: 33). Neste modelo, as políticas de emprego deixam de se centrar no mercado de trabalho para valorizarem tudo o que possa contribuir para o favorecimento da adaptabilidade e da autonomia dos trabalhadores e desempregados. Considera-se também que as políticas de proteção social engendram uma dependência aditiva, potencial armadilha para trabalhadores precários e desempregados. O Estado, em vez de defender a dependência, deveria combatê-la, deixando-se de atitudes paternalistas, passando a promover buscas autónomas de trabalho. Nesta filosofia, o combate contra a pobreza e a exclusão social deveria transformar-se numa luta contra a dependência em relação ao Estado Social. A função deste passaria assim a ser não tanto a proteção contra o risco inerente a uma economia de mercado, como a criação de condições e atitudes adequadas para a adaptação dos trabalhadores a uma economia de fluxos indeterminados (Pascual *et al*, 2012: 46). Neste paradigma, a aposta passaria pela promoção da adaptabilidade das pessoas a um mercado de trabalho fortemente flexibilizado, de forma a garantirem a sua empregabilidade.

Eis-nos perante mais um dilema. Qual o melhor caminho? O da *proteção social* dos desempregados devido à sua condição de vulnerabilidade ou o das *políticas ativas* que reforcem a autonomia dos trabalhadores e desempregados, bem como a sua empregabilidade? Ou haverá uma terceira via no quadro da qual emergem, por exemplo, as políticas de emprego orientadas pela *flexisegurança*? Neste caso, as políticas de ativação seriam acompanhadas por políticas de *proteção* dirigidas a pessoas – principalmente no desemprego – com dificuldades de adaptação à mudança: não uma proteção contra o risco mas, antes, uma proteção para, ativamente, se enfrentar o risco. A noção de segurança passaria então a ser definida como uma capacidade de adaptação à mudança, alicerçada na autonomia e nas “engenharias da subjetividade” (Pascual *et al*, 2012). Estas construções da subjetividade são possíveis a partir da *reflexividade* dos sujeitos, isto é, de uma capacidade de aprendizagem, a partir das experiências vividas, que se projetariam na descoberta de novos rumos de existência. É nesta reflexividade que assenta o empoderamento (*empowerment*): o poder de atuar sobre si, o poder de atuar sobre a realidade, o poder de adaptação às mudanças sociais, o poder de afirmar uma autonomia numa teia de heteronomias que ora funcionam como constrangimentos ora como oportunidades. De qualquer forma, as *engenharias da subjetividade* operam num complexo social sobre o qual as políticas de emprego não podem deixar de atuar. De que modo? Fomentando a ativação nos domínios das subjetividades mas, ao mesmo tempo, atuando sobre as estruturas sociais que criam ou bloqueiam as oportunidades. O desemprego tem duas faces: ele é uma realidade individual, subjetivamente vivida, mas também é uma realidade social.

As políticas de emprego têm sido, regra geral, políticas de remedição. Ora se dirigem ao funcionamento do mercado de trabalho, promovendo, por exemplo, uma maior flexibilização contratual, ora se orientam para uma formação compensatória cujos reais efeitos não têm sido devidamente avaliados. Faltam políticas criativas que tomem os jovens como agentes de inovação e mudança social, políticas que não se limitem a ficar amarradas às persistências do mercado de trabalho mas que atuem fora dele para que nele melhor se possam repercutir. Refiro-me a políticas económicas e culturais que, articuladas às ciências e às tecnologias, se orientem por desafios de criatividade e que, se bem-sucedidas, acabarão por impulsionar novos rumos sociais e novos horizontes profissionais. É neste campo que os jovens

poderão ter um papel relevante, como parece já estar acontecer com os jovens *trendsetters*.

Voltando a Mannheim e ao seu estimulante livro *Diagnóstico do Nosso Tempo*. Para Mannheim, especialmente em tempos de crise, os jovens são potenciais agentes da mudança social. Eles desafiam-nos a questionar a realidade muito para além do que a pressupomos. No contexto de uma crise económica e social que tanto tem afetado os jovens, estaremos na senda de uma nova *geração efetiva*? Não estamos em condições de dar uma resposta conclusiva, embora os jovens de hoje pareçam liderar novas correntes socioculturais e abraçar novas culturas de trabalho, principalmente os mais qualificados. Para Mannheim, há um fator determinante na transformação de uma geração potencial em geração efetiva: a participação no destino comum de uma unidade histórica e social. Para o efeito, não basta que os jovens partilhem de uma mesma *situação de geração*. Nessa situação, eles apenas conseguiriam ser tragados pelo redemoinho das transformações sociais. Como quer que seja, é em resultado de uma aceleração no ritmo das transformações sociais e culturais que se criam condições de possibilidade para que surja o que Mannheim (1982: 92) designou de nova *entelequia de geração*, tomando o conceito de entelequia no sentido aristotélico do termo, isto é, com um estado de ser em ato, e não apenas em potência, distinção que era cara a Leibniz. Será que estamos perante uma geração em potência capaz de se transformar numa entelequia de geração?

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Matthew (2003). “The reflexive self and culture: a critique”, *British Journal of Sociology*, 54(2): 221-238.
- ADAMS, Matthew (2006). “Hybridizing habitus and reflexivity: Towards an understanding of contemporary identity?”, *Sociology*, 40 (3): 511-528.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e Pais, José Machado (Eds.) (2013). *Criatividade & Profissionalização. Jovens, Subjectividades e Horizontes Profissionais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ALONSO, Luis Henrique e Rodríguez, Carlos J. Fernández (2013). *Los Discursos del Presente*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt e Mazzeo, Ricardo (2012). *On Education, Conversations with Riccardo Mazeo*. Cambridge, MA: Polity Press.

- BORN, Asmund W. e Jensen, Per H. (2010). “Dialogued-based Activation: a New “dispositif”?”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30, 5/6: 326-336.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contre-feux: Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Raisons d'agir: 95-101.
- BRANNEN, J. e Nilsen, A. (2005). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- BURKE, Peter (2009). *O Historiador como Colonista: Ensaios para a Folha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CANCLINI, Néstor García e Urteaga, Maritza (Coords.) (2012). *Cultura y Desarrollo. Una Visión Crítica desde los Jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- CARDOSO, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, Paulo, Raimundo, Alexandra, Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: A3ES (<http://hdl.handle.net/10451/7888>).
- CHARTIER, Roger (1987). “Figures littéraires et expériences sociales : la littérature de la gueuserie dans la Bibliothèque bleue », in *Lectures et Lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil : 271-351.
- CHAVES, Miguel, Paula Reis, Filipe Piteira e César Morais (2012). *Caraterização dos percursos de inserção profissional dos graduados do 1.º ciclo da UL e UNL: Relatório do inquérito realizado aos diplomados que concluíram os cursos no ano letivo de 2004/2005*. Lisboa: Cesnova. E-book [ISBN: 978-989-97344-1-8]
- CHAVES, Miguel; Morais, César e Nunes, J. Sedas (2009). “Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes”, *Fórum Sociológico*, nº 19 (II Série, 2009), 83-98.
- COCHARD M., Cornilleau G. e Heyer, E. (2010). “Les marches du travail dans la crise”, *Economie et Statistique*, nº 438-440, Junho: 181-204.
- DAGNAUD, M. (2011). “Qui sont les Indignés de la Puerta del Sol?”, *Telos*, 13 de Junho.
- DEAN, Mitchell (1995), “Governing the Ubemployed Self in an Active Society”, *Economy and Society*, 24 (4): 229- 583.
- DEAN, Mitchell (1995). “Governing the Ubemployed Self in an Active Society”, *Economy and Society*, 24 (4): 229- 583.
- DORNELAS, António (Coordenação) (2011). *Emprego, Contratação Colectiva de Trabalho e Protecção da Mobilidade Profissional em Portugal*. Lisboa: Centro de Informação e Documentação do Gabinete de Estratégia e Planeamento (CID/ GEP) do Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS).



- DOSTOIEVSKY, Fyodor (1960 [1864]). "Notes from Underground", in *Three Short Novels*. Darden City (New York): Anchor Books.
- ELLIOTT, A. (2002). "Beck's sociology of risk: a critical assessment", *Sociology*, 36(2): 293: 315.
- FLORIDA, Richard (2002). *The Rise of the Creative Class*. London, Basic Books.
- GIMBERNAT, J. A. (1983). *Ernst Bloch. Utopía y Esperanza*. Madrid: Cátedra.
- GPEARI (2010). *A Procura de Emprego dos Diplomados com Habilitação Superior (6º Relatório)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPERAI) do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.
- GURR, Ted Robert (1970). *Why Men Rebel?* Princeton: Princeton University Press.
- HOLTZ, Geoffrey T. (1995). *Welcome to the Jungle: The Why Behind Generation X*. New York: St. Martin's Griffin.
- JUNG, Joël (2000). *Le Travail*. Flammarion : Paris
- LAUGHLAND-BOOY, Jacqueline; Mayall, Margery e Skrbis, Zlatko (2015). "Whose choice? Young people, career choices and reflexivity re-examined", *Current Sociology*, 63(4): 586-603).
- LINKLATTER, Richard (1992). Slacker. New York: St. Martin's Press.
- MANNHEIM, Karl (1946 [1943]). *Diagnostico de Nuestro Tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MANNHEIM, Karl (1982) "O problema sociológico das gerações", in: Marialice M. Foracchi (org.). *Mannheim, Col. Grandes Cientistas Sociais 25*, São Paulo, Ática, pp. 67-95.
- MARQUES, A. P. e Alves, M. G. (Org.) (2010). *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)configurações Teóricas e Empíricas*. Braga: Húmus.
- MELUCCI, A. (2001). *A Invenção do Presente. Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MORENO, Lorenzo Navarrete (Coord.) (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OCDE (2011). *Education at Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing
- ORTNER, Sherry B. (1998). "Generation X: Anthropology in a Media-Saturated World", *Cultural Anthropology*, 13(3): 414-440.
- PAIS, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- PAIS, José Machado (2012). "A esperança em gerações de futuro sombrio", *Estudos Avançados*, USP, São Paulo, vol. 26, n. 75, 2012, pp. 267-280.
- PAIS, José Machado (2013). "O mundo em quadradinhos: o agir da obliquidade", in Almeida, Maria Isabel Mendes de e Pais, José Machado (Eds.) (2013). *Criati-*

- vidade & Profissionalização. Jovens, Subjectividades e Horizontes Profissionais.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 125-161.
- PAIS, José Machado (2014). “De uma geração rasca a uma geração à rasca: jovens em contexto de crise”, in Paulo Carrano e Osmar Fávero (coordenadores) *Narrativas Juvenis e Espaços Públicos: Olhares de Pesquisas em Educação, Mídia e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: EdUFF: 71-96.
- PASCUAL, Amparo Serrano et al (2012). “Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo”, *REIS- Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138, Abril-Junho de 2012, pp. 41-62.
- PERNOT, Jean-Marie (2011). “Portugal. Du précarité à la Tentation de l'exil”, *Chronique Internationale de l'IRES*, nº 133, Novembro de 2011, 74-84.
- PORTUGAL, P. (2004). “Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: a trágica fortuna dos licenciados”, *Boletim Económico do Banco de Portugal*, Março: 73-80.
- RAFFE (DAVID) (2003). “Pathways linking education and work: a review of concepts, research and policy debates”, *Journal of Youth Studies*, 6 (1): 3-19.
- REITH, G. (2004). “Uncertain Times. The Notion of ‘Risk’ and the Development of Modernity”, *Time and Society*, 13 (2/3), 2004, pp. 383-402.
- SCARPETTA, S., Sonnet, A. e Manfredi, T. (2010). “Montée du chômage des jeunes dans la crise: comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération?”, *Documents de Travail de l'OCDE*, Questions Sociales, Emploi et Migrations, nº 106.
- SCHOPENHAUER, Arthur (1997). *Como Vencer um Debate sem Precisar de ter Razão em 38 Estragemas (Dialética Eristica)*, Introdução, Notas e Comentários de Olavo de Carvalho, Topbooks Editora: Rio de Janeiro.
- STANDING, Guy (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.
- THREADGOLD, Steven e Nilan, Pam (2009). “Reflexivity of contemporary youth, risk and cultural capital”, *Current Sociology*, 57 (1): 47-68.
- VAN DE VELDE, C. (2011). “Indignés: les raisons de la colère”, *Revue Cités*, nº 47-48.

## LINKS

<http://maridosanduche.blogspot.pt>  
<http://www.lazybeggars.com>  
<http://www.cracked.com>

# INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: PERCURSOS DE EMPREGO E DE VIDA DE JOVENS

Ilona Kovács

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM SOCIOLOGIA ECONÓMICA E DAS ORGANIZAÇÕES  
(SOCIUS) – ISEG-UL

## INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com base em alguns resultados, referentes aos jovens, de um projecto inserido num programa de investigação.<sup>1</sup> O objectivo deste texto é contribuir para o melhor conhecimento das trajetórias de emprego e de vida dos jovens no contexto da flexibilização do mercado de trabalho e da crise económica e social. Face aos discursos ideológicos sobre o aumento de oportunidades e sobre a interiorização dos jovens da retórica da flexibilidade, importa conhecer como os jovens percebem as oportunidades, como vivenciam a flexibilidade e como encaram as suas perspectivas de futuro profissional e de vida.

A flexibilização do mercado de trabalho legitimada pela dinamização da economia e crescimento do emprego, promovida desde meados da década de 1970, acarreta consequências negativas, nomeadamente o aumento do desemprego, do emprego precário e das desigualdades sociais. Diversos estudos internacionais e nacionais, referidos no início do artigo, revelam que estas consequências afectam particularmente os jovens nos países com uma protecção selectiva do emprego e, especialmente nos países mais atingidos pela crise económica e financeira.

Ao mesmo tempo, vários estudos assinalam que a natureza dos processos de transição à vida adulta alterou-se substancialmente em concordância com as transformações do mercado de trabalho e do emprego. Apesar do debate, há um relativo consenso acerca da complexidade e

<sup>1</sup> “Nuevos modelos de vida y trabajo en la sociedad de la información: el caso de las grandes periferias metropolitanas” – Programa de Investigación TRAVIDA, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, 2008-2011.

diversidade dos processos de transição actuais em comparação com as experiências das gerações anteriores. O entendimento dos processos de transição requer uma abordagem qualitativa, que também foi adoptada no projecto de investigação acima referido. Após a fundamentação da opção metodológica são apresentados e caracterizados quatro percursos de transição: desenvolvimento profissional e integração forte, flexibilidade precarizante e integração limitada, estabilidade alcançada precarizante e integração incerta e, por último precariedade contínua e risco de marginalização. Os quatro tipos de percurso são exemplificados com percursos seleccionados que mais se aproximam ao tipo ideal.

Na parte final são apresentadas as principais conclusões. Os percursos identificados refutam a tese inspirada na ideologia neo-liberal segundo a qual as oportunidades aumentam, graças à flexibilização do mercado de trabalho, cabendo aos indivíduos a fazer as suas escolhas. Se alguns têm crescentes oportunidades para optar em função de aspirações mais elevadas e de projectos profissionais ambiciosos, mas outros em posições frágeis no mercado de trabalho, em vez de terem oportunidades para optar por melhores empregos, são amarrados a trajectórias precárias. Os resultados do estudo também refutam a tese da interiorização da retórica da flexibilidade e da adaptabilidade por parte dos jovens. Não há atitudes e estratégias generalizáveis. Se alguns têm confiança no futuro, apesar de incerto, outros têm receio perder o seu emprego precário.

## 1. FLEXIBILIZAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E A VULNERABILIDADE DOS JOVENS

Desde meados da década de 1970 um conjunto de reformas e medidas têm sido incrementadas em todo o mundo a fim de abrir os mercados, desregulamentar a economia, privatizar os sectores estratégicos e serviços públicos, liberalizar o mercado de trabalho, reduzir a protecção social, e tornar as pessoas responsáveis pela sua própria situação no mercado de trabalho e também pela sua segurança. Sob a preponderância da ideologia e políticas neoliberais, em Portugal como nos outros países da União Europeia, prossegue a flexibilização do mercado de trabalho, o enfraquecimento do *welfare state* e a responsabilização individual como princípios para a dinamização da economia. É de sublinhar

que a maior flexibilidade do mercado de trabalho, associada a políticas de austeridade e à redução do Estado social, é uma condição imposta pelos credores aos países endividados.

A desregulação do mercado de trabalho que confere às empresas maior liberdade no uso do trabalho para serem mais competitivas pela busca constante da redução dos custos de trabalho por via de redução do emprego, recurso a formas flexíveis e/ou precárias de emprego, deslocalização de actividades e mão-de-obra imigrante. Promove-se, ao mesmo tempo, o abandono do modelo de trabalho assalariado a favor do modelo empresarial do trabalho no qual os indivíduos são responsáveis pela gestão do seu trabalho, das suas competências e da sua carreira. Está subjacente a crença de que a flexibilização do mercado de trabalho e do trabalho e a responsabilização individual, além de fomentar o crescimento da economia e do emprego, trazem vantagens aos trabalhadores. Os trabalhadores graças à grande variedade de experiências e competências adquiridas conseguem ter mais oportunidades e um maior autocontrolo sobre o trabalho, a carreira e a vida em geral (Handy, 1984, 1989; Bridges, 1994).

Porém, diversos estudos internacionais e nacionais denunciam que a orientação neo-liberal, em vez de abrir mais oportunidades para todos, leva ao aumento do desemprego e da precariedade do emprego, bem como a crescentes desigualdades no mundo do trabalho e nas condições de vida em geral (Castel, 1995; Fitoussi e Rosenvallon, 1997; Castells, 1998; Boltansky e Chiapello, 1999; Beck, 2000; Kovács, 2002, 2005; Castillo, 2003; Kovács e Casaca, 2007).

Vários estudos indicam que os jovens estão mais expostos aos efeitos negativos da flexibilização do mercado de trabalho do que as gerações anteriores. A situação débil dos jovens manifesta-se no aumento do desemprego, na inserção precária no mercado de trabalho e na dificuldade em aceder ao emprego mais estável (Auer e Cazes, 2002; López Calle e Castillo, 2004; Guerreiro e Abrantes, 2004; Kovács e Chagas Lopes, 2012). Devido à sua situação frágil no mercado de trabalho, há quem considere que os jovens são as principais vítimas da flexibilização do mercado de trabalho no contexto da globalização (Joint-Lambert, 2000; Golsch, 2003). A vulnerabilidade dos jovens no mercado de trabalho agravou-se ainda mais a partir de 2008 com a crise económica e financeira e, devido a medidas anticrise impostas pelas entidades reguladoras (UE, FMI) (Kovács e Chagas Lopes, 2012).

Segundo os dados do Eurostat referentes a 2012, o desemprego jovem (15-24 anos) na União Europeia aumentou substancialmente de 15,6% em 2008 para 22,9% em 2012 atingindo níveis muito acima da média da União Europeia nos países mais expostos aos efeitos negativos da especulação do sistema financeiro sobre as dívidas públicas, como Grécia (55,3%) Espanha (53,2%), Portugal (37,7%), Itália (35,3%) e Irlanda (30,4%). Nos países com altas taxas de desemprego jovem, a situação tende a piorar ainda mais com o agravamento da crise económica e financeira. É de notar que nos países com elevadas taxas de desemprego todos os grupos etários encontram-se atingidos, embora os jovens estejam mais afectados. Estas diferenças entre os países relacionam-se com as características da estrutura económica (Oliveira e Carvalho, 2010) e também com os diferentes modelos de sociedade prevalentes. Enquanto nos países nórdicos (modelo social-democrata) a flexibilidade é negociada e as formas de emprego atípico são protegidas, nos países do Sul (modelo mediterrânico), cujo mercado de trabalho é caracterizado pela desregulação parcial, a protecção é selectiva, o que implica baixa protecção dos empregos atípicos (Ferrera, 1996; Esping-Andersen & Regini, 2000; Pochic, Paugam e Selz, 2003; López e Castillo, 2004; Barbieri, 2007; Kovács e Cerdeira, 2009).

É de salientar que o nível superior de escolaridade protege do desemprego em termos globais: em Portugal, de acordo com os dados do Eurostat referentes a 2012, a taxa de desemprego dos licenciados (12%) ficou abaixo da taxa global de desemprego (15,9%). No entanto, o desemprego dos jovens com nível superior de ensino tende a aumentar, atingindo no grupo etário de 15 – 24 anos 39,1 % em 2012 face aos 26,1 % em 2010. O elevado nível de escolaridade dos jovens em Portugal, de modo diferente da maioria dos países da União Europeia, não aumenta a probabilidade de evitar o desemprego. Além disso, em Portugal a maior parte dos jovens licenciados apenas arranja um emprego precário (temporário ou falso independente) e não consegue encontrar um trabalho adequado ao seu nível de habilitação, ou seja, encontra-se sobrequalificado (Alves, 2009; Marques, 2010; Kovács e Chagas Lopes, 2012).

Segundo alguns autores, os jovens conseguem lidar com as suas condições actuais no mercado de trabalho. Uns argumentam que há uma internalização da flexibilidade e da precariedade por parte dos jovens, que são muito diferentes dos seus pais. Assim, numa perspectiva, os jovens em situação de precariedade não ambicionam seguir o

caminho dos seus pais, aceitam empregos provisórios, trabalham apenas para satisfazer as suas necessidades de consumo reduzidas e aproveitam o seu tempo livre para fazer aquilo de que gostam (Gorz, 1997). Numa óptica diferente, os jovens interiorizam a retórica da adaptabilidade para lidar com as transições precárias e o futuro incerto (Bradley & Devadson, 2008).

## 2. PERCURSOS DE EMPREGO E DE VIDA DE JOVENS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Há um relativo consenso entre os estudiosos da transição dos jovens para a vida adulta acerca da mudança da natureza deste processo. Neste sentido, os percursos prevaletentes nos trinta anos do pós-guerra, caracterizados por uma certa continuidade, estabilidade e homogeneidade, têm dado lugar a percursos descontínuos, incertos, diferenciados e individualizados. Por outras palavras, as experiências de transição dos jovens de hoje diferem profundamente das experiências das gerações antecedentes (Furlong and Cartmel, 1997; Anderson et al., 2002, Furlong et al., 2003). Todavia, enquanto uns pensam que hoje em dia já não há um caminho linear para uma inserção estável no mercado de trabalho que proporcione autonomia económica, habitacional e condições para a constituição de família, outros contestam a não-linearidade das transições actuais e a linearidade das transições da época do pós-guerra (Vickerstoff, 2001; Goodwin and O'Connor, 2005). E ainda há quem considere que o uso do conceito de transição deixou de ser adequado à realidade actual (Anderson et al., 2002; Bradley & Devadason, 2008). Numa óptica que coloca a ênfase na individualização, os processos de transição, nomeadamente a inserção no mercado de trabalho, dependem da capacidade de navegação e de negociação dos jovens. Presentemente, cada um tem de encontrar o seu caminho, num mar de incertezas, através de várias experiências e opções reflectindo sobre os riscos envolvidos. Trata-se do modelo reflexivo de transição (Furlong et al., 2003).

A compreensão dos processos de transições para a vida adulta marcadas pelo alongamento, fragmentação, diversidade, complexidade e maior individualização requer uma análise qualitativa. Este tipo de abordagem foi adoptada em vários estudos recentes (Pais, 2001; López e

Castillo, 2004; Guerreiro e Abrantes, 2004; Bradley & Devadason, 2008; Alves, 2009; Alves et al., 2011). A opção pela abordagem qualitativa no presente estudo tem por objectivo a compreensão mais profunda da diversidade de percursos de inserção no mercado de trabalho e das suas implicações nas formas e projectos de vida.

As informações foram recolhidas através de trinta entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2011 junto a uma amostra intencional construída de acordo com os objectivos do estudo. A amostra foi criada segundo um conjunto de critérios para poder garantir a inclusão de jovens homens e mulheres, com idades, níveis de escolaridade, situações profissionais, contratuais, familiares, etc. diferentes, tendo em atenção as características pertinentes para o estudo. Nesta selecção a preocupação era garantir a representatividade da problemática e não a representatividade estatística, tendo subjacente a ideia de que as experiências dos indivíduos incluídos nesta amostra possibilitam retratar os percursos profissionais e de vida jovens nas actuais condições socioeconómicas.

Embora muitas pesquisas limitem a categoria dos jovens entre 15 – 24 anos, no presente estudo optou-se pelo alargamento do limite superior até aos 34 anos, para poder captar trajectórias mais alongadas devido a uma permanência mais longa no ensino. No que se refere aos sectores de actividade, foram privilegiados os mais propícios ao emprego jovem, como sejam os novos sectores dinâmicos mais ligados às actividades estratégicas da sociedade da informação (actividades relacionadas com a investigação e desenvolvimento e com as tecnologias de informação e comunicação) e os novos formatos comerciais (cadeias comerciais e de restauração instaladas em centros comerciais). A investigação abrangeu a área metropolitana de Lisboa, onde há uma grande concentração destes sectores.

### 3. TIPOLOGIA DE PERCURSOS DE EMPREGO E DE VIDA DE JOVENS

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu identificar e caracterizar os tipos de percursos referentes à esfera da vida profissional, com as suas implicações na esfera da vida privada. A tipologia dos percursos de emprego e de vida foi elaborada com base nas seguintes dimensões: percurso pessoal, educação e formação, experiências de emprego e condições de trabalho (salário, acesso à formação), mobilidade entre



empregos, situações de desemprego, inserção em redes de sociabilidade, situação familiar e habitacional, articulação do trabalho e da vida privada e planos para o futuro.

A análise destas dimensões permitiu tipificar os percursos, ressaltando os seus principais aspectos. Os tipos de percursos assinalam, ao mesmo tempo, as principais desigualdades que existem entre os diversos segmentos de jovens. Sendo o trabalho remunerado, ou seja, o emprego uma das principais fontes de identidade e de integração profissional e social, os diversos tipos de percursos diferenciam-se também no aspecto do potencial integrador do percurso de trabalho.

Foram identificados os seguintes tipos de percursos:

- desenvolvimento profissional e integração forte
- flexibilidade precarizante e integração limitada
- estabilidade alcançada precarizante e integração incerta
- precariedade contínua e risco de marginalização

O percurso de desenvolvimento profissional, conferindo estabilidade profissional e capacidade de planear o futuro, permite uma forte integração profissional e, por conseguinte, integração social. O segundo percurso, apesar da auto-realização pelo trabalho, devido à precariedade das situações de emprego, permite apenas uma integração limitada. A estabilidade conseguida precarizante, pela falta de qualificações adequadas, torna a integração profissional e social incerta. E, finalmente, a precariedade contínua torna a integração muito frágil levando ao risco de marginalização (Paugam, 2000).

Seguidamente caracterizam-se os diversos tipos de percursos. Para ilustrar os diversos tipos de percursos são utilizados exemplos seleccionados que mais se aproximam aos respectivos tipos ideais de percurso.

### *3.1. PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INTEGRAÇÃO FORTE*

Os jovens incluídos neste tipo de percurso tiveram situações de partida vantajosas para percorrer um trajecto escolar mais propício para uma melhor inserção no mercado de trabalho. São oriundos de famílias com recursos económicos e culturais elevados. Obtiveram níveis elevados de

formação (licenciatura, mestrado ou doutoramento) em áreas consideradas estratégicas, recebendo fortes estímulos por parte dos pais para a prossecução de estudos. Procuram a auto-realização e o desenvolvimento profissional que são as principais razões para mudar de emprego. Depois de finalizar os estudos universitários e após algumas experiências de emprego conseguem estabilidade profissional e gozam boas perspectivas de carreira. Têm condições e oportunidades para optar entre diversas ofertas de bons empregos. As experiências de emprego estimulam e exigem uma aprendizagem contínua e, por conseguinte investimento na formação com vista ao desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, graças à sua forte posição no mercado de trabalho, conseguem negociar com os empregadores remunerações mais elevadas e melhores condições de trabalho. Têm um elevado nível de autoconfiança e não têm receio de perder o emprego. O percurso profissional e as perspectivas futuras promissoras permitem concretizar projectos de vida, nomeadamente adquirir espaço habitacional próprio e constituir família. Têm confiança no futuro, acreditam na melhoria da qualidade da sua vida profissional e pessoal, bem como na realização das suas ambições.

### **A procura da auto-realização e do desenvolvimento profissional: o percurso de António**

António, de 33 anos, casado à espera do primeiro filho, é licenciado em Engenharia de Telecomunicações e Electrónica e tem um MBA em Gestão de Empresas. Contou com três empregos depois de concluir o curso. Vive perto de Lisboa numa casa própria adquirida há dois anos. Oriundo de uma família de classe média alta (os pais são ambos licenciados e com cargos directivos na administração pública). Cresceu num meio familiar que valorizou o investimento escolar e estimulou muito os seus estudos.

Encontrou o seu primeiro emprego, através do gabinete de saídas profissionais da universidade, numa grande empresa multinacional. Tinha um contrato a prazo e trabalhava em projectos na área das telecomunicações. Passados oito meses, a empresa queria contratá-lo como efectivo. No entanto, acabou por sair porque teve uma boa proposta de uma pequena empresa de telecomunicações recentemente criada que considera ter sido a sua experiência mais enriquecedora.

“Foi a empresa onde eu mais aprendi tecnicamente. E se calhar foi onde eu tive maior gozo profissional. Nessa empresa eu estava mais motivado, porque estava sempre a aprender, sempre a evoluir. Era uma empresa nova com aquela energia toda do arrancar, a equipa também era boa.”

Mas, passados três anos esta empresa foi comprada por empresas concorrentes e foi encerrada. Assim, ficou desempregado durante dois meses recebendo subsídio. A vivência do desemprego foi agradável. Aproveitou o tempo de desemprego para viajar, porque durante os três anos na empresa, como estava numa fase de arranque, praticamente não chegou a ter férias.

Depois encontrou o seu actual emprego, através da internet, novamente numa empresa multinacional, onde trabalha há sete anos. Entretanto, já teve uma proposta para trabalhar de uma outra empresa que ofereceu um salário mais elevado. Propostas de emprego não lhe faltaram. Esta situação permitiu-lhe negociar melhores condições na empresa onde estava, designadamente em termos de flexibilidade de horário e, assim não mudar de emprego. Com vista à sua valorização profissional, voltou a estudar e concluiu um MBA em gestão de empresas, em horário pós-laboral.

Actualmente está a trabalhar num projecto que considera muito estimulante. Está integrado num bom ambiente de grupo caracterizado pela entreajuda. Mas quanto à formação, não está satisfeito.

“A formação foi melhor na empresa onde estive antes. Agora nesta, ao início até tive, mas agora por causa da recessão eles cortaram na formação. Nos últimos 2 anos não tem havido formação. E a formação que eu faço é por mim. É ser autodidacta, eu compro livros da especialidade, leio e aprendo”.

Apesar de o seu contrato de trabalho ser por tempo indeterminado, não garante estabilidade, uma vez que a empresa multinacional, como muitas outras, está à procura constantemente de recursos humanos mais baratos disponíveis noutras regiões do mundo. O risco de despedimento é constante:

“Neste período dos sete anos já estive em quatro projectos. Quando entrei recebi um projecto vindo da Bélgica, mas para eu ter trabalho houve belgas

que foram despedidos. Essa foi sempre uma política por parte das multinacionais com a qual eu nunca concordei. Se as multinacionais passam tudo para os países onde a mão-de-obra é mais barata (Índia e outros), as pessoas na Europa vão para o desemprego. Agora tem-se vindo a falar que vão ocorrer mais despedimentos, onde o custo da mão-de-obra por hora é mais elevado.”

Apesar de algum risco de despedimento, não tem receio de perder o emprego, devido ao forte apoio familiar e à facilidade de encontrar outro emprego na sua área de actividade. A relativa estabilidade profissional, a capacidade de escolher entre várias ofertas de emprego e o poder de negociação para obter um horário favorável às suas necessidades, são factores importantes para conciliar o trabalho e a vida privada.

“Se eu começar a trabalhar às 7h30 da manhã, às 16h30 da tarde, posso ir embora e posso ir ao cinema e posso ir gozar a vida e não ser só trabalho – casa e casa – trabalho. Para mim esses aspectos são muito importantes (...) Há pessoas que dão muito peso à parte profissional e gostam de estar lá 18 ou 20 horas por dia. E são felizes assim. Mas eu para me sentir feliz preciso de ter tempo para mim.”

Vivem numa zona agradável, onde fazem as compras, vão a um café, passeiam e convivem com amigos. Em casa partilham as tarefas domésticas, mas depois do nascimento do filho pensam recorrer a empregada doméstica. Sente-se satisfeito com o seu tempo livre e considera-se a si próprio como um afortunado por ter uma boa qualidade de vida e poder fazer aquilo de que gosta tanto no trabalho como nos tempos livres.

### *3.2. PERCURSO DE FLEXIBILIDADE PRECARIZANTE E INTEGRAÇÃO LIMITADA*

Este percurso é característico de jovens com elevado nível de formação/qualificação, mas em áreas consideradas não estratégicas, pouco valorizadas pelo mercado de trabalho. Têm uma actividade profissional aliciante propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências que lhes permite um elevado nível de identificação com o traba-

lho que fazem. No entanto, apesar de trabalharem naquilo que gostam, encontram-se numa situação precária e sem capacidade de negociação para obter remunerações mais elevadas e melhores condições de trabalho. A sua situação de emprego implica instabilidade, insegurança, sem poder de previsão do futuro profissional, forte vulnerabilidade económica e restrição dos direitos sociais (baseados no emprego estável). O nível insuficiente de rendimentos impede-os ter um espaço habitacional próprio. Uns continuam na casa dos pais, outros partilham a casa com amigos e alguns vivem em união de facto. A necessidade de pedir apoio financeiro dos pais provoca tensões familiares. Estes jovens têm dificuldade em conciliar o trabalho e a vida privada. Valorizam os novos movimentos para a defesa dos interesses daqueles que se encontram em situações precárias de emprego. Apesar da sua situação precária, têm uma grande esperança e forte motivação para sair desta situação, particularmente por via da emigração.

### **Trabalhos interessantes em situações de emprego precárias: o percurso de Manuel**

A precariedade persistente do emprego caracteriza o percurso de muitos jovens com um curso superior que trabalham como falsos independentes (recibo verde). É o caso de Manuel, de 29 anos, licenciado em *design* de comunicação. Vive com o pai, sem perspectivas de poder ter a sua própria casa e constituir família. O pai tem um curso de Direito, a mãe é doméstica. Ao longo de quatro anos tem vindo a acumular experiências de trabalhos altamente qualificados, mas não pagos ou mal pagos. Começou numa empresa de *design* de moda e durante 6 meses fez vários trabalhos, desde a direcção de produção, contacto com os clientes, passando pelo *design* gráfico, ilustração e até fotografia. Apesar do seu horário extremamente prolongado (das 7 horas da manhã às 10 horas da noite) pagavam-lhe apenas 110 – 120 euros por mês a recibos verdes. As suas tentativas de conseguir alguma melhoria na sua situação de emprego falharam, uma vez que o proprietário da empresa não estava disposto a mudar nada. Apareceram várias propostas de trabalho, mas recusou aceitá-las por causa dos níveis de remuneração escandalosamente baixos:

“Cheguei a recusar ofertas de empresas que produziam conteúdos para internet, para televisão, não só para Portugal, mas também para grandes marcas, inclusive desportivas, internacionais, que me queriam pagar, por exemplo, 50 cêntimos por dia. E ainda olhavam para mim com um ar muito ofendido porque não queria aproveitar a oportunidade para trabalhar numa empresa de renome e fazer o que gostava.”

Quando conseguiu um emprego ganhando 1500 euros a recibo verde numa empresa de jogos informáticos, pensava que finalmente surgiam boas perspectivas. Porém, as suas expectativas foram frustradas, porque passado o período de experiência a sua situação de emprego ficou na mesma. Entretanto a empresa iniciou um processo de reestruturação que acarretou a diminuição do número de trabalhadores. Assim, num dia, foi avisado, sem quaisquer justificações, como os outros colegas em situação semelhante, que a partir do dia seguinte já não deveria ir trabalhar.

Acabou por encontrar o seu actual emprego através de amigos numa empresa com 30 trabalhadores. Continua na mesma situação de falso independente com recibo verde a ganhar 1500 euros mensais. Além da insegurança, sente falta do acesso à formação e de perspectivas de carreira:

“Não há formação nem perspectivas de carreira. Eles partem do princípio que nós temos de saber tudo. E se não sabemos temos de aprender por nossa conta e risco, pois não é da responsabilidade deles. Aliás, mesmo no sítio onde estou já tive de fazer coisas que não sabia fazer e em prazos apertadíssimos.”

Considera que o seu trabalho é muito exigente e intensivo:

“Exige muita concentração. Exige uma embalagem cultural bastante grande porque temos que processar diferentes tipos de informação, temos de pensar em conceitos e em contextos ... para além do rigor técnico que as coisas têm de ter. É preciso bastante preparação, é preciso que uma pessoa leia muito e que veja muitas coisas, é preciso uma pessoa culta.”

A insegurança tem sido contínua:

“Não sinto qualquer tipo de segurança financeira para fazer uma vida mais estável... Um dia passam-se e querem correr comigo de um dia para o outro...”

Manuel ainda vive com o pai por não ter condições para pagar renda de casa, mesmo dividindo com outras pessoas. O excesso de trabalho não lhe permite conciliar o trabalho e a vida pessoal. Além das 40 horas semanais na empresa, trabalha ainda como *freelancer*, muitas vezes até altas horas da madrugada e também durante os fins-de-semana. Assim, passa 16 – 18 horas por dia em frente do computador. Gostaria de ter mais tempo para ir ao cinema, ler, viajar ou descansar e estar com familiares e amigos. Mas estes desejos esbarram com a falta de tempo:

“Acabo por não ter tempo para ter uma vida pessoal e até mesmo para os meus amigos. ... Com o passar do tempo deixei de ter tempo para as pessoas. Por exemplo, no ano passado eu dormia uma média de quatro horas por noite. E depois a pessoa sente-se esgotada, eu chego ao fim do dia e não me apetece fazer mais nada do que dormir. Assim, é difícil de manter os contactos, até mesmo com a minha mãe. Os meus pais estão separados e ela vive noutra cidade numa casa mais pequena e não dá para ficar lá e é difícil encontrar-me com ela.”

Que a situação contínua de precariedade e o trabalho exigente e intensivo ameaçam a saúde e prejudicam as relações familiares, transparece das palavras de Manuel:

“Quando chego a casa do trabalho, tenho sempre de dormir cerca de 2 horas... e já não se trata de uma questão de repor energia, é o próprio organismo que já não funciona bem. E porquê? Por estar a trabalhar em sítios com más condições, com níveis de stresse altíssimos... e em sítios com pressões constantes onde as pessoas são mal tratadas. Eu cheguei a ser insultado várias vezes em frente de clientes. E acabo por reparar que não sou dos casos piores, pois tenho tido colegas que têm tido casos muito mais graves, incluindo casos de assédio ou casos de pressão psicológica. Eu cheguei inclusive a ter problemas em casa, choques e atritos com os meus pais porque eles não acreditavam que um licenciado numa área tão específica como a minha tenha um vencimento inferior ao de uma empregada de

limpeza e eles pensavam que eu não queria era trabalhar. Logo aí há outra pressão acrescida por parte da família.”

Faz todo o trabalho doméstico dividindo com o pai. Do ponto de vista financeiro tem o dinheiro para o dia-a-dia, mas não pode pensar na compra ou num aluguer de uma casa. A situação precária em que se encontra e a falta de perspectivas no país causam-lhe um grande mal-estar:

“O desgaste psicológico, um pessimismo crescente em relação a tudo o que é feito em Portugal e alguma aversão a financeiros, a gestores, a políticos... tudo isso acaba por me afectar, porque mói, mói bastante. Mas se calhar se for a pensar na situação de muita gente em Portugal se calhar estou melhor do que as outras pessoas. Mas isso também me deixa preocupado: se aquilo que eu tenho é melhor do que o que as outras pessoas têm... então também é preocupante o estado do país...”

Devido à falta de perspectivas de melhoria na situação profissional em Portugal, Manuel, como muitos jovens em situação semelhante, tenciona ir trabalhar noutro país e não voltar.

“Muito honestamente não vejo a mínima perspectiva de futuro em Portugal. E não é só na minha área. Aliás, eu tenho um pressentimento que esta reviravolta económica... porque nós estamos num buraco muito grande e isto ainda vai atingir um fundo ainda mais pesado e mais grave. E eu espero não estar aqui para apanhar isso.”

### **Sonhar com uma carreira de investigação: o percurso de Filipa**

Filipa tem 31 anos, é licenciada em Biologia, oriunda de uma família da classe média. Os pais são empregados bancários reformados (têm o 12º ano de escolaridade). Vive com o namorado em união de facto numa casa comprada a crédito há um ano. Actualmente é bolseira de doutoramento num laboratório na área da Biologia Molecular, o seu contrato é anualmente renovável e recebe 980 euros por mês. Como acontece com os bolsseiros, quando acabar a bolsa não está garantido qualquer tipo de apoio.

Começou a trabalhar com estágio não remunerado após a conclusão do curso, seguida por um estágio remunerado durante um ano. Depois



do estágio concorreu para uma bolsa de doutoramento, não para obter o grau mas por ser a única maneira de poder dedicar-se à investigação. Trabalha numa pequena equipa, composta por três doutorandos sob a coordenação do investigador responsável. O seu trabalho de doutoramento insere-se no projecto de investigação atribuído à equipa. Aprecia o ambiente de trabalho por haver muita entajada entre os bolseiros. Contudo, considera a sua situação precária do ponto de vista do emprego:

“Depois de acabar o doutoramento devia haver algum tipo de estabilidade. Porque o que acontece é que acaba uma bolsa e enquanto não tiver outra bolsa eu não tenho nada e não tenho qualquer tipo de apoio”

A situação de emprego e as perspectivas para os investigadores não correspondem às suas expectativas iniciais devido à inexistência de uma carreira de investigação:

“Eu fui para Biologia para fazer investigação e estou a fazer aquilo que sempre quis. Não sabia que era tão precário e que era só bolsas, bolsas, bolsas. E se calhar há 3 ou 4 pessoas que estão na carreira de investigação, já estão no topo porque já têm muita idade. Mas as outras pessoas estão todas com um vínculo muito precário, com bolsas. E os outros que conseguiram ser professores, fazem investigação à parte.”

Na sua opinião, alguma melhoria na situação dos bolseiros deve-se à defesa organizada dos seus interesses pela Associação dos Bolseiros de Investigação Científica (ABIC).

“Os bolseiros têm-se unido cada vez mais e tem havido algumas melhorias. Houve uma altura em que nós não tínhamos direito nem a férias, nem ao subsídio de maternidade. Não tínhamos direito a nada. Agora já não é assim.”

Apesar da mudança do estatuto do bolseiro em 2004, os riscos subsistem, nomeadamente em relação aos problemas de saúde, como é o seu caso.

“Eu trabalho com substâncias perigosas todos os dias que são cancerígenas e nós não temos nenhum seguro de saúde que cubra esses riscos. Se eu tiver um

acidente de trabalho estou coberta, mas se por acaso desenvolver um cancro porque trabalho com rádio-activos ninguém me vai pagar nada de tratamentos porque não é um acidente de trabalho. E isso é uma coisa que me assusta muito, porque podemos muito facilmente ter um problema que tem a ver com todas as exposições aos químicos todos que nós usamos e que alguns não estão testados ainda e nem se percebe muito bem o que aquilo pode fazer.”

Não tem horário estabelecido. O número de horas de trabalho depende muito do trabalho que há para fazer e da chefia. Muitas vezes os tempos das experiências são de 12 horas num dia, o que não quer dizer que no dia a seguir trabalhe só 3 horas. Com alguma frequência também tem de ir ao laboratório no fim-de-semana e leva muito trabalho para casa.

Filipa vive em união de facto com o seu namorado (engenheiro civil). Viviam fora de Lisboa numa casa alugada, mas devido ao excesso de tempo gasto em transportes (três horas por dia), decidiram comprar uma casa em Lisboa. A compra foi feita pelo seu companheiro, o que para ela significa uma situação de dependência:

“Isso só foi possível porque ele pode. Mas eu nunca dependi de ninguém e gostava de continuar a não depender. Por exemplo, eu sozinha nunca poderia pedir um empréstimo para comprar uma casa. Se eu estivesse sozinha era impossível viver em Lisboa. Eu não poderia pagar 500€ por mês de renda por um pequeno apartamento porque o que eu ganho é muito pouco. Portanto, uma pessoa é obrigada a partilhar casa com outras pessoas indefinidamente e isso deixa de parte qualquer situação familiar que se possa criar. No nosso caso, pudemos avançar para a compra de uma casa porque o meu namorado tem uma situação financeira diferente.”

Com a compra de casa conseguiram ganhar algum tempo. Assim demora meia hora, de transportes públicos, a chegar ao laboratório. As tarefas domésticas são repartidas entre os dois. Nos poucos tempos livres que lhe sobram faz trabalho de voluntariado na Junta de Freguesia onde vive. Também participa nas actividades do movimento “Precários Inflexíveis”<sup>2</sup> Como trabalha cerca de 50 horas por semana, tem dificul-

2 Para obter mais informações sobre o movimento contra a precariedade, consultar: <http://www.precariosinflexiveis.org/>

dade em conseguir conciliar a vida profissional e familiar. A situação precária em que se encontra torna as relações familiares tensas. Os pais apoiaram nos seus estudos, mas há conflitos derivados da necessidade de continuar a dar apoio financeiro e da não realização das suas expectativas relativas à filha.

“O que vai acontecer quando terminar a bolsa, se haverá mais bolsas ou não? Isto preocupa-os imenso porque eles estiveram num mercado de trabalho completamente diferente e sempre tiveram uma estabilidade e um emprego para a vida. Eu não pretendo um emprego para a vida no mesmo sítio. Mas queria ter emprego sempre. Claro que essa é uma situação que os preocupa. E mesmo a situação de estar a adiar a decisão de ter filhos. Eles gostavam de ter um neto. Mas percebem perfeitamente que a gente não esteja a tomar essa decisão agora porque estamos numa situação de grande instabilidade”.

Sua estratégia para resolver o impasse é sair do país para enriquecer a experiência profissional e depois regressar na esperança de poder ter uma melhor situação profissional:

“Daqui a 5 anos, espero ter voltado para Portugal depois de ter estado lá fora e espero que haja mais oportunidades para se fazer investigação em Portugal com alguma estabilidade. Eu gosto de Portugal e gostava de poder fazer investigação aqui. Há muito boa ciência em Portugal, apesar de termos muito poucos recursos. E as pessoas fazem com muito pouco muita coisa. Não gostava de ter que emigrar para poder viver”.

### **3.3. PERCURSO DE ESTABILIDADE ALCANÇADA PRECARIZANTE E INTEGRAÇÃO INCERTA**

Os jovens incluídos neste percurso são originários de famílias inseridas nos segmentos baixos da classe média dos serviços e no operariado. Depois de algum tempo de instabilidade, conseguiram contratos de trabalho permanentes, o que é a grande aspiração de muitos jovens. No entanto, o nível de formação/qualificação e as competências detidas não lhes conferem capacidade de negociação para conseguir aumentos salariais e melhores condições de trabalho. O trabalho é rotineiro, cansativo e, devido ao seu pobre conteúdo, é pouco propício para aprender coisas

novas e desenvolver variadas competências. Além disso, as deficientes condições de trabalho, a falta de perspectivas de carreira e os baixos salários também são factores de insatisfação, apesar da estabilidade do vínculo contratual.

O baixo salário não lhes permite aceder a um espaço habitacional próprio e, por conseguinte, são forçados a viver em casa dos pais ou familiares em zonas que apreciam pouco. Contudo, sobretudo os mais jovens, têm expectativas face ao futuro e motivação para elaborar planos e procurar uma situação profissional melhor. Porém, a sua integração profissional e social é incerta.

### **Quando o estatuto efectivo não garante estabilidade nem a realização de expectativas: o percurso de Rodrigo**

Rodrigo, 23 anos, com 12 anos de escolaridade e dois anos de curso de massagista está a trabalhar num *call center* de telecomunicações. O seu pai é oficial da Guarda Nacional Republicana (com 12 anos de escolaridade) e a mãe (com 4 anos de escolaridade) é auxiliar de acção médica no hospital. Os pais sempre quiseram que ele tirasse um curso superior. Mas quando acabou o 12º ano, não havia nenhum curso superior que lhe agradasse. Agora tem a esperança de ir para um curso superior, de Gestão ou Marketing, para poder gerir o seu próprio negócio, um *spa* ou um centro de massagens. Por causa do seu interesse por esta área, após à conclusão do ensino secundário, tirou vários cursos profissionais.

Começou a trabalhar com 16 anos para conseguir algum dinheiro. Distribuiu publicidade e depois trabalhou num museu na preparação de um catálogo. Eram trabalhos informais, sem qualquer contrato. Mais tarde, para poder pagar os cursos, esteve a trabalhar num parque de diversões e mais uma vez sem contrato. Depois trabalhou num *spa*, mas teve de sair porque a gerente vendeu o estabelecimento e ele como não tinha contrato, nem sequer chegou a receber qualquer salário. Também chegou a trabalhar em telemarketing num *call centre*, mas ao fim de um mês rescindiu o contrato devido à descontentamento com vários aspectos do emprego:

“O meu trabalho era desgastante, era sempre a dizer a mesma coisa, sempre a repetir... era muito cansativo. Nunca tive escutas, nunca fui avaliado,

nunca tive feedback. Ganhava 300 euros, 4h por dia, com folgas ao fim-de-semana. Nós éramos número, para eles, mais nada.”

Desde 2008 está a trabalhar como operador de *call centre* numa empresa de telecomunicações em *tempo parcial* tendo um contrato como efectivo com uma ETT (empresa de trabalho temporário). Ter um contrato e um vencimento regular dá-lhe uma grande satisfação:

“Todos os meses no último dia tenho o dinheiro na minha conta, e isso é uma sensação maravilhosa.”

Optou por trabalhar sempre à noite (das 19 horas até a meia-noite) para poder acumular com outro trabalho na área das massagens. As suas perspectivas de carreira no *call centre* são limitadas. O seu trabalho relaciona-se com o atendimento da linha de apoio aos clientes: gerir reclamações, falar com os clientes, analisar e responder a qualquer questão. Considera que o seu ordenado é médio, não é dos piores, ganha 450 euros mensais às vezes acrescidas com prémio. Porém, o seu trabalho é muito intenso:

“Há colegas meus que não aguentam. Temos que mexer em mil aplicações ao mesmo tempo, temos que estar a falar com o cliente, temos que registar o que é que ele disse, temos que estar com atenção a outras coisas, temos que estar sempre actualizados, se temos dúvidas temos de esperar que alguém nos venha esclarecer... Há três anos que estou lá, já sei o que é que tenho de fazer, já sei quais os métodos que tenho de utilizar para dar a volta à coisa.”

Não tem receio de perder o emprego, como já é efectivo, mesmo que a actual empresa onde trabalha deixe de ser cliente da sua ETT:

“Eles têm inúmeros sectores, metem-me noutra sítio qualquer mesmo que eu não goste. Mas o que eu queria mesmo era arranjar uma coisa melhor e sair dali, que já estou farto.”

Desagrada-lhe a forma de avaliação de desempenho centrada no cliente:

“Por mais que nos digam que o cliente tem sempre razão, o cliente não sabe avaliar. Se o cliente... ligar para um sítio, se calhar se a pessoa foi simpática,

até pode ter dito a maior barbaridade na vida, mas como foi simpática, o cliente vai dizer que ela foi perfeita. Mas se calhar a pessoa nem foi a mais competente, nem procedeu ao procedimento correcto e disse-te até uma coisa que não deveria ter dito. Lá está, há injustiças que vêm de cima, e mesmo os meus chefes mais directos estão contra, mas não há nada que nós possamos fazer e isso para mim é péssimo.”

Neste momento só está a trabalhar no *call center*, não acumula com outro emprego. Vive com os pais e são eles a pagar as contas de casa, de alimentação e de saúde e em alturas difíceis sempre pode contar com o apoio deles. Tudo o que ele consegue ganhar é para ele. Grande parte do trabalho doméstico, num modelo familiar tradicional é feita pela mãe. Não gosta da zona onde vive uma zona tradicional operária na margem Sul do Tejo, faz toda a sua vida em Lisboa. Leva uma hora a chegar de transportes públicos ao actual local de trabalho.

Tem alguma dificuldade conciliar a sua vida profissional e pessoal por causa do horário, sobretudo quando pedem horas extra. Gostaria de ter mais tempo livre para poder ir ao ginásio, estar em casa a descansar, ir à praia e viajar.

No futuro próximo, apesar de ter contrato permanente, não quer ficar onde trabalha. O seu sonho é ser massagista em cruzeiros pelo menos durante meio ano e depois começar o curso de Marketing, ou outro curso profissional. A nível pessoal, gostaria de viver sozinho ou a dividir a casa com amigos. “*Nada de casar, nem ter filhos, não é um objectivo dentro de 5 anos.*” Mais tarde quando tiver estabilidade a nível de clientes sonha em abrir um espaço de estética, “*uma coisa em grande, bonita.*”

### 3.4. PERCURSO DE PRECARIIDADE CONTÍNUA E RISCO DE MARGINALIZAÇÃO

Este percurso caracteriza jovens provenientes de famílias com baixos recursos escolares e económicos e que deixaram precocemente a escola para trabalharem. A inserção prematura no mercado de trabalho tornou-se necessária devido a rupturas e problemas familiares (divórcio dos pais, desemprego do pai ou da mãe). Entre os empregadores encontram-se, sobretudo, empresas de trabalho temporário e cadeias comerciais e de restauração transnacionais instaladas em centros comerciais.

Os percursos são intermitentes, compreendendo empregos inseguros e mal pagos alternados com situações de desemprego. Embora tenham a aspiração de retomar os estudos, a sua concretização afigura-se problemática devido a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. A precariedade é elevada, uma vez que às tarefas com pobre conteúdo e ao trabalho intensivo, junta-se o vínculo de emprego incerto, sem perspectivas de avanço profissional. Não têm condições para ter autonomia financeira e habitacional, não conseguem formular projectos profissionais e de vida, mas têm alguns sonhos dificilmente realizáveis. Estas condições precárias tornam a integração profissional e social muito frágil, sujeitando os jovens a um elevado risco de marginalização.

### **Rodar entre empregos precários: o percurso de Ricardo**

Ricardo, aos 21 anos, já com uma experiência de sete empregos, trabalha presentemente em tempo parcial numa loja de roupa de uma cadeia internacional e mora com o pai num bairro dormitório perto de Lisboa. Os pais, divorciados, têm baixos recursos económicos e culturais. Ambos têm nove anos de escolaridade e trabalham no comércio: o pai distribui as compras de um hipermercado com uma carrinha e a mãe trabalha numa loja de roupa.

Apesar do baixo nível dos seus recursos, os pais sempre estimularam para que ele estudasse. No entanto, depois do 7º ano deixou a escola, para ir trabalhar em Inglaterra com a mãe. Passou por uma infância difícil, o que prejudicou os seus estudos:

“Durante algum tempo eu andava num psicólogo... Morava com o meu pai; eu tinha problemas, perdi uns três anos na 1ª classe. Só depois de ir viver com a minha mãe é que ela me pôs num psicólogo, comecei a passar de ano... só que depois houve mais uns problemas que voltei para o meu pai, revoltado”.

Acabou recentemente o 9º ano no âmbito do Programa Novas Oportunidades,<sup>3</sup> mas acha que ficou prejudicado.

---

3 Este programa foi a iniciativa do governo anterior (socialista) visando o aumento do nível de escolaridade da população, dar a possibilidade de reconhecer as competências daqueles que não tiveram oportunidade de estudar até ao 9º ano, e criar oportunidade para apren-

“Estava com ideia depois de fazer o 8º e o 9º ano de escolaridade em 6 meses em vez de dois anos, e a seguir fazer os três anos – 10º, 11º e 12º – e depois entrar na faculdade. Mas vim a saber, que depois de acabar o Programa de Novas Oportunidades, tenho de fazer as provas para entrar para o 10º ano. Eu não sei nada de Matemática, de Português, então... tinha de gastar dinheiro em explicadores. Penso que teria sido melhor fazer dois anos, o 8º e o 9º, na escola normal à noite.”

Tem havido muitas críticas ao programa Novas Oportunidades. Apesar de reconhecerem os seus aspectos positivos (motivação, auto-estima), os críticos consideram que os dados estatísticos referentes ao sucesso escolar escondem níveis de conhecimento baixos, como aliás transparece das palavras de Ricardo. Também lamenta os dois anos perdidos em Inglaterra, que lhe podiam ter servido para acabar a escola.

Começou a trabalhar com 16 anos de idade a distribuir publicidade durante dois meses no Verão, ganhando 15 euros por dia por sete horas de trabalho. O seu primeiro emprego a sério foi quando aos 18 anos foi para Inglaterra trabalhar numa empresa de trabalho temporário com a mãe na limpeza de quartos de hotel. Como não sabia falar inglês, começou a estudar lá numa escola. Na sua opinião o trabalho não era muito exigente e era relativamente bem pago. Além do trabalho no hotel, também tinha trabalho como modelo. Ser modelo sempre foi o seu sonho. Passados dois anos, voltou a Portugal e encontrou trabalho num restaurante num centro comercial. Depois, com o dinheiro recebido, foi para o Algarve desfrutar as férias. Resolveu ficar lá e encontrou trabalho primeiro numa loja e depois num bar. Nesta altura vivia numa tenda no parque de campismo. Acabou por voltar a Lisboa e trabalhou mais uma vez num restaurante durante um ano. Contudo, deixou esse emprego por causa do ambiente de trabalho desagradável e do horário que não lhe deixou tempo livre. Esteve seis meses desempregado e usou este tempo para concluir o 8º e 9º ano da escola no âmbito do Programa Novas Oportunidades. Quando não conseguiu encontrar emprego, começou ficar preocupado:

---

der uma profissão para aqueles que não concluíram o 12ª ano, dando equivalência ao 12ª ano de escolaridade. Este programa foi desactivado pelo actual governo.



“Perdi completamente a esperança no meu futuro. Mas os meus amigos apoiaram-me e disseram que eu era muito novo, ainda tinha muitos anos... e eu agarrei outra vez e decidi que me vou candidatar à Força Aérea, se tiver possibilidade para isso.

Ficou contente quando encontrou um emprego ligado aos desportos radicais, mas foi muito irregular. Com o dinheiro que obteve conseguiu tirar um curso de modelo. Como muitos jovens da sua idade, sentiu um grande fascínio pelo mundo da moda que afinal causou-lhe desilusão.

“Comecei a ver que aquele mundo não era o que eu imaginava. Toda a gente passava por cima umas das outras para ter sucesso e eu não gostava daquilo. Tirei o curso, gastei uns 400 euros... mas não tem interesse, acho que o diploma não vai fazer falta nenhuma no futuro porque eu, sinceramente, moda já esqueci. É uma exploração. Estraga muitos jovens, mesmo.”

Depois da decepção com o mundo da moda, encontrou o seu actual emprego, através do gabinete de apoio da Junta de Freguesia, numa loja de roupa de uma cadeia internacional situada num centro comercial. O seu contrato inicial de 2 meses terminou há pouco tempo, mas ficou com mais um contrato de 6 meses.

Está satisfeito com as suas condições de trabalho, tanto com o horário (das 10 às 15h), como com o salário (com as horas extras recebe mais ou menos 500 euros). Está com medo de perder este emprego, dada a dificuldade de encontrar outro emprego com o seu baixo nível de escolaridade.

Mora com o pai, nos trabalhos domésticos é a avó que vai ajudá-los e ele de vez em quando limpa a casa e lava a loiça. Com o seu horário, consegue ter tempo para tudo. Não está motivado para ganhar mais dinheiro.

“No restaurante ganhava mais dinheiro, mas... eu nunca liguei muito ao dinheiro. Porque eu não tenho família, então se não tem família não há muitas despesas, só há despesas para o próprio. (...). Não quero comprar um carro para depois trabalhar para pagar esse carro. Acho que é aproveitar, simplesmente. Desde que não falte comida em casa, por mim está tudo bem.”

Não se preocupa muito com o futuro:

“Eu nunca penso nisso. Penso sempre no momento. O que eu mais desejo do ponto de vista profissional, é seguir Desporto e a Força Aérea é uma alternativa boa. Do ponto de vista da vida pessoal gostaria de morar sozinho, só isso”.

Porém, o seu desejo de estudar num curso da Força Área é difícil de realizar, devido aos critérios de admissão.

### **Quando aos 16 anos é preciso sustentar a família: o percurso de Carla**

Tem 16 anos e 9 anos de escolaridade. Os pais, com baixos recursos económicos e escolares, estão divorciados. Carla vive com a mãe e o irmão mais novo. Não mantém contacto com o pai. A mãe (tem 6 anos de escolaridade e costuma trabalhar em cafés) sempre insiste para que ela tenha o 12º ano e que vá para a faculdade. No entanto, Carla resolveu começar a trabalhar quando o irmão mais velho saiu de casa e a mãe ficou desempregada. Encontrou um trabalho em tempo parcial no café de um familiar, sem contrato. Passado meio ano saiu porque encontrou o seu emprego actual a tempo inteiro, num restaurante de *fast-food*. Tem um contrato de 6 meses e ganha um pouco mais (530 euros) do que no emprego anterior. Está satisfeita com o contrato e gosta do ambiente, mas acha o trabalho muito cansativo, em parte devido ao horário: das 11h30 às 14h30 e das 18h às 23h todos os dias, inclusive no sábado. Tem medo de perder este emprego, mas confia que não vai ser despedida.

«Até já falaram que daqui a um ano vão abrir lojas novas e que se calhar vão precisar de mim porque já sei fazer as coisas.»

Nas tarefas domésticas agora participa pouco, é a mãe que faz quase tudo, por estar desempregada. Antes, era ao contrário.

Daqui a cinco anos espera ter acabado o 12º ano e estar a trabalhar.

«Gostava muito de tirar o curso de professora de equitação ou um outro curso qualquer. De cozinha... também gosto.» A nível pessoal, já queria viver na sua própria casa.

O seu grande desejo é poder retomar os estudos quando a mãe encontrar emprego.

## CONCLUSÕES

As ilusões neoliberais são refutadas pela análise dos dados estatísticos e do conteúdo das entrevistas. Em vez da expansão das oportunidades anunciada pelo discurso dominante, assiste-se ao aumento do desemprego e das desigualdades sociais, sobretudo com o agravamento da crise económica, social e política gerada pelas políticas neo-liberais. A análise das entrevistas permitiu captar as desigualdades nos processos de inserção no mercado de trabalho e de transição à vida adulta. Evidenciou-se o grande distanciamento entre os jovens muito e pouco escolarizados/qualificados. Os jovens do segmento mais favorecido encontram-se em situação de estabilidade profissional decorrente de uma transição bem-sucedida. O percurso inscreve-se no modelo reflexivo de transição, uma vez que os jovens deste segmento fazem as suas escolhas, reflectindo sobre as suas experiências em função das suas aspirações elevadas e dos seus projectos profissionais ambiciosos. Por sua vez, o percurso dos jovens dos segmentos mais frágeis, com um baixo nível de escolaridade/qualificação, está marcado pela inserção precoce no mercado de trabalho, mudança frequente entre empregos e situações de desemprego. A mudança de emprego nestes casos não conduz a novas oportunidades, como postula o discurso dominante; pelo contrário, fecha estes segmentos de jovens no espaço do emprego precário com pouco ou nenhum *chance* para melhorar a sua situação profissional. As suas escolhas são muito reduzidas e os obstáculos são muito fortes para a realização das suas aspirações, que não são elevadas. Estes jovens muito dificilmente conseguem atingir uma estabilidade profissional proporcionadora de uma vida com autonomia (aspecto essencial da vida adulta) e correm o risco de uma vida ameaçada pela precariedade e pobreza e, por conseguinte, pela marginalização.

A origem social e o nível de escolaridade alcançado influenciam fortemente os percursos de emprego e formam a base para a acumulação de vantagens e desvantagens. Os resultados obtidos indicam que há uma estreita relação entre as trajectórias referentes à esfera do trabalho e à esfera da vida privada. O percurso de desenvolvimento e forte integração de jovens oriundos de famílias com recursos económicos e culturais elevados fundamenta uma vida adulta agradável. Às vantagens na esfera do trabalho juntam-se as vantagens na vida privada, tais como a capacidade financeira de ter casa própria numa zona agradável, fazer planos

para o futuro, constituir família, recorrer a empregada nos trabalhos domésticos, entre outros.

No polo oposto, a origem em famílias com poucos recursos económicos e escolares constitui o ponto de partida para a acumulação de desvantagens. Quando rupturas familiares pressionam os jovens para abandonar a escola e procurar emprego, a sua inserção no mercado de trabalho é precária, manifesta nos seguintes aspectos: vínculos contratuais instáveis, trabalho intensivo e mal pago, horários difíceis, ameaça do desemprego, ausência de condições para conciliar estudos e trabalho, e falta de perspectivas de carreira. Às desvantagens na esfera do trabalho juntam-se as desvantagens na vida privada: habitação em zonas suburbanas pouco atractivas em termos de lazer, tempo excessivo gasto em transportes, tornando ainda mais difícil a vida quotidiana, e tempo reduzido para a vida pessoal. O trabalho limita-se a um meio de ganhar dinheiro e adia-se para mais tarde a realização do desejo de ter uma actividade de que se goste.

No entanto, entre estes dois polos extremos podemos encontrar outros percursos. No percurso flexível precarizante com expectativas de conseguir uma situação melhor cruzam-se o trabalho interessante e desafiante com uma situação precária de emprego. Encontram-se numa situação de semi-dependência: precisam do apoio dos pais, porque aquilo que ganham não permite uma vida autónoma. O trabalho ocupa grande parte do tempo, resultando numa vida desequilibrada, na qual não há tempo para a vida pessoal. Por falta de espaço habitacional próprio, não se podem formular ou são adiados os projectos de vida, como constituir família ou ter filhos.

Por sua vez, os jovens que, depois de algum tempo, conseguiram o estatuto efectivo (percurso de estabilidade alcançada precarizante), estão longe de ter estabilidade profissional e o seu estatuto efectivo não significa ausência de precariedade, uma vez que realizam um trabalho mal pago, com conteúdo pobre e não têm perspectivas de carreira. Aqueles que passaram por uma infância difícil, devido ao contexto familiar, e foram obrigados a abandonar a escola no 9º ano para trabalhar com vista ao sustento da família, enfrentam grandes dificuldades para retomar os seus estudos. Por conseguinte, para estes segmentos, as oportunidades são muito limitadas e dificilmente conseguirão sair das condições carregadas de riscos.

No que se refere às diferenças de género, nos diversos tipos de percursos encontrámos tanto homens, como mulheres. Todavia, como as mulheres têm uma posição mais vulnerável no mercado de trabalho, também no grupo etário jovem, as suas oportunidades de escolha são mais limitadas (Kovács e Chagas Lopes, 2012).

Relativamente à internalização da retórica da flexibilidade e da adaptabilidade pelos jovens, os resultados do nosso estudo indicam que não há atitudes e estratégias generalizáveis. Aqueles que têm uma posição forte no mercado de trabalho têm confiança no futuro que apesar de incerto, promete muitas oportunidades de escolha. Este segmento de jovens desenvolve estratégias em função dos seus projectos profissionais e de desenvolvimento de carreira. Porém, aqueles que têm posições frágeis no mercado de trabalho, têm poucas oportunidades de escolha. Sem dúvida, o contexto económico e social actual favorece uma certa aceitação da precariedade por parte dos jovens. Ter o seu emprego, mesmo precário, é sentido como um privilégio, quando a oferta de empregos é escassa e quando existe o medo constante de perder o emprego. Esta atitude, de certo modo, é a manifestação de um novo modo de dominação “baseado na instituição de um estado generalizado e permanente de insegurança, visando coagir os trabalhadores à submissão, à aceitação da sua exploração” (Bourdieu, 1998: 115). Porém, muitos jovens não se conformam com esta situação. A mudança frequente voluntária entre empregos é uma das formas de reacção. Outros querem procurar um trabalho decente noutra país. E há alguns que valorizam acções colectivas, como os novos movimentos contra a situação precária dos jovens. Há um grande anseio pela estabilidade profissional que é entendida como condição para aceder à vida adulta e para constituir família. Porém, com o agravamento da crise económica e social do país, este desejo tende a tornar-se numa miragem. Estamos perante uma evolução paradoxal: apesar do peso cada vez mais reduzido dos jovens na estrutura etária e do seu nível de educação/formação relativamente mais elevado, segmentos crescentes estão a ser condenados a permanecer na periferia ou à margem da sociedade. Os percursos marcados pelo desemprego e precariedade dos jovens impedem uma vida digna, implicam a dependência dos pais e/ou a precariedade das condições de vida. A marginalização de uma parte substancial dos jovens desestabiliza a sociedade e ameaça a sua reprodução.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N. A; Cantante, F.; Baptista, I. e Carmo, R. M. (2011), *Jovens em transições precárias: trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa, Mundos Sociais.
- ALVES, N. (2009), *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa, Educa, Universidade de Lisboa.
- ANDERSON, M., F: Bechhoffer, L. Jamieson, D. Mcrone, L.Yaojun and R. Stewart (2002), “Confidence amid Uncertainty: Ambitions and Plans in a Sample of Young Adults”, *Sociological Research Online* 6(4), URL.
- AUER, P. e Cazes, S. (Eds.) (2002), *Employment stability in an age of flexibility*. Geneva, International Institute for Labour Studies.
- BECK, U. (2000), *Brave new world of work*. Cambridge, Polity Press.
- BARBIERI, P. (2007), “Atypical employment and welfare regimes”. *Policy Papers, Equalsoc, Economic Change, Quality of Life& Social Cohesion*, vol. 1, pp. 1-23.
- BOLTANSKY, L. e Chiapello É. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris, Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1998), *Contrafogos*. Oeiras, Celta.
- BRADLEY, H. and Devadason, R. (2008), “Fractured Transitions: Young Adults’ Pathways into contemporary Labour Markets”, *Sociology* 42: 119-136.
- BRIDGES, W. (1994), *Job Shift. How to Prosper in a World without Jobs*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- CASTEL, R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CASTELLS, M. (1998), *La era de la información economía, sociedad y cultura, la sociedade red*, vol. 1, Madrid: Aliança Ed.
- CASTILLO, J. J. (2003), *Los estragos de la subcontratación* (La organización del trabajo como factor de riesgo laboral), UGT Madrid.
- ESPING-ANDERSEN, G.; Regini, M. (2000), *Why Deregulate Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press.
- FERRERA, M. (1996), “The “southern model” of welfare in social Europe”, *Journal of European Social Policy*, 6 (1): 17-37.
- FITOUSSI, J.-P. e Rosenvallon P. (1997), *Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta.
- FURLONG, A. and F. Cartmel (1997), *Young people and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham, Open University Press.
- FURLONG, A., Cartmel, F., Biggart, A. Sweeting, H. and West, P. (2003), *Youth transitions: patterns of vulnerability and processes of social inclusion*, Edinburgh, Scottish Executive Social Research.

- GOLSCH, K. (2003). "Employment flexibility in Spain and its impact on transitions to adulthood", *Work, Employment and Society*, 17 (4): 691-718.
- GORZ, A. (1997), *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris, Galilée.
- GOODWIN, J. and O'Connor H., (2005), "Exploring complex transitions: Looking Back at the 'Golden Age' of From School to Work", *Sociology*, 39(2): 201-220.
- GUERREIRO, M. D. e Abrantes, P. (2004), *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa, CITE.
- HANDY, C. (1984), *The Future of Work*. Oxford, Blackwell.
- HANDY, C. (1989), *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- JOIN-LAMBERT, M. T. (2000), "Le cumul salaires/allocations représente-t-il une voie d'avenir?" *Droit Social*, Juin, pp. 632-636.
- KOVÁCS, I. (2002), *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta.
- KOVÁCS, I. (2005), *Flexibilidade de emprego – riscos e oportunidades*. Oeiras: Celta.
- KOVÁCS, I. e Casaca, S. F. (2007), "Flexibilidad y desigualdad en el trabajo: tendencias y alternativas europeas", *Sociología del Trabajo* 61: 99 – 124.
- KOVÁCS, I. e Cerdeira, M. C. (2009), "Calidad de empleo: ¿quiebra generacional versus quiebra societal?", *Sociología del Trabajo*, 66: 73-106.
- KOVÁCS, I. e Chagas Lopes, M. (2012), "A juventude e o emprego: entre a flexibilidade e a precariedade", Casaca Sara F., (org.), *Mudanças Laborais e Relações de Género: Novos Vetores de (des)Igualdade*, Lisboa, Fundação Económicas & Almedina, 2012.
- LÓPEZ CALLE, P. y Castillo, J. J. (2004), *Los hijos de las reformas laborales*. Madrid, UGT.
- MARQUES, A. P. (2010), "Sacralização" do mercado de trabalho. Jovens diplomados sob o signo da precariedade", *Configurações* 7: 65-89.
- OLIVEIRA, L. e Carvalho, H. (2010), *Regulação e Mercado de Trabalho. Portugal e a Europa*. Lisboa, Edições Sílabo.
- PAIS, J. M. (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto, Ambar.
- PAUGAM, S. (2000), *La salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'integration professionnelle*, Paris, PUF.
- POCHIC S., Paugam S., Selz M. (2003), "Job security and precarity in Europe", *Actes du Workshop "State-of-the-art" du réseau CHANGEQUAL*, Berlin.
- WICKERSTOFF, S. (2003), "Apprenticeship in the 'Golden Age': Were Youth Transitions Really Smooth and Unproblematic Back Then?" *Work, Employment and Society* 17(2): 269-287.





## **ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO JOVENS COM BAIXAS QUALIFICAÇÕES ESCOLARES E DE CONTEXTOS SOCIAIS DESFAVORECIDOS**

Fernando Diogo  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CICS.UAC / CICS NOVA UAC  
Patrícia Faria  
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

### **AS QUESTÕES COMPLEXAS DA TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO EM SITUAÇÃO DE POBREZA**

Com este capítulo procura-se perceber como os jovens em situação de pobreza se relacionam com o emprego, dando especial destaque à caracterização da transição escola-trabalho<sup>1</sup> num contexto de impacto da crise no emprego. Para se atingir este objetivo recorre-se, também, a dados a montante: o que motivou os jovens a sair da escola e com que escolaridade.

Os jovens alvo de análise neste capítulo são residentes num bairro social (do concelho de Ribeira Grande, Açores),<sup>2</sup> tendo baixas qualificações escolares, abandonado a escola precocemente e situações face ao emprego de desemprego ou de precariedade.

Nesta pesquisa foi possível observar que a transição escola-trabalho deste tipo de jovens se faz de várias maneiras distintas e que a relação com o mercado de trabalho é, para os casos analisados, influenciada pela escolaridade obtida e, mais ainda, pela existência de formação profissional e estágio.

Independentemente da origem social dos jovens a entrada na vida ativa constitui um importante marco no seu processo de transição para a vida adulta (Alves *et al.*, 2011: 6). Contudo, as crescentes transformações económicas e sociais têm vindo a adiá-la para cada vez mais tarde. Este retardamento está diretamente relacionado com o prolonga-

---

1 A transição escola trabalho é um conceito fluido e pouco sistematizado (Alves, 2007: 59 e ss), no entanto permite uma primeira aproximação ao problema que enuncia.

2 O trabalho de campo decorreu durante o ano de 2013.

mento do período escolar na vida dos jovens (Guerreiro *et al.*, 2009: 11, Machado e Silva, 2009: 2) mas também com a crescente dificuldade de se encontrar emprego e com a precarização do emprego juvenil (Palos, 2004, 2014), algo agravado nos últimos anos pela crise.

Assim sendo, “(...) a emancipação dos jovens que tradicionalmente tem culminado com a constituição de um lar próprio, habitualmente precedida pela obtenção de emprego, encontra-se, nesta perspectiva, cada vez mais bloqueada” (Pais, sd: 24-25), o que na prática se configura em processos de transição incertos para a vida adulta (Guerreiro e Abrantes, 2007).

Este retardamento de entrada na vida ativa traduz-se, no caso português, no aumento do período de dependência em relação aos pais e no adiar dos projetos de vida familiar própria. Acrescente-se que tem consequências a nível demográfico, nomeadamente a diminuição das taxas de natalidade e consequente envelhecimento da população.

Contudo, tal como referem Centeno *et al.* (2000: 64), nem todos os jovens se encontram no mesmo patamar quando procuram aceder ao mercado de trabalho pois esta categoria social é passível de ser dividida em pelo menos duas subcategorias, no que a esta questão respeita, dada a diversidade de situações e os diferentes problemas decorrentes de cada uma delas. Assim sendo, por um lado existem jovens que retardam a sua entrada no mercado de trabalho, por outro existem os que procuram integrá-lo precocemente ou, melhor dito, os que abandonam precocemente o sistema escolar. Releve-se, ainda sobre este segundo grupo, que se a intenção é sair da escola para ingressar na vida ativa a realidade do desemprego jovem associada às fracas qualificações escolares torna difícil a sua concretização. Aliás, o ingresso no mercado de trabalho parece ser a principal dificuldade que se pode associar aos jovens em geral (Pais, sd: 24, Ferreira, 1999: 117 e 2014: 1), algo que se agravou abruptamente na atual conjuntura com o aumento abrupto do desemprego jovem.

Um dos problemas sociais que tem vindo a acentuar-se nas sociedades contemporâneas é sem dúvida a relação dos indivíduos com o emprego, traduzida na sua precarização e em elevadas taxas de desemprego (Diogo, 2010, Alves *et al.*, 2011). Uma das faixas etárias mais afetada por esta precarização é, precisamente, a dos jovens (cf. por exemplo Guerreiro e Abrantes, 2007 e Oliveira *et al.*, 2011: 35 e 2013 ou Alves *et al.*, 2011).

A realidade para estes jovens não é marcada pela estabilidade de um posto de trabalho tido como tradicional onde as rotinas e a previsibilidade de uma carreira são uma constante (Machado e Silva, 2009: 2). Para Pais (2001: 15), “mais do que o fim do trabalho, o que parece ocorrer é a substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário, informal, auto-criado”. Estes vínculos precários limitam a capacidade de negociação das condições de trabalho e aumentam o receio de despedimento (Lewis cit. in Guerreiro e Abrantes, 2007: 89). Se as trajetórias de emprego em carrossel têm caracterizado os indivíduos em situação de pobreza (Diogo, 2010), os jovens com baixas qualificações em situação de pobreza não são exceção, pelo contrário, este conceito sintetiza bem a forma difícil como se relacionam com o mundo do trabalho.

A dificuldade de entrada no mercado de trabalho, traduzida em situações de desemprego e precariedade laboral, tem implicações na própria trajetória de vida dos jovens na medida em que condiciona os seus processos de autonomização.

Retomando a questão do abandono precoce da escola, este deve-se muito à conceção que estes jovens têm da escola e dos seus ensinamentos (Guerreiro *et al.*, 2009). Para eles,

“na escola só se ensina teoria, e esta não é invocada pelo trabalho. Aí o que interessa é a prática. É pelo exercício da profissão que se aprende a exercê-la. Só em teoria é que a teoria interessa (...) o sucesso do trabalho depende mais da disposição do trabalhador para aprender, das suas características idiossincráticas, do que de competências escolares” (Guerreiro *et al.*, 2009:180).

Portanto, podemos colocar a hipótese de que os jovens em situação de pobreza apenas procuram na escola uma utilidade, funcional: arranjar um emprego mas que, na sua conclusão, este papel não é bem desempenhado pela instituição escolar, algo que os leva ao abandono.

No que concerne à relação do abandono com a origem social, Natália Alves (1998: 61) refere que, os jovens com origem no operariado, no sub-operariado e proletariado rural, constituem-se como grupos que se caracterizam pelo afastamento generalizado do universo escolar e uma propensão para o abandono escolar, ao contrário do que acontece com as classes altas que se caracterizam pelo predomínio da condição estu-

dantil. Machado Pais (2001: 10) complementa esta ideia ao referir que, no processo de transição para a vida adulta, a pertença de classe e as qualificações são características que condicionam, ou se quisermos utilizar uma expressão deste autor, pré-determinam as opções e o percurso dos jovens.<sup>3</sup>

Para mais, a forma como a família lida com o jovem no seu percurso escolar, os percalços familiares (como a morte de um progenitor ou a sua separação), assim como o papel do grupo de pares na escolaridade dos jovens são outros fatores que, no dizer de Machado e Silva (2009),<sup>4</sup> interferem na escolarização obtida e, por consequência, na construção de percursos profissionais melhor ou pior sucedidos entre os jovens em situação de maior fragilidade social.

O abandono escolar precoce acarreta efeitos para os indivíduos que o vivem, nomeadamente o acentuar (ou a reprodução) das desigualdades sociais, uma vez que, como já referimos anteriormente, reduz a probabilidade dos indivíduos fazerem face às dificuldades duma conjuntura económica marcada pela crise e pela competitividade. Neste sentido, Machado e Silva (2009) mostram, através de entrevistas a jovens residentes num bairro social da Amadora, como a escola é determinante, dado que pode facilitar o acesso ao emprego e o emprego de qualidade.<sup>5</sup>

A questão que se coloca é a do efeito da crise na relação com o mercado de trabalho dos jovens fracamente qualificados em situação de pobreza. Até há pouco tempo podia-se esperar um abandono precoce da escola para ingressar rapidamente no mercado de trabalho em funções desqualificadas, mal pagas e precárias.<sup>6</sup> Questiona-se se o momento de crise em que vivemos, traduzido num crescimento abrupto da taxa de desemprego e da taxa de desemprego juvenil, tem algum impacto nas decisões e nos destinos destes jovens.

---

3 A questão da influência da origem de classe no desempenho escolar e abandono é uma questão central nos trabalhos desenvolvidos pela sociologia da educação desde os anos 60 do século XX.

4 Encontramos em Garcia *et al.* (2000: 61) uma análise dos jovens em situação de exclusão social onde se destaca o importante papel da família, do grupo de pares e do habitat onde vivem. Ao qual juntam o papel da instituição escolar (2000: 65).

5 Por emprego de qualidade entende-se aquele que se caracteriza pela estabilidade, é pouco ou nada penoso, não é perigoso e proporciona rendimentos francamente acima do salário mínimo.

6 Vide, para o caso dos Açores, uma abordagem neste sentido em Palos (2014).

Enfim, entre a escola e o mercado de trabalho, sem esquecer o papel da família e do grupo de pares no desempenho escolar, joga-se o destino social dos jovens entrevistados, num momento em que as transições entre a escola e o trabalho se complexificam (Alves *et al.*, 2011: 76 e Ferreira, 2014: 1).

## OS JOVENS ENTREVISTADOS, ESCOLARIDADE E RELAÇÃO COM A ESCOLA

### A SELEÇÃO DOS JOVENS

Para a presente investigação foi delimitada uma amostra do tipo não probabilístico ou por conveniência.<sup>7</sup> Nesta, a nossa atenção focou-se em cumprir os princípios da diversidade e da saturação. Relativamente ao primeiro, procuramos inquirir jovens de ambos os sexos; com idades superiores a 18 anos; detentores de baixas qualificações escolares (até ao 9º ano inclusive); residentes no bairro social em estudo; fora do sistema de ensino há pelo menos 6 meses, empregados e desempregados, sendo que, entre estes últimos, alguns já trabalharam mas outros nunca o fizeram. Relativamente ao segundo, realizamos um número de entrevistas (nove) que, cremos, atingiu o ponto de saturação, na medida em que novas entrevistas já não estavam a acrescentar nova informação.

O bairro escolhido para a realização do estudo tem como características principais o facto de ser um dos bairros sociais mais antigos do concelho de Ribeira Grande, sendo por nós designado como Bairro do Mar neste estudo.<sup>8</sup> Aos seus residentes estão associadas diversas problemáticas sociais entre as quais as dificuldades económicas (algo que os leva a serem alvo de intervenção social, quer a nível de atribuição de habitação social quer através da assunção da condição de beneficiário do Rendimento Social de Inserção – RSI – em muitos casos). Nos

---

7 Contudo, importa realçar que a denominação “amostra” para estudos qualitativos não é consensual. Isabel Guerra (2006:42), por exemplo, desaconselha o uso do termo na análise qualitativa tendo em conta que as características deste tipo de análise não se compaginam nas definições estatísticas de amostra. Não obstante, o termo é usado, de forma qualificada, considerando a dificuldade de se encontrar uma alternativa para designar o conjunto de indivíduos entrevistados.

8 Tendo em vista conservar os jovens e o local anónimos decidimos pela atribuição arbitrária de um nome, também para se facilitar a redação e a leitura deste capítulo.

serviços de ação social locais o absentismo e o abandono escolar estão sinalizados como características de muitos dos residentes.<sup>9</sup>

Neste sentido, o Bairro do Mar é um local onde se encontra uma grande proporção de jovens com baixas qualificações constituindo um contexto social desfavorecido no país e na Região Autónoma dos Açores. Se a sua condição de bairro social constitui um primeiro indicador, as informações prestadas por Assistentes Sociais apontam no mesmo sentido.

Por sua vez, os Açores constituem um laboratório de investigação privilegiado em Portugal para se estudar os problemas associados à escolaridade e ao (des)emprego jovem (Torres e Lima, 2014), dado que os seus indicadores são, de uma forma geral, piores do que os indicadores correspondentes para a totalidade do país, o que significa que nesta região os problemas que assolam a escolaridade em Portugal estão mais vinculados e expostos, podendo, por isso, serem estudados mais facilmente (Diogo, 2013).

#### *CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ENTREVISTADOS*

Entre as principais características sociais dos jovens entrevistados resalta uma escolaridade baixa, frequentemente conseguida com recurso a formas remediativas de ensino<sup>10</sup> e uma situação profissional precária ou inexistente, como poderemos ver mais detalhadamente de seguida. Sendo certo que estas características resultam da sua seleção para a amostra por conveniência, interessa-nos apresentar a forma como se construíram.

Ainda assim, começemos por caracterizar os nove entrevistados. Estes têm em média 21 anos (o mais novo tem 19 e o mais velho 25 anos) sendo 5 do sexo masculino e 4 do feminino. A maioria é solteira e não tem filhos (6 casos). Os entrevistados 7 e 9 são irmãos.

---

9 Fonte: Serviços Locais de Ação Social.

10 Entende-se por ofertas escolares de cariz remediativo todas aquelas que lidam com o problema do abandono escolar, insucesso e absentismo, encaminhando-se os jovens para alternativas de formação distintas da formação padrão e dirigidas especialmente a este tipo de públicos.

Quadro 1. Caracterização sociodemográfica dos entrevistados.

Entr.	Idade	Sexo	Escolaridade concluída	Formação profissional	Estado civil	Profissão	Situação profissional	Absentismo Desgosto
1	22	F	9.º ano	Ajudante de cozinha	Casada	Ajudante de cozinha	Empregada	Contrato a termo
2	19	M	9.º ano	Empregado comercial	Solteiro	Empregado de bar	Empregado	Recibo Verde
3	25	F	4.º ano	Sem formação	União de facto	Empregada fabril	Desempregada	Inscrita APQE
4	19	M	6.º ano	Sem formação	Solteiro	Nunca exerceu atividade profissional	Desempregado	Não inscrito APQE
5	19	M	4.º ano	Sem formação	Solteiro	Nunca exerceu atividade profissional	Desempregado	Inscrito APQE
6	19	F	9.º ano	Ajudante de cozinha	Solteira	Ajudante de cozinha	Empregada	Contrato a termo
7	21	M	8.º ano	Sem formação	Solteiro	Nunca exerceu atividade profissional	Desempregado	Não inscrito APQE
8	20	F	9.º ano	Empregada comercial	Divorciada	Nunca exerceu atividade profissional	Desempregada	Não inscrita APQE
9	24	M	9.º ano	Carpintaria	Solteiro	Carpinteiro	Empregado	Contrato a termo

Fonte: entrevistas aos jovens do Bairro do Mar, 2013

Relativamente à educação constata-se que 5 têm a escolaridade obrigatória, contudo, importa aprofundar este aspeto dada a centralidade da questão neste capítulo: todos obtiveram este nível de ensino através de programas de dupla certificação. A saber, dois realizaram a sua escolaridade no Programa Reativar (Entr. 2 e 8), um (Entr. 9) no Programa

Itineris,<sup>11</sup> após uma primeira saída do sistema de ensino e as duas jovens restantes (Entr. 1 e 6) não souberam indicar o nome do programa no qual os seus cursos se inseriam (referiram tratar-se de cursos profissionais tirados na escola). Importa ainda indicar que dois dos jovens (Entr. 3 e 5) têm apenas o 4º ano de escolaridade, sendo que um deles (Entr. 5) concluiu este nível de instrução através de um curso promovido pelo Programa Reativar há menos de um ano (à data da entrevista).

No que diz respeito à situação profissional, no momento da entrevista, quatro encontravam-se empregados e cinco em situação de desemprego há pelo menos 6 meses (dos quais dois estavam inscritos na Agência para a Qualificação e Emprego, APQE). Os jovens empregados encontravam-se todos numa situação precária, ao abrigo de contratos a termo certo de 6 meses ou em regime de prestação de serviços (Recibos Verdes). As profissões declaradas e as desempenhadas enquadram-se bem entre as mais desqualificadas e mal pagas (os empregados eram: duas ajudantes de cozinha, um empregado de bar e um ajudante de carpinteiro).

A caracterização sociodemográfica dos pais<sup>12</sup> mostra-nos como os jovens entrevistados têm uma origem social nas classes populares. Assim, no que respeita à escolaridade, quase todos os pais têm a 4ª classe ou menos. Já no que respeita às profissões, verifica-se que os homens são maioritariamente pedreiros (6 casos), dois são pescadores e um último camionista. A situação das mães é algo distinta, dado que quatro são empregadas de limpeza, duas empregadas fabris (nas indústrias de laticínios das proximidades) e três não têm uma profissão dado que desenvolvem a ocupação de domésticas. Não obstante as profissões declaradas, quando analisamos o emprego verifica-se que apenas dois dos pais são ativos (um dos quais enquanto trabalhador emigrante) já que três estão desempregados e quatro estão reformados. A situação das mães não é muito distinta já que três estão desempregadas, uma é reformada e apenas duas trabalham (as restantes são domésticas, como vimos). Estamos, portanto, perante agregados familiares de origem com baixa intensidade de trabalho. Esta é uma situação tanto mais vincada quanto apenas dois dos entrevistados não residem com os progenitores.

11 Os programas em causa são promovidos pelo Governo Regional dos Açores para indivíduos em situação de insucesso escolar.

12 Optámos por não colocar o respetivo quadro, por razões de espaço, cf. Faria (2014) para mais resultados.



## O BAIRRO DO MAR

Neste capítulo temos como objetivo estudar a transição para o emprego de jovens com baixas qualificações escolares e de contextos sociais desfavorecidos na atual situação de crise. Nesse sentido, já estabelecemos que os nossos entrevistados têm baixas qualificações escolares, frequentemente obtidas através de formação remediativa. Os contextos familiares em que vivem apresentam baixa intensidade de trabalho e as profissões desempenhadas, para os que trabalham, são escassamente qualificadas, estando todos em situação de precariedade. Numa frase, são jovens em situação de pobreza.

Neste ponto, abordaremos mais detalhadamente a dimensão espacial do que designamos por contextos sociais desfavorecidos. Escolhemos como unidade territorial, contextualizadora dos jovens entrevistados, um bairro social do Concelho de Ribeira Grande e, se já apresentamos alguns pormenores sobre este território, chegou a altura de os aprofundar.

Situado na zona norte da Ilha de São Miguel, o Concelho de Ribeira Grande é constituído por 14 freguesias, das quais cinco constituem a sua área urbana. Acrescenta-se que, em população, é o segundo maior concelho da ilha e o terceiro dos Açores.

Segundo os censos de 2011 o concelho conta com uma população residente de 32.406 habitantes, sendo que destes 22.378 se encontram na faixa etária dos 15 aos 64 anos (69% da sua população está em idade ativa). Por sua vez, a população residente jovem (entre os 15 e os 29 anos) é de 8.015 indivíduos, 24,9% da população total.

Ao nível do mercado de trabalho destaca-se a taxa de desemprego concelhia de 16,6% (segundo os Censos de 2011). Os dados mais recentes para os Açores mostram que existe uma taxa de desemprego de 15,7% no terceiro trimestre de 2014 (SREA, 2014), o valor mais alto das regiões portuguesas e do que a média nacional (cifrando-se esta em 13,1%). No que respeita à população jovem (15-24 anos), esta taxa de desemprego situa-se nos 34,08% para os Açores por contraponto com um valor de 31,63% para Portugal (dados de Outubro de 2014, INE, 2014).

Quanto à escolarização da população residente neste concelho (dados dos censos) verificamos que na faixa etária dos 15 aos 64 anos 20,6% tem pelo menos o ensino secundário e 15,6% o ensino superior.

Isto significa que 63.8%, sensivelmente dois terços, têm o 9º ano ou menos como escolaridade.

Localizado na orla costeira da cidade de Ribeira Grande, o Bairro do Mar é um dos mais antigos bairros sociais deste concelho. As habitações aí existentes são, na sua maioria, propriedade da câmara municipal, perfazendo sensivelmente 50 casas, onde habita uma população estimada de 230 pessoas.

Constituído por habitações unifamiliares, nas suas imediações encontramos também novas habitações sociais, de construção mais recente, onde foi realojada outra parte da população do concelho de Ribeira Grande com dificuldades económicas. No entanto, paredes meias com este bairro deparamo-nos com uma realidade social bem diferente, referimos-nos á crescente construção de habitações de classe média e média alta.

O bairro do Mar é habitado por agregados familiares numerosos (em geral) e em muitos casos beneficiários de Rendimento Social de Inserção (RSI) ou/e de outros tipos de apoio social por parte do Estado, segundo os serviços de Ação Social.

Em termos de movimentação da população residente pelas ruas do bairro constatamos que a presença feminina é predominante e intensa mesmo quando circulamos nos período do dia destinados á atividade laboral, facto que pode indicar que naquele contexto social muitas mulheres continuam a exercer, essencialmente, funções domésticas de apoio à família.<sup>13</sup> Importa referir que a presença de crianças e jovens em idade escolar pelas ruas se verifica a qualquer hora do dia, o que pode ser um indício de absentismo escolar. Ambas as questões são consonantes com as características dos jovens entrevistados e dos seus agregados familiares, como vimos acima. Questionados sobre a situação profissional de amigos e vizinhos os jovens referiram que muitos deles se encontram desempregados e os que trabalham exercem funções na área da construção civil.

No que concerne às infraestruturas económicas próximas ao Bairro do Mar, encontramos algumas pequenas e médias empresas ligadas

---

13 Os Açores continuam a ter um diferencial na taxa de atividade feminina em relação ao conjunto do país. Em 2013 o valor para Portugal era de 54.1% (Pordata, 2014) enquanto que para os Açores se situava nos 43.3% (SREA, 2014, dados do 4º trimestre de 2013). Sobre a evolução destes valores vide Diogo (2006 e 2008) e sobre estes valores especificamente entre a população pobre cf. Diogo (2007).

ao setor dos serviços e restauração, assim como três grandes empresas (grandes para o contexto local, em número de trabalhadores), duas delas ligadas à construção civil e uma outra ligada à industrial dos laticínios. Informação relevante porque é nestas empresas que os jovens e os seus progenitores vão trabalhar.

Enfim, fica estabelecida a residência destes jovens num contexto social desfavorecido apresentando várias das marcas que Capucha associou, há já alguns anos, aos contentores institucionais da pobreza (1990: 29-30). Não obstante a distância temporal entre análises as questões estruturais parecem ser as mesmas, designadamente no que respeita à pobreza, à escolaridade e ao emprego.

## JOVENS E ESCOLARIDADE, SAÍDAS E REINGRESSOS NO SISTEMA

### *A PRIMEIRA SAÍDA*

Interessa agora aprofundar a forma como os jovens entrevistados se relacionaram com a instituição escolar, em ordem a procurar perceber-se como é que foram construídas as baixas escolaridades que os caracterizam e o que motivou a sua saída da escola. Assim, foi possível concluir que o seu percurso escolar é marcado pela instabilidade, nomeadamente no que diz respeito a absentismo crónico, reprovações de ano escolar e expulsões das instituições de ensino.<sup>14</sup> Contudo, não nos foi possível saber o número exato de reprovações, nem em que ano escolar elas aconteceram, pois a maioria não soube indicar esses dados. Acrescente-se que, ao longo do seu percurso escolar, alguns afirmaram transitar de ano apenas por questões legais, nomeadamente, por terem atingido o limite de idade permitido para um determinado ciclo de ensino.

Uma questão importante é o do porquê do abandono da escola. Este foi feito com escolaridades relativamente baixas: 4 com o 9º ano (um quinto fez essa escolaridade depois de voltar à escola) e os restantes 5 com uma escolaridade inferior. Um motivo tradicional para o abandono escolar tem sido o ingresso precoce no mercado de trabalho. Contudo, um estudo anteriormente realizado nos Açores sobre o trabalho infantil mostrava já que o abandono escolar se deve, sobretudo, ao desgosto

---

14 Note-se que apenas um não reprovou pelo menos uma vez.

(desafeição, desencanto) pela escola e muito pouco à vontade de ingressar numa atividade profissional (Rocha, *et al.*, 2005: 204-205). Para mais, a situação atual de grande desemprego jovem não é propícia ao abandono para se ir trabalhar, não obstante tal ter acontecido em alguns casos.

Quadro 2. Motivos da primeira saída do sistema de ensino.

Entr.	Excerto	Categoria
1	"Acabei de estudar aos 16 anos e já sai com o 9º ano (...) não continuei a estudar porque arranji logo trabalho e preferi ficar a trabalhar, (...) tinha um namorado e pensava em casar."	Entrada no mercado de trabalho
2	"Sai da escola por causa das faltas, não tinha nada a ver com as dificuldades económicas. No início foi complicado para os meus pais quando sai da escola, pois eles queriam que pelo menos tirasse o meu 9º ano."	Absentismo
3	"Sai da escola aos 14 anos porque não gostava da escola na altura. Faltava muito à escola e aos 14 anos fiquei em casa a tomar conta dos meus irmãos (...)"	Absentismo Indisciplina
4	"Eu sai da escola porque fui expulso. (...) tinha faltas e depois tive um processo disciplinar, fiz asneira e sai. "	Absentismo Indisciplina
5	"(...) foram as faltas, faltava muito até que um dia disseram pa não ir mais."	Absentismo Expulsão
6	"(...) na altura acabei por arranjar trabalho e acabei por ficar só a trabalhar."	Entrada no mercado de trabalho
7	"Uma pessoa era mais novo, Eu perdi por faltas. Ia à escola mas não ia às aulas, ficava cá fora com os meus amigos invés de ir às aulas." Questionado sobre o motivo pelo qual o jovem não gostava de ir às aulas o jovem respondeu: "Porque não gostavas das aulas? Eu não tinham paciência práquilo."	Absentismo Desgosto
8	"Sai da escola com 16 anos porque engravidei. Meus pais não gostaram muito que tivesse que sair da escola mas teve que ser."	Gravidez na adolescência
9	"Perdi por faltas, não gostava muito de ir à escola preferia estar mais com os meus amigos."	Absentismo Desgosto

Fonte: entrevistas aos jovens do Bairro do Mar, 2013

O motivo mais frequente declarado para a saída do sistema de ensino nos jovens entrevistados, 6 em 9 casos, foi a exclusão por terem excedido o limite de faltas permitido por lei, portanto, o absentismo. Este facto permite interrogarmo-nos sobre o papel que a família e a escola desempenham para terem deixado que isto acontecesse com a maioria

dos jovens (Machado e Silva, 2009: 131). Não obstante, este motivo está em 3 casos associado com o desgosto com a escola.

Para além de outras questões (problemas disciplinares, Entr. 4; e gravidez na adolescência, Entr. 8), apenas duas jovens declararam ter saído por motivo de entrada no mercado de trabalho após a conclusão do 9º ano (Entr. 1 e 6). No entanto, releve-se que o que está em jogo no discurso das jovens é a autonomia económica e não as dificuldades económicas, nomeadamente familiares, como causa direta para a escolha feita.

Entre os entrevistados, portanto, a saída da escola não está diretamente ligada ao ingresso precoce no mercado de trabalho, não sendo de colocar a hipótese do trabalho infantil (apesar de terem saído da escola antes dos 18 anos), tanto mais que, como vimos, existe um elevado nível de desemprego, especialmente juvenil. A situação encontrada colide, portanto, com a ideia que associa trabalho infantil ao abandono da escola para ganhar dinheiro como forma de ajudar a família. Abandona-se a escola porque não se gosta desta, sobretudo, e porque se procura emprego para se conseguir independência económica, hipótese colocada por Guerreiro e Abrantes (2007: 7). No entanto, e como veremos, esse abandono não se traduz em efetivo emprego para a maioria.

### **A relação com a escola**

Na base do absentismo escolar, vivenciado por estes jovens, está a sua relação com a própria escola pois esta é vista mais como um local de convívio entre amigos do que como uma instituição de ensino. Nos seus relatos são mencionadas como frequentes as faltas às aulas para ficarem no espaço exterior à sala, ou mesmo no exterior da escola, em convívio com amigos e colegas. Em apenas dois casos é mencionado o gosto pelas aulas, sendo que num deles essa declaração rivaliza com a declaração do gosto da escola como espaço de convívio. Esta última categoria é, portanto, a mais numerosa, já que mais 5 jovens declaram ser essa a principal razão porque gostam da escola (6 casos no total). Está aqui em causa o papel do grupo de pares no reforço dos percursos que se desviam da frequência da escola (Machado e Silva, 2009: 69). Para mais, relembremos, o desgosto pela escola encontra-se associado ao absentismo em vários casos.

De realçar, também, que as duas jovens que manifestaram gostar de estudar concluíram o seu percurso escolar aos 16 anos através de um

curso profissional, segundo as entrevistadas (Entr. 1 e 6), por escolha pessoal e contando sempre com o apoio familiar. Nestes dois casos a sua saída da escola deveu-se a fatores económicos ligados à sua autonomização uma vez que encontraram emprego logo após o *terminus* do curso, e à vontade de constituir família (Entr. 1), aquando da conclusão da escolaridade obrigatória. Portanto, nem todos os jovens em questão acabaram por ter as mesmas atitudes em relação à escola e o mesmo desempenho escolar. Acrescente-se que é significativo que os dois casos respeitam a indivíduos do sexo feminino, dado que o melhor desempenho das mulheres na escola é algo que tem sido encontrado a nível internacional, nacional e regional (Duru-Bellat, 2005:19, Machado e Silva, 2009: 15, Barreto, 1996: 46, Alves, 1998: 113 e A. Diogo, 2008: 228). É também de salientar que são as duas únicas jovens que mencionam o apoio parental ao seu percurso escolar.

#### O REINGRESSO E A SEGUNDA SAÍDA

Quatro dos jovens entrevistados voltaram ao sistema de ensino, importa perceber o que é que motivou este regresso e em que medida foram bem-sucedidos. A primeira constatação que podemos fazer é que voltaram à escola instigados por outros e não por iniciativa própria. Pode, aliás, acrescentar-se que estes outros respeitam a assistentes sociais, enquadradas em instituições de apoio social, como consequência do seu trabalho de promoção da integração social. Em contraste, entre os indivíduos que instigaram os jovens a voltar à escola não encontramos familiares preocupados com a escolaridade dos seus educandos.

*E: Voltaste a estudar depois de saíres da escola (a primeira vez)? Onde e porquê?*

e: “Aos 17 anos fui para a Escolha Certa e de lá fui para a Perkursos<sup>15</sup> tirar o 9ºano”.

15 Escolha Certa e Perkursos são CDIJ (Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil), instituições criadas em parceria pelo governo regional e por organizações não-governamentais para promover a formação escolar e a inserção social de jovens em situação de risco social. O primeiro situa-se na Ribeira Grande e o segundo em Ponta Delgada (cf. o Manual da Rede Regional dos Centros de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil e de <http://cdij-perkursos.webnode.pt/sobre-nos/>).

Questionado sobre como teve conhecimento daqueles espaços o jovem disse:

“foram umas senhoras da ação social que lá foram a casa. Tive uns anos no Escolha ali por cima do Ideal e depois de lá mandaram-me pá Perkursos tirar o 9º ano.” Entr. 9

e: “Sim voltei a estudar na CDIJ-Perkursos, fui tirar o 9º ano.” *Como tiveste conhecimento deste espaço?* “Eu fui parar pra Perkursos foi através duma assistente social, a dona ... [aqui referiu o nome da assistente social].” Entr. 2

Registou-se ainda o caso de um jovem que obteve a escolaridade através de um projeto de qualificação escolar/profissional divulgado através da agência de emprego local, contudo a sua inscrição no centro de emprego deveu-se também a um plano de intervenção social no âmbito do contrato de inserção<sup>16</sup> de RSI ao qual o agregado familiar do jovem está vinculado. Portanto, está em causa, de forma unânime, o regresso à escola como resposta a solicitações institucionais e não por iniciativa própria ou da família.

e: “Voltei a estudar através do centro de emprego, fui lá inscrever-me e depois mandaram-se chamar para tirar o 4º ano.” Entr. 5

Contudo, apesar de terem planos de intervenção traçados, dois destes jovens nunca chegaram a concluir o 9º ano de escolaridade, tendo abandonado o projecto (Entr. 4 e 7).

e: “Aos 17 anos fui pó Escolha Certa mas já não estou lá há um ano.” *Questionado pelo motivo pelo qual saiu daquele espaço e como foi lá parar o jovem respondeu:* “Já estava farto, estava lá já há alguns anos. (...) Foram umas senhoras da segurança social que aqui vieram ter comigo para ir para lá” Entr. 7

16 O recebimento da prestação do RSI implica a obrigação dos indivíduos que contam para o cálculo da prestação estarem disponíveis para negociar com os técnicos do Núcleo Local de Inserção (NLI) um contrato de inserção ao abrigo do qual desenvolvem atividades variadas que contribuam para a sua inserção social. Uma atividade obrigatória para os que se encontram em condições de trabalhar é inscreverem-se na AQE. Frequentemente, as atividades propostas pelos NLI aos beneficiários passam pela educação escolar e pela formação.

e: “depois da escola tive no Escolha Certa mas já sai de lá.” *Questionado pelo motivo pelo qual saiu daquele espaço o jovem referiu que:* “Já não tinha paciência prá aquilo... era sempre a mesma coisa, depois eles mudaram de sítio e é muito longe... há quatro meses que não apareço lá.” Entr. 4

Três dos jovens que já têm o 9º ano de escolaridade declararam que gostariam de continuar a estudar. A sua motivação prende-se essencialmente com razões de acesso e manutenção no mercado de trabalho através da qualificação escolar/profissional. Não obstante, devemos ler esta vontade com cautela, dado que é uma resposta a uma questão hipotética e não propriamente uma intenção sólida. Contudo, é de relevar a consistência com que os jovens associam à escola um papel meramente instrumental, aspecto que aprofundaremos de seguida.

E: Gostarias de voltar a estudar? Porquê?

e: “Sim gostaria, porque gosto de ir a escola e quero muito ter o 12º ano porque com mais escolaridade consegue-se sempre um trabalho melhor.” Entr.2

e: “Gostava de tirar mais um curso na área de cozinha mas não posso agora, tenho um filho ainda pequeno e é difícil”. Entr. 1

e: “Sim, se não arranjar trabalho é o que vou fazer.”  
*Porquê?*

e: “Porque sempre fico ocupada e com mais escola posso arranjar trabalho.” Entr. 8

Dos quatro entrevistados com a escolaridade inferior ao 3º ciclo do ensino básico dois manifestaram interesse em continuar a estudar. No entanto, a forma como colocam as coisas é mais no plano condicional (“gostava” [gostaria]) após interpelação da entrevistadora do que propriamente solidificado num plano concreto. Especialmente revelador é o trecho abaixo da entrevista 3 onde fica claro que se espera a iniciativa institucional, por contraste com a ausência de iniciativa própria.



e: “Então não gostava! Gostava de voltar para eu tirar o meu 9º ano para poder tirar a carta de condução” Entr. 7

e: “Gostava, estou à espera que me chamem do centro de emprego, lá mandaram-se inscrever na Rede Valorizar... sempre tirava o 9º ano porque agora pedem sempre isso para arranjar trabalho.” Entr. 3

Portanto, o que há de comum nestas 5 respostas é o carácter instrumental dado à escolarização. Com efeito, está presente em todos os casos de intenção ou desejo de prosseguimento de estudos a ideia de que a escolaridade é um meio de acesso ou manutenção no mercado de trabalho ou de obtenção de carta de condução, sendo pouco referido o gosto pelos estudos por si só, o prazer de aprender, o crescimento pessoal ou qualquer outra valorização que associemos a valores expressivos ou pós-modernos. Esta associação entre escola e instrumentalidade tem sido encontrada noutros estudos sobre o mesmo tipo de população, veja-se, por exemplo, Carvalho (1998: 83).

No outro extremo encontramos jovens cujo interesse em continuar a estudar é nulo, quer por declararem não gostar de estudar quer por preferirem continuar a trabalhar (ou começarem a trabalhar).

e: “Agora quero é trabalhar não tou interessado por enquanto em estudar.” Entr.9

e: “Não, não gosto da escola” [*Questionado sobre o motivo pelo qual não gostava da escola o jovem respondeu:*] “ Não sei, não tenho paciência práquilo, pós professores”. Entr. 4

Num contexto de graves dificuldades de ingresso no mundo do trabalho estes jovens tiveram dificuldades muito grandes em envolverem-se com a escola e o trabalho escolar. Contudo, não estamos perante uma situação uniforme, alguns, através de vias alternativas é certo, conseguiram atingir o 9º ano e têm um discurso (mas só um discurso, dado que não se encontraram ações concretas nesse sentido) da importância da escola na melhoria das condições de emprego, outros não desejam voltar a relacionarem-se com ela.

Não ignoramos a existência de outros estudos onde se mostra que o abandono escolar está associado a um conjunto complexo de fatores

de onde se destaca o desgosto pela escola, designadamente pelos saberes académicos que veicula, razões de índole familiar ou a sua inutilidade para o mundo do trabalho (Alves, 1998: 75 e ss). No entanto, para os jovens entrevistados neste estudo, esses fatores, embora presentes, aparecem algo subsumidos pela importância dada à escola como espaço de convívio entre pares em detrimento do trabalho escolar.

## JOVENS E ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO

### *O PRIMEIRO EMPREGO E A TRAJETÓRIA DE EMPREGO*

O processo de inserção no mercado de trabalho não é uniforme, como veremos de seguida tende a beneficiar os jovens mais escolarizados, mas há que fazer aqui uma qualificação: o resultado que estes jovens obtêm de uma maior escolarização e a própria qualificação da escolarização como “maior que” só fazem sentido no contexto de comparações entre jovens socialmente desfavorecidos. Em comparação com contextos mais favorecidos as diferenças entre estes jovens tendem a esbater-se.

**Quadro 3.** Caracterização do início da atividade laboral.

Entr.	Excerto	Categoria
1	“Não tive muito tempo, arranjei logo trabalho num restaurante ... [aqui referiu o nome do restaurante] fui ajudar prá cozinha, lavava pratos (...) estagiei naquele restaurante durante o curso. ”	Empregada
2	“Sim comecei a trabalhar mal sai da escola, fiquei 2 semanas ou 3 semanas desocupado, fui trabalhar para o sítio onde estagiei durante o curso, o senhor disse pra deixar lá o currículo e pouco tempo depois chamou-me.”	Empregado
3	“Quando sai da escola fiquei em casa a tomar conta dos meus irmãos (...) com 16 anos fui trabalhar nas limpezas em casa de senhoras (...) depois pedi para ir trabalhar para a fábrica do leite. Trabalhei durante anos na fábrica do leite com minha mãe a contrato, quando acabava o contrato vinha para casa e depois chamavam-me pa trás. Há um ano fui despedida e não voltaram a chamar-me porque não há muito trabalho.”	Desempregada mas já esteve empregada anteriormente
4	“Nunca trabalhei”	Nunca esteve inserido no mercado de trabalho

Entr.	Excerto	Categoria
5	“Nunca trabalhei senhora”	Nunca esteve inserido no mercado de trabalho
6	“ Fui logo trabalhar.”	Inserida no mercado de trabalho
7	“Nunca trabalhei, mas este ano tou jogando futebol no XXX (...) Nunca recebi, mas este ano acho que vou assinar contrato pelo XXX e eles vão ver o que me podem pagar. Antes tava no XXX e não recebia nada.”	Nunca esteve inserido no mercado de trabalho
8	“Ainda não consegui arranjar trabalho desde que sai da escola”	Nunca esteve inserido no mercado de trabalho
9	“(…) ainda tive uns meses sem trabalho mais depois arranjei trabalho com um mestre carpinteiro”	Empregado

Fonte: entrevistas aos jovens do Bairro do Mar, 2013

Para os jovens detentores de 9º ano de escolaridade, obtido através de cursos de dupla certificação (Entr. 1, 2, 6 e 9), o processo de entrada no mercado de trabalho mostrou-se mais facilitado do que para os restantes jovens com escolaridade inferior ao 9º ano e sem qualquer curso profissional.

De referir que o fator estágio, configurou-se como elemento facilitador do ingresso no mundo do trabalho.

Aliás quando questionados sobre onde tinham aprendido a profissão que exercem, o estágio profissional aparece como um dos locais mais referidos por parte dos jovens com formação profissional, os 2 restantes declaram que estas aprendizagens foram feitas em contexto de trabalho aquando da obtenção do primeiro emprego.

Fica claro, então, que existe um contraste importante entre os jovens que conseguiram completar o 9º ano através da formação profissional remediativa, por um lado, e os jovens que não atingiram este nível de ensino nem frequentaram nenhum curso profissional, por outro. Os primeiros conseguiram ingressar no mundo do trabalho e os segundos não. Releve-se, no entanto, que este ingresso é, apesar de tudo, feito em situação de precariedade, não os retirando de uma situação social difícil.

**Quadro 4.** Forma de aprendizagem da última profissão exercida.

Entr.	Excerto	Categoria	Escolaridade obrigatória
1	“Aprendi durante os estágios que fiz durante o curso de cozinha.”	Estágio	9.º ano
2	“Foi durante o estágio de um mês do curso de empregado comercial.”	Estágio	9.º ano
3	“A gente na fábrica tinha 15 dias para aprender o serviço a fazer com um chefe, depois era sozinha.”	Local de trabalho	4.º ano
6	“Foi no restaurante onde estagiei.”	Estágio	9.º ano
8	“Foi na escola, temos um estágio.”	Estágio	9.º ano
9	“Quando tava na escola aprendi alguma coisa mas depois foi com o mestre com quem trabalhei que aprendi mais coisas.”	Estágio Local de trabalho	9.º ano

Fonte: entrevistas aos jovens do Bairro do Mar, 2013

Em resumo, e quanto aos vínculos laborais, os que tiveram uma inserção no mercado mais rápida (Entr. 1, 2 e 6) estão em situação de precariedade. Para os restantes, sobretudo para os que têm qualificações escolares abaixo do 9º ano de escolaridade, o processo de inserção no mercado de trabalho foi mais difícil e moroso, encontrando-se vários entrevistados em situação de desemprego sem nunca terem exercido uma única vez qualquer tipo de atividade laboral, desde que saíram do sistema de ensino (Entr. 4, 5, 7 e 8). Algo que nos remete para a ideia de jovens nem-nem,<sup>17</sup> uma expressão utilizada para caracterizar um número crescente de jovens que nem estudam nem trabalham (cf. por exemplo Ferreira, 2014: 1).

### **Mobilização de recursos no processo de procura de emprego**

O processo de procura de emprego envolve recursos relacionais a que se pode recorrer para consegui-lo. Estes recursos podem ser de natureza mais formal, como a Agência para a Qualificação e Emprego local, ou de natureza mais informal, de que é exemplo a ajuda de familiares, amigos

<sup>17</sup> Jovens não empregados que não estão em educação ou formação (NEEF).

ou vizinhos (estes costumam, aliás, desempenhar um papel importante na busca de emprego, Alves *et al.*, 2011:53).

No caso dos entrevistados, o recurso à ajuda de vizinhos no processo de inserção no mercado de trabalho foi inexistente, havendo no entanto a referência em quatro entrevistas à ajuda de familiares e amigos, embora de modo esporádico.

*e: Contaste ou contas com a ajuda de familiares ou vizinhos para arranjar trabalho?*

*e: “Uma amiga minha é que me ajudou a arranjar o trabalho que tenho agora.” Entr. 6*

*e: “Apenas só a minha família. Eles indicam-me sítios aonde ir. Eu agora é que tenho que fazer por mim. Eles dizem-me a mim e eu vou falar com a pessoa.” Entr. 7*

*e: “ Às vezes meu pai diz-me sítios onde tão a pedir pessoas.” Entr.9*

*e:” Minhas irmãs vão-me dizendo se sabem de alguma coisa.” Entr. 8*

No que concerne à inscrição na Agência para a Qualificação e Emprego, como forma de procura de emprego, constatamos que esta não é uma regularidade presente nos jovens entrevistados. Com efeito, apenas dois (Entr. 3 e 5) dos cinco desempregados estão inscritos (ver quadro 1), sendo de salientar que ambos são beneficiários de RSI (a inscrição na AQE constitui um dos deveres a cumprir pelo facto de beneficiarem daquela prestação social). Mais uma vez, como em relação à escolaridade, constata-se que a iniciativa institucional tem algum peso nas decisões importantes da vida de alguns destes jovens, neste caso em relação à procura de emprego.

Estes resultados contrastam com os de Machado e Silva (2009: 69) onde a rede de amigos se mostrou importante para se encontrar um emprego. De qualquer forma, a informalidade para se conseguir emprego é a norma entre estes jovens, como no caso dos entrevistados por estes autores.

Quadro 5. Motivos para a não inscrição na Agência para Qualificação e Emprego.

Entr.	Excerto	Categoria
4	“Tenho que ir à escola buscar um papel mas tenho-me distraído e depois não vale a pena ir ao centro de emprego não há trabalho por aí.”	Desinteresse Fala de oferta de emprego
7	“Para que é que vou lá, não há trabalho.”	Fala de oferta de emprego
8	“ Eu vou-me inscrever só não tive oportunidade.”	Desinteresse

Fonte: entrevistas aos jovens do Bairro do Mar, 2013

A questão que se coloca, é porque é que os três jovens (Entr. 4, 7 e 8) que estão em condições de se inscreverem na APQE não o fizeram. As respostas dadas refletem algum desinteresse, ou mesmo desmotivação em relação à eficácia da inscrição, a falta de emprego associada à crise torna-a inútil na avaliação dos entrevistados.

## CONCLUSÃO

Com percursos profissionais marcados pela precariedade e instabilidade ou mesmo pela inexistência de uma única experiência profissional, estes jovens acabam por permanecer num círculo de pobreza, reproduzindo assim a condição social dos seus pais.

O seu percurso escolar é marcado pelo absentismo e consequente abandono, mas o acesso ao mercado de trabalho por parte dos entrevistados não é, mesmo assim, homogéneo. Os diferentes níveis de escolaridade possuídos, designadamente a combinação entre o 9º ano, a via profissionalizante e o estágio, parecem fazer a diferença no que respeita ao ingresso no mundo do trabalho. Contudo, esta vantagem dos mais escolarizados deve ser relativizada na medida em que os empregos obtidos são precários e, apesar de tudo, fracamente qualificados.

Na base do absentismo e do abandono escolares está a própria relação destes jovens com a escola. Com efeito, e de acordo com a maioria dos depoimentos recolhidos, esta instituição é vista como um espaço de convívio e não como espaço de transmissão de conhecimento. Neste sentido, as faltas às aulas para conviver, no espaço escolar e fora dele, revelaram-se como uma rotina diária para a maioria. O absentismo, constitui-se assim como a principal causa apontada pelos próprios para

a saída do sistema de ensino sem a obtenção de escolaridade mínima obrigatória. Em vários casos foi possível encontrar uma associação entre o absentismo, o gosto pelo convívio no espaço escolar e o desgosto pela escola. Não se vislumbrou no discurso da maioria dos jovens um esforço das famílias para contrariar este estado de coisas e é possível colocar a hipótese que o grupo de pares, inferida pela importância dada ao convívio, funcione como um importante mecanismo de subversão da adesão dos jovens à escola. Apenas dois casos, raparigas, fugiram a esta lógica.

O posterior regresso à escola para a obtenção da escolaridade obrigatória é realizado, por alguns, através de programas de qualificação escolar/profissional e por iniciativa de instituições de promoção da integração social. Estão, também neste caso, ausentes referências ao incentivo familiar ou à vontade dos próprios para se realizar este desfecho.

Para todos os entrevistados as necessidades económicas da família de origem não se configuraram como um fator mobilizador para o acesso precoce ao mercado de trabalho, embora tenham referido a importância da obtenção de um rendimento próprio para o seu processo de autonomia de vida. Aliás, a elevada taxa de desemprego, e em particular da taxa de desemprego jovem nos Açores, vem alterar as condições em que se faz a saída da escola: se até há alguns anos atrás os jovens abandonavam precocemente a escola para irem trabalhar, sobretudo na construção civil mas também noutros sectores de atividade como a agricultura, as pescas, os serviços pessoais e domésticos ou até o turismo, hoje isso já não assume o mesmo grau de probabilidade. As dificuldades de encontrar emprego nestes setores de atividade são evidentes. No entanto, os jovens continuam a abandonar a escola com essa intenção, não se verificando, nestes casos, o prolongamento da estadia no sistema de ensino que se poderia esperar por um previsível ingresso difícil no mundo do trabalho (Alves, 1998: 72). Acresce que os jovens em apreço têm noção das dificuldades que a crise económica tem vindo a colocar no seu caminho, nomeadamente no que respeita a alguma descrença em relação ao papel da Agência para a Qualificação e Emprego na produção de ofertas de emprego, mas isso não os impede de deixar a escola de forma precoce. Neste sentido, a crise tem um papel mais evidente na redução das ofertas de emprego, muito por via do crescimento do desemprego e do desemprego jovem em especial, em contraste com as práticas de abandono dos jovens. Pensamos que se pode concluir que, para os casos em análise, o abandono encontra mais razões no desgosto

pela escola do que no ingresso no mundo do trabalho, mau grado a vontade de encontrarem rapidamente alguma independência económica.

Finalmente, ainda sobre a escola, há a salientar o facto de ser vista como um instrumento ao serviço do emprego (para além de local de convívio) não sendo valorizada de nenhuma outra forma. Estão, portanto, ausentes, discursos sobre o valor do conhecimento para a construção de si ou outras abordagens que valorizem a escola de forma distinta. Em alguns depoimentos é clara a presença da rejeição da escola e dos saberes escolares, notando-se nitidamente a sua desadequação aos indivíduos em questão. Saliente-se que as situações de mais sucesso (relativo) estão associadas a formas de escolaridade mais instrumentais, direcionadas para a aprendizagem de uma profissão e, conseqüentemente, para o ingresso no mercado de trabalho e também a algum apoio por parte das famílias, declarado em dois casos.

A nível profissional constatamos que, independentemente das suas habilitações académicas, os jovens que conseguiram emprego se encontram em situação precária. Estão empregados com contratos de trabalho de 6 meses, alguns dos quais renovados por igual período de tempo após a sua conclusão ou com recibos verdes. Tal facto também é verificável nos jovens que se encontram em situação de desemprego mas que já tiveram pelo menos um emprego, pois estes também estavam vinculados a contratos a termo certos passíveis de renovação por igual período de tempo (não inferior a 6 meses). Estes jovens tiveram até agora, portanto, uma trajetória de emprego em carrossel: por muito que mudem de emprego e até de profissão não deixam o mesmo lugar de classe, entre os mais despossuídos e os seus episódios de emprego são intercortados por episódios de desemprego com regularidade (Diogo, 2010).

Quanto à mobilização de recursos para a obtenção de emprego, verificamos que os entrevistados recorrem a informações transmitidas por familiares acerca de possíveis vagas. A procura de trabalho através da inscrição na Agência para a Qualificação e Emprego (AQE) parece não ser valorizada, pois apenas dois dos cinco jovens desempregados estão inscritos. Mesmo estes dois casos estão-no por obrigação legal enquanto beneficiários do RSI. Os restantes ficaram-se pela intenção de se inscreverem alegando falta de disponibilidade, distração ou até mesmo a falta de ofertas no mercado de trabalho. Pode-se fazer destes resultados uma leitura salientando a inércia destes jovens ao não usa-



rem um recurso institucional à sua disposição (a AQE) mas também se pode fazer relevar o seu realismo em relação às possibilidades de conseguirem emprego através da AQE. Esta forma de ver as coisas, não obstante, é consonante com a maneira como o regresso de alguns à escola foi feito, sempre por iniciativa institucional e nunca por iniciativa ou vontade pessoal ou por incitamento familiar.

Verificamos assim um grande estreitamento das redes de apoio à busca de emprego mobilizadas por estes jovens, visível não apenas nas pessoas (e entidades) a que recorrem para encontrar emprego mas também no facto de boa parte dos empregos que têm (ou tiveram) são em empresas ao pé de da sua residência. Acresce que as redes sociais de proximidade que recorrem para encontrar emprego, familiares (sobretudo) e amigos, acabam por não ser suficientes, mau grado serem estas que mais são usadas pelos jovens em geral, segundo Guerreiro e Abrantes (2007: 26-27).

De notar que neste estudo não foram encontradas grandes desigualdades de género, evidentes noutros estudos sobre a pobreza nos Açores (Diogo, 2007 e Diogo e Vaz, 2014), embora no caso de uma das raparigas a saída da escola tenha sido seguida de um tempo em casa a tomar conta dos irmãos.

Percursos escolares caracterizados pela fragilidade e precariedade dos resultados obtidos traduzem-se em dificuldades de ingresso no mundo do trabalho. Estes problemas estão certamente potenciados pelo contexto socioeconómico envolvente em que o desemprego jovem é uma realidade omnipresente. A relação com o trabalho destes jovens parece ser, assim, dificultada por um largo conjunto de fatores endógenos e exógenos a si e aos contextos sociais onde vivem e se movem.<sup>18</sup>

Não obstante, a inclusão numa escolaridade remediativa associada a estágios profissionais parece ter algum impacto na inserção profissional, independentemente do programa concreto em que se realizou. Contudo, o alcance deste tipo de escolaridade é profundamente limitado pelo contexto social, designadamente a elevada taxa de desemprego jovem que está associada à situação de crise em que vivemos. Por outro lado, se é verdade que alguns destes jovens com o 9º ano têm emprego este caracteriza-se por pertencer ao segmento secundário do mercado

---

18 A configuração do mercado de trabalho nos Açores, para além do desemprego, é um fator estrutural que condiciona fortemente as possibilidades de inserção laboral dos jovens.

de trabalho, dado que é precário, mal pago e, ainda assim, exigindo fracas qualificações escolares. Este trabalho permite, portanto, colocar duas questões de grande importância nos contextos açoriano e português: o que é que acontece aos jovens que abandonam precocemente o sistema de ensino, provenientes de famílias em situação de pobreza? E qual o real impacto das ofertas formativas de cariz remediativo na inserção profissional destes jovens? Estas são questões que remetem para a avaliação do sistema escolar e de formação vista a partir dos seus impactos na integração social dos jovens, um trabalho que valerá a pena aprofundar. Os dados ora apresentados, respeitando a um pequeno número de jovens, permitem explorar diversas pistas em relação às trajetórias de emprego mas não são generalizáveis ao universo dos jovens com as suas características.

Uma terceira questão fica por abordar, a da perspectiva do mercado de trabalho: até que ponto as opções dos jovens são condicionadas pela forma como o mercado de trabalho se configura, em termos do tecido empresarial e da oferta de emprego que suporta, num contexto de crise e de elevado desemprego? É que os setores de atividade que fornecem mais emprego nos Açores se caracterizam por enquadrar trabalhadores fracamente qualificados.

Enfim, num contexto social em que o emprego, em especial o emprego jovem, se precariza e escasseia com o refluxo do papel do estado na economia e na sociedade, podendo-se falar de um “deslizamento massivo dos empregos para mercados de trabalho periféricos” (Noiseux, 2012: 31). Contudo, nem todos os jovens transitam do mundo da escola para o mundo do trabalho da mesma forma. Mesmo entre os mais vulneráveis existem vários caminhos possíveis.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Natália (1998), “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajetórias” in Pais, José Machado e Cabral, Manuel Villaverde, *Jovens portugueses hoje*, Oeiras, Celta, pp. 53-133.
- ALVES, Natália (2007), “Capítulo II Inserção profissional: Do «problema social» ao problema sociológico” in *Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*, Lisboa, Universidade de Lisboa, tese

- de doutoramento. Acedido em 13 de novembro de 2014 in <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3162>.
- ALVES, Nuno de Almeida, Cantante, Frederico, Baptista, Inês e Carmo, Renato (2011), *Jovens em transições precárias: trabalho, quotidiano e futuro*, Lisboa Mundos Sociais.
- BARRETO, António (org.) (1996), *A situação social em Portugal: 1960-1995*, Lisboa, ICS/UNL, 1996.
- CAPUCHA, Luís (1990), “Associativismo e modos de vida”, *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 8, pp. 29/41.
- CARVALHO, Angelina (1998), *Da escola ao mundo do trabalho: uma passagem incerta*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CENTENO, Luís, Erskine, Angus, Pedrosa, Célia (2000), *Percursos Profissionais de Exclusão Social*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- DIOGO, Ana Matias (2008), *Investimento das famílias na Escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Oeiras, Celta.
- DIOGO, Fernando (2006), “Singularidades do trabalho feminino nos Açores: do macro ao microsocial” in AAVV, Poderes, mobilidades e comunicação, Ponta Delgada, Centro de Estudos Sociais, pp. 89-101.
- DIOGO, Fernando (2007), *Pobreza, Trabalho, Identidade*, Oeiras, Celta.
- DIOGO, Fernando (2008), “Determinantes do trabalho feminino: princípios e dados sobre os Açores” in Simas, Rosa (org.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas comunidades*, Ponta Delgada, UMAR-Açores, pp. 1101/1118 e “Factors Affecting Female Employment in the Azores” in Simas, Rosa (org.), *Women and Work in the Azores and the Immigrant Communities*, Ponta Delgada, UMAR-Açores, 2008, pp. 1119/1135.
- DIOGO, Fernando (2010), “Precários voláteis e trajectórias de emprego em carrossel, o caso dos beneficiários do RSI”, *Fórum Sociológico*, nº 20, pp. 29-38.
- DIOGO, Fernando (2012), “Precariedade no emprego em Portugal e desigualdades sociais: alguns contributos”, Observatório das Desigualdades, publicado em 26 de Outubro de 2012. disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&lang=pt&id=129>
- DIOGO, Fernando (2013), “Ativos altamente desqualificados e insucesso do sistema de ensino” in Diogo, Ana e Diogo, Fernando (orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*, Lisboa, Mundos Sociais, pp.45-69.
- DURU-BELLAT, Marie (2005), “Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa”, *Educação e Pesquisa*, S. Paulo, v. 31, nº 1, Jan-Abr, pp. 13-30.

- FARIA, Patrícia (2014), *A inserção no mercado de trabalho dos jovens com baixas qualificações escolares: o caso de um bairro social do Concelho de Ribeira Grande*, Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade dos Açores.
- FERREIRA, Vítor Sérgio (1999), “IV Emprego e desemprego” in Figueiredo, Alexandra Lemos; Silva, Catarina Lorga e Ferreira, Vítor Sérgio, *Jovens em Portugal: análise longitudinal de fontes estatísticas (1960-1997)*, Lisboa, Celta, pp. 117-176.
- FERREIRA, Vítor Sérgio (2014), “Trabalho e meios de vida juvenis: análise comparativa entre os censos de 2001 e 2011”, in Observatório Permanente da Juventude acessido em 12 de Novembro de 2014 em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/setembro-2014>.
- GUERREIRO, Maria das Dores e Abrantes, Pedro (2007), *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- GUERREIRO, Maria das Dores, Cantante, Frederico e Barroso, Margarida (2009), *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- INE (2014) “Taxa de desemprego da população residente com idade entre 15 e 24 anos (%) por Local de residência (Cidade); Decenal” acessido em 17 de Novembro de 2014 [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0007915&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0007915&contexto=bd&selTab=tab2).
- MACHADO, Fernando Luís, Silva, Alexandre (2010), *Quantos caminhos há no mundo? Transições para a vida adulta num bairro social*, Cascais, Principia.
- OLIVEIRA, Luísa, Carvalho, Helena e Veloso, Luísa (2011), “Formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 66, pp. 27-48.
- OLIVEIRA, Luísa, Carvalho, Helena e Veloso, Luísa (2013), “O emprego juvenil a tempo parcial na Europa” in Marques, Ana Paula, Carlos Gonçalves, Manuel e Veloso, Luísa (Coord.), *Trabalho, organizações e profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos*, Lisboa, APS, pp. 101-124.
- PALOS, Ana Cristina (2004), “Da escola ao mundo do trabalho: quando a incerteza e a precariedade configuram a inserção profissional dos jovens açorianos”, *Arquipélago: Ciências da Educação*, nº 5, pp. 31-61.
- PALOS, Ana Cristina (2014), “«Mais educação mas menos trabalho!»: os jovens e a fragilização das relações laborais”, in AAVV, *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*, Porto, pp. 333-341.
- PAUGAM, Serge (1991), *La desqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF.

- PORDATA (2014), “Taxa de atividade: total e por sexo (%)”, acedido em 27 de Outubro de 2014 in [http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+actividade+total+e+por+sexo+\(percentagem\)+\(R\)-547](http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+actividade+total+e+por+sexo+(percentagem)+(R)-547).
- SREA (2014), “Estatísticas do Emprego 3º Trimestre de 2014” (2014), [http://estatistica.azores.gov.pt/Conteudos/Artigos/detalhe\\_artigo.aspx?idc=26&lang\\_id=1&ida=3995](http://estatistica.azores.gov.pt/Conteudos/Artigos/detalhe_artigo.aspx?idc=26&lang_id=1&ida=3995).
- TORRES, Sónia & Lima, Francisco (2014), “6. Tema em análise: Dinâmica e caracterização dos jovens não empregados que não estão em educação ou formação (NEEF) em Portugal” in INE, *Estatísticas do Emprego - 3º trimestre de 2014*, Lisboa, INE, pp. 35-47. Acedido em 28 de janeiro de 2015 [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=210767943&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=210767943&PUBLICACOESmodo=2).



# OS DESAFIOS DA RECONVERSÃO PROFISSIONAL DE JOVENS NAS ATIVIDADES DO SETOR PRIMÁRIO: O CASO DO PROJETO TERRA NOSTRA – CAPACITAÇÃO COM RAÍZES

Francisco Simões  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (CIS, ISCTE-IUL), CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E  
INTERVENÇÃO SOCIAL

Rui Drumonde  
CARITAS DA ILHA TERCEIRA

## INTRODUÇÃO

A produção agrícola é hoje, como nunca, impulsionada pela globalização, em particular pela diversificação dos canais de escoamento dos produtos e pelo consequente incremento do seu potencial exportador (Cruz, 2012). A expansão dos circuitos comerciais associada ao consumo de alimentos responde às necessidades de uma população mundial em franco crescimento. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2011), em 2010, a população mundial atingiu os sete bilhões de pessoas, prevendo-se que, em 2050, a mesma suba para os 9 bilhões. O alargamento generalizado da esperança média de vida significa, também, que o crescimento da população será acompanhado por uma intensificação do envelhecimento em diferentes quadrantes do planeta.

A pressão populacional, acompanhada pelo envelhecimento demográfico, coloca dúvidas legítimas sobre o equilíbrio entre oferta e procura de produtos alimentares e sobre a sustentabilidade produtiva. Porém, é essa conjugação de circunstâncias que abre novas perspetivas, a vários níveis, no setor agroalimentar, nomeadamente no que se refere às tendências de consumo. Com efeito, os cidadãos do futuro serão, sobretudo, consumidores urbanos ou *citysumers*, com diversas exigências. As suas escolhas envolverão, paulatinamente, uma abertura à fruição de novos produtos resultantes da inovação, mas também uma preocupação tangível com a sua origem local, por motivos de sustentabilidade, e com o seu processo de produção, por motivos de saúde e de bem-estar.

Além das mutações nos padrões de consumo, o setor agrícola procura ajustar-se a um contexto de recessão económica que afeta a compra

e venda de produtos alimentares. Não obstante a qualidade ser um vetor que vai estando mais presente na equação subjacente às opções dos consumidores, o preço continua a ser o elemento fulcral das suas escolhas em inúmeros países, incluindo em Portugal (Cruz, 2012).

Apesar das diversas tensões vividas no setor, o discurso político e a narrativa social parecem ter reconhecido na agricultura e, sobretudo, numa agricultura sustentável, uma oportunidade para a consecução de determinadas prioridades, incluindo a da dinamização económica e da empregabilidade. A comunicação inicial da Comissão Europeia (2010) sobre a Agenda para 2020 é disso ilustrativa. O documento faz assentar o planeamento da União num tripé de crescimento inteligente (baseado numa sociedade de conhecimento e inovação), sustentável (e, portanto, mais ecológico, na ótica de um equilíbrio entre recursos disponíveis e produção) e inclusivo (promotor de coesão económica, social e territorial). Ora, a Agenda 2020 aglutina (talvez inadvertidamente) os pressupostos cruciais para o desenvolvimento da agricultura para as próximas décadas. A agricultura necessita de uma base inteligente, assente na tecnologia e na inovação, mas tem exigências crescentes de sustentabilidade, no sentido de respeito pela utilização racional dos recursos naturais, ao mesmo tempo que implicará, cada vez mais, uma escala de produção local e, portanto, que pode (re)valorizar territórios e dinâmicas locais, levando a impactos sociais (Ferrão, 2000; Mendes, 2011).

À escala regional, os decisores políticos parecem, também, reconhecer no setor primário e, muito particularmente, na agricultura, um pólo de desenvolvimento e animação económica com efeitos no mercado de trabalho. A Região Autónoma dos Açores é disso exemplo, através de documentos estratégicos de governação que apontam linhas muito concretas para a revitalização da atividade agrícola. Três medidas constantes da Agenda Açoriana para a Criação de Emprego e Competitividade Empresarial permitem confirmar essa ideia. Nela é consagrada: (a) uma aposta na substituição de importações, através de incentivos à compra de produtos regionais por setores específicos como a hotelaria e a restauração locais; (b) a reconversão profissional de desempregados entre os 18 e os 40 anos dirigida para agricultura, através do programa Agir Agricultura; e (c) a revalorização de recursos naturais destinados ao setor produtivo, pela criação de uma bolsa pública de terrenos disponibilizados para o uso agrícola por parte de jovens, numa iniciativa denominada Terra Açores (Governo Regional dos Açores, 2012).



Não obstante a conjuntura económica e demográfica promissora e o incentivo político em diversos níveis de tomada de decisão, a atratividade da agricultura enquanto área profissional subsiste, em nosso entender, como um desafio, especialmente para os jovens. De entre estes, os jovens com mais baixas qualificações, potencialmente vistos como mão de obra disponível para atividades do setor produtivo, foi-se afastando, progressivamente, dessa área económica (Ferrari, Abramovay, Silvestro, Mello, & Testa, 2004). Assim, o propósito deste trabalho é analisar os motivos da fraca adesão dos jovens mais desqualificados a propostas de formação e emprego na agricultura. Para tal, procederemos a uma reflexão sobre o tema tocando dois pontos que poderão contribuir para a recusa juvenil perante a atividade agrícola, tendo por pano de fundo o relato de um projeto de formação e inclusão social de jovens no domínio da agricultura biológica denominado Terra Nostra – Capacitação com Raízes. Por um lado, discutimos como o posicionamento dos sistemas formais de educação/formação em relação à agricultura poderá funcionar enquanto filtro ou até mesmo como obstáculo a uma maior adesão de jovens ao setor. Por outro lado, refletimos sobre o afastamento juvenil dos setores produtivos, e da agricultura muito em particular, como um problema de desidentificação, sopesando as origens e implicações desta conceptualização. A análise envolverá, ainda, a apresentação de pontos fortes do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes, os quais possam constituir-se como contributos válidos para práticas análogas, bem como a discussão de pontos a melhorar no próprio projeto. Finalmente, serão aduzidas algumas implicações recolhidas a partir da experiência e da reflexão sobre a mesma, partindo da contextualização das práticas agrícolas nos seus territórios.

## O (RE)POSICIONAMENTO DOS SISTEMAS DE ENSINO FORMAL NO CASO DA AGRICULTURA

A educação e formação inicial e ao longo da vida têm sido apontadas como uma espécie de solução milagrosa para a criação de emprego (Souza, 2012). É bem verdade que não depende exclusivamente dos sistemas formais de educação/formação uma sociedade de pleno emprego, à semelhança do que sucedia após a II Guerra Mundial. Contudo, os estudos económicos vêm demonstrando, desde os anos 90 do século

passado, que as diferenças em termos de PIB *per capita* entre países se devem à capacidade inovadora de cada nação em termos de medidas de Inovação & Desenvolvimento (I&D) e aos seus sistemas educativos (Bettencourt, 2014).

Cientes deste facto, os protagonistas da educação formal, nomeadamente aqueles com especiais responsabilidades na sua programação, procuram acentuar, nas últimas décadas, as conceções da empregabilidade, enquanto relação biunívoca entre educação e emprego (Bettencourt, 2014), e de qualificação dos sujeitos como um sistema de desenvolvimento, classificação e certificação de competências ajustadas às necessidades do mercado laboral (Souza, 2012). Este posicionamento dos sistemas de educação/formação responde às exigências de elevação rápida dos conhecimentos da população, na esteira do Desenvolvimento Inteligente proposto pela Comissão Europeia (2010) no âmbito da Agenda 2020. Porém, semelhante opção abre algumas brechas de caráter geográfico, social e setorial.

Do ponto de vista geográfico, países periféricos, como Portugal, vêem-se na contingência de elevar rapidamente os níveis de qualificação dos seus cidadãos. Dado o seu ponto de partida, em 2020 prevê-se que 37% da população portuguesa terá um curso médio ou superior, contra 86% da média europeia (Bettencourt, 2014). Como o mesmo autor refere:

“Falamos, assim, de mais de um milhão de portugueses por ano que ou são trabalhadores, e necessitariam de atravessar processos de reconversão de competências para manter a sua empregabilidade, ou estudantes, e necessitariam de obter qualificações profissionais que lhes permitam dar uma empregabilidade inicial, ou são desempregados e necessitam obter qualificações que lhes aumentem a empregabilidade”  
(Bettencourt, 2014: 101).

Em suma, todos os anos, 10% da população portuguesa, incluindo jovens à procura de primeiro emprego, profissionais com necessidades de reconversão das suas competências e desempregados, para já não falar de pessoas em situação de grande precariedade ou de subemprego (Diogo, 2007) necessitam de uma resposta do sistema formal de ensino/formação. Sucede que uma parte importante deste grupo envolve pessoas dos estratos mais vulneráveis da população, com uma trajetória

social e laboral marcada por múltiplas carências e elevada precariedade. Abre-se, aqui, uma brecha social, pois são estas camadas da população que, coincidentemente, estão e sempre estiveram mais distantes dos sistemas educativos formais.

Por fim, aquilo que designámos por brecha setorial refere-se à inclusão nos sistemas educativos formais de propostas no âmbito do setor primário. Não obstante o Catálogo Nacional de Qualificações prever um corpo compreensivo de propostas de formação representativas deste setor, as atividades como a agricultura são, simbolicamente, os domínios de atividade económica ligados à tradição rural e, portanto, mais distantes do formalismo educativo.

Considerando que os sistemas formais de educação/formação não poderão responder totalmente a estas brechas, especialmente em populações com maiores lacunas ao nível dos seus recursos económicos, sociais ou simbólicos (Diogo, 2007) que alternativas se oferecem? E que opções educativas existem que possam, especificamente, funcionar enquanto resposta complementar para atrair os jovens mais vulneráveis para o setor da agricultura? Estas respostas não poderão ser avançadas sem que antes se ponderem os fatores que estão na origem de possíveis resistências dos jovens e, especificamente, dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, a propostas formativas e profissionais no setor agrícola.

## **PLANTAR SOBRE O PRECIPÍCIO: A DESIDENTIFICAÇÃO DOS JOVENS COM A AGRICULTURA**

A atratividade que cada área laboral exerce sobre um determinado sujeito depende de certos critérios de avaliação. O seu nível de precariedade, a sua maior ou menor clandestinidade, o grau de penosidade que lhe está associado, bem como a perigosidade que lhe é inerente pesam na avaliação subjetiva de uma dada atividade laboral (Diogo, 2007). Partindo destes princípios, será consensual aduzir que o trabalho agrícola é bastante precário e tendente à proliferação de situações que configuram a clandestinidade no que se refere aos vínculos contratuais. Acresce que é um trabalho penoso, envolvendo um grande esforço do ponto de vista físico e, em algumas circunstâncias, implica algum perigo, podendo estar na origem de doenças ou de acidentes de trabalho incapacitantes.

De acordo com estes princípios de análise, parece relativamente linear que a agricultura exerça uma baixa atratividade sobre os jovens. Se a tudo isto juntarmos a imprevisibilidade inerente à atividade agrícola, cuja produção e respectivo rendimento dependem de fatores naturais, torna-se relativamente simples perceber que os jovens, especialmente aqueles que já experimentam carências económicas, não vejam na agricultura uma via de desenvolvimento profissional (Ferrari et al., 2011). A avaliação subjetiva da relevância de um determinado trabalho não acontece, porém, no vazio. O maior ou menor interesse por um domínio profissional concreto é influenciado pela mudança social inerente a cada período histórico. Em plena pós-modernidade, as escolhas profissionais são dirigidas por vetores como os progressos tecnológicos, a fragmentação da organização social típica da Revolução Industrial e a individualização, assente num culto de desempenho que marginaliza mais do que inclui (Diogo, 2007). Trata-se, pois, de uma avaliação fluída, em que os critérios de precariedade, clandestinidade, penosidade, perigosidade e imprevisibilidade interagem com o próprio dinamismo social.

Creemos, no entanto, que a baixa atratividade da agricultura entre os jovens não se subsume a uma avaliação mais ou menos racional das condições de trabalho que lhe são inerentes. Na verdade, a avaliação subjetiva de um jovem sobre a agricultura e respetiva (des)identificação com a área vai mais fundo. Graficamente, assemelha-se à tentativa de plantar algo sobre um precipício, um precipício aberto entre ruralidade e urbanidade, entre tradição e modernidade, um precipício abrupto entre as conceções e valores inerentes a cada um desses pólos de organização dos espaços e das sociedades.

A agricultura confunde-se com a ruralidade. Historicamente, o mundo rural está associado a uma função primordial, a produção de alimentos, baseada numa atividade económica dominante, a agricultura, que é o resultado da ação de um grupo social de referência, a família camponesa, tendo por cenário uma paisagem natural, definida pelo equilíbrio e pela sustentabilidade (Ferrão, 2000). A ruralidade foi definindo-se por oposição à urbanidade. Esta última surge marcada por atividades diferenciadas, muitas delas de teor intelectual, numa paisagem construída pela ação humana. Campo e cidade vão erigindo-se como entidades complementares, mas cujas sinergias se vão alterando ao longo do curso histórico. Com a Revolução Industrial, o mundo rural

perde centralidade e passa a viver numa subalternidade simbólica relativamente à cidade. A partir de então, o espaço rural surge como a representação do arcaico, ao invés da cidade, pólo de evolução tecnológica, a qual passa a estar conotada com a modernidade. Esta relação de subalternidade do rural em relação ao urbano reforça-se com o avanço da Revolução Industrial e as necessidades crescentes de mão de obra. Mais uma vez é o campo que supre essas exigências da cidade, sobretudo através do fornecimento de mão de obra desqualificada. Esta conceção dicotómica dos espaços vivenciais e simbólicos em que se organiza a teia social mantém-se relativamente cristalizada até ao final do século XX, período em que, segundo Ferrão (2000) se assiste à reconfiguração do campo enquanto espaço não-agrícola, nomeadamente pela revalorização do seu património natural e cultural (Nico & Nico, 2010).

Nas relações rural/urbano, a narrativa ainda dominante que infunde as crenças e comportamentos dos sujeitos, nomeadamente dos jovens, e em especial daqueles com menores recursos e menos oportunidades, é a da identificação do espaço urbano com uma cultura de modernidade, imprimida pelos valores centrais do nosso tempo: o consumo (em vez da produção intimamente ligada à função da agricultura), a evolução (no lugar do anacronismo), a intelectualidade (por oposição ao trabalho braçal, penoso e incerto). Em suma, a juventude tende a aderir a toda uma estética da vida quotidiana que se opõe à ruralidade (Mendes, 2011). Os seus valores consubstanciam um certo ideal de progresso que sustenta as sociedades na voragem entre o modernidade e a pós-modernidade (Morin, 2005) e que emerge da própria dinâmica social.

A desidentificação com o mundo rural ou, pelo menos, o abandono das práticas que a representam, mormente da agricultura, pode representar para um jovem o passaporte para uma ascensão social percebida que o campo, nas suas práticas, funções e espaço, aparentemente, não oferece. Essa desidentificação com a ruralidade será, porventura, mais evidente, mas também mais dissonante, no caso dos jovens mais vulneráveis e com menores recursos. Como refere Diogo (2007), nas classes mais baixas, o esforço de identificação com essa estética urbana e de modernidade é muito maior, porque as pessoas no fundo da pirâmide social pretendem estabelecer uma identificação com a classe média, sem possuírem, contudo, os recursos sociais, culturais, simbólicos para esse processo. Acentua-se, por isso, a fraca assimilação de determinados estilos de vida ou de comportamento definidores desse estrato social que,

no limite, poderão resultar em graves crises de identidade. A exceção a esta tendência será o caso dos jovens oriundos de famílias organizadas em torno de negócios agrícolas, a quem compete manter o legado, zelando por um património construído ou acumulado ao longo de gerações. Todavia, até esta lealdade à transmissão geracional se encontra em risco, com os filhos mais novos nas fratrias e as raparigas a denotarem um progressiva recusa da missão de prolongar o legado familiar, em especial a sua função produtiva (Mendes, 2011).

Neste quadro de recusa (in)direta da agricultura como expoente máximo da ruralidade, da tradição, de um mundo antigo, natural e dependente dos elementos, por parte dos jovens e, muito em particular, dos jovens mais desfavorecidos, erguem-se variadíssimas questões. Como revalorizar o património simbólico do mundo rural e como torná-lo atrativo para os jovens? De que modo a agricultura poderá reinventar-se para cumprir esse desiderato? A reinvenção é meramente tecnológica? É esse o acréscimo de modernidade de que a agricultura necessita? E de que modo a agricultura pode responder a problemas concretos de jovens mais vulneráveis como o desemprego ou o subemprego? Foi com estas e outras questões em mente que se desenvolveu o projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes. Mantendo estas interrogações no horizonte, descreve-se, em seguida, este projeto, apontando, ulteriormente, à sua análise crítica de modo a propor algumas pistas que respondam às questões indicadas.

## PROJETO TERRA NOSTRA – CAPACITAÇÃO COM RAÍZES

O projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes é um projeto promovido no concelho de Angra do Heroísmo pelo Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil da Caritas da Ilha Terceira, em parceria com a Cooperativa BioAzórica e a Ordem Franciscana, com o apoio da Fundação EDP. O projeto decorre desde 2013 e assumiu, como objetivo central, oferecer uma oportunidade de integração social e profissional a jovens entre os 18 e os 26 anos, com baixos níveis de qualificação e em situação de desemprego, através da atividade agrícola.

O projeto partiu de um diagnóstico à situação dos jovens do concelho de Angra do Heroísmo na fase de transição para a idade adulta, também conhecida por adolescência tardia (Kuhn & Laird, 2011). O

diagnóstico realizado no primeiro trimestre de 2013 cruzou dados bases estatísticas (Direção Regional da Educação dos Açores, PORDATA, Serviço Regional de estatística dos Açores) e da entidade promotora com elementos de uma avaliação de teor qualitativo e estratégico, com base na técnica da Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats - Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) (Soares, Pinho, Couto, & Moreira, 2008), promovida pela equipa técnica da Caritas da Ilha Terceira.

Com base no diagnóstico realizado foram detetados os seguintes problemas: (a) duplicação do número absoluto de jovens desempregados na faixa entre os 15 e os 24 anos entre 2001 (167) e 2011 (367), no concelho de Angra do Heroísmo; (b) variação da taxa de insucesso escolar, no mesmo concelho, ao nível do 3º ciclo do ensino básico entre os 25.4%, em 2007, e os 17.2%, em 2011, encontrando-se persistentemente acima das médias regional e nacional; (c) elevado número de jovens a frequentar programas educativos alternativos ao ensino regular, mas que não envolvem certificação profissional, ao nível do 3º ciclo, no concelho; (d) acumulação de problemáticas por parte de quase um terço dos jovens com acompanhamento por parte da Caritas da Ilha Terceira, em 2012, em três das seguintes esferas da sua vida: familiar, educativa, comportamental ou ocupacional; (e) inexistência, no ano letivo 2012/2013, de cursos de formação na área agrícola, no concelho de Angra do Heroísmo; (f) identificação, no primeiro trimestre de 2013, de 29 jovens interessados em frequentar formação e em desenvolver competências na área da agricultura; (g) existência de terrenos agrícolas no concelho, incluindo da instituição e de parceiros, que estavam ao abandono. Em síntese, o diagnóstico levou à clarificação de problemas de escolarização/formação entre os jovens e de desemprego, bem como à inventariação de oportunidades tais como a inexistência de oferta formativa na área da agricultura ou de recursos, como terrenos, que se encontravam subaproveitados.

## SOLUÇÕES PROPOSTAS PELO PROJETO

Em função do diagnóstico realizado, o projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes foi escorado em três tipos de soluções: formação, valorização de recursos e envolvimento comunitário. No campo formativo,

foi sugerida a criação um programa de formação intensiva, destinado a dois grupos de 12 jovens, cada um deles com a duração de 8 meses, envolvendo formação inicial, período de aprendizagem prática e um estágio com produtor certificado em agricultura biológica. O programa intensivo abarcou componentes de formação técnica na área da agricultura, mas também uma vertente de promoção de competências transversais de caráter pessoal e social (e.g. trabalho em equipa, resistência à frustração, especialmente atendendo à imprevisibilidade inerente à atividade agrícola, estimulação da iniciativa pessoal, entre outras) e de acompanhamento individual por um tutor ao longo do processo de formação-período de aprendizagem prática-estágio com produtor.

No plano da valorização de recursos, foi iniciado um processo de reabilitação de terrenos e de estufas da Caritas da Ilha Terceira, a par de terrenos de outras entidades parceiras, de modo a neles reintroduzir a produção agrícola em modo biológico, acompanhado de um processo de certificação da produção.

No que se refere ao envolvimento comunitário, este constituiu-se, em parte, como uma extensão da vertente de valorização de recursos, através da mobilização de outros terrenos, a título de cedência gratuita, para aproveitamento no âmbito do projeto. Contudo, a implicação do entorno social abarcou outras linhas de trabalho. Primeiramente, houve um investimento na comunicação sobre o projeto, de modo a dar-lhe visibilidade e, assim, a conotá-lo positivamente no território onde era desenvolvido, através de estratégias como: (a) utilização intensiva de dispositivos online como o site institucional da Caritas da Ilha Terceira e redes sociais; (b) participação ou criação de eventos destinados à divulgação do projeto; e (c) apresentação da iniciativa através dos órgãos de comunicação social, sob a forma de reportagens, notícias e testemunhos. Aproveitando uma boa divulgação do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes, procurou ampliar-se a rede de colaboração em torno do projeto e, assim, acrescentar valor ao mesmo, quer na captação de outros apoios financeiros por parte de privados, quer no enquadramento da ação do projeto em medidas de emprego em vigor na Região, quer ainda na mobilização de conhecimentos específicos, por parte de atores sociais chave.

A coordenação das soluções procurou sempre consumir uma meta final para cada participante. Ao contrário de outras respostas sociais e formativas, tentou-se que as respostas à saída do projeto pudessem sin-



cronizar três opções possíveis: (a) a criação de posto de trabalho por privado; (b) prestação de serviços a terceiros na área da agricultura; e/ou (c) participação em negócio social no domínio agrícola. Por outras palavras, o projeto procurou desenvolver um plano individual para cada participante em que as possibilidades à saída combinassem mais do que uma forma de ocupação possível no setor, aumentando, por essa via, o potencial de empregabilidade.

## RESULTADOS DO PRIMEIRO ANO DE ATIVIDADE DO PROJETO

O primeiro ano de funcionamento do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes decorreu entre novembro de 2013 e novembro de 2014. Nele participaram 14 jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos que se encontravam em situação de desemprego à data da sua seleção. Destes, 13 jovens participaram no trinómio formação-implementação de práticas-estágio com produtor, sendo possível fazer uma súmula dos principais resultados por cada tipo de solução ensaiada no projeto. No campo da formação, foram concedidos 13 certificados em agricultura biológica, cada jovem participou, em média, em 100 horas de formação na implementação prática de culturas e foram realizados oito estágios com produtores certificados em agricultura biológica. No domínio da valorização de recursos, foram reabilitados cerca de 2 hectares de terrenos que se encontram já em fase produtiva, incluindo duas estufas. No plano do envolvimento comunitário, associaram-se ao projeto quatro empresas privadas, com investimentos em donativos e em espécie que ascendem a 10000 euros, destinados a favorecer a viabilidade do mesmo, através da criação de um negócio social já em curso. O projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes mereceu uma menção honrosa no concurso nacional Maria José Nogueira Pinto em Responsabilidade Social, entre setenta e seis candidaturas a concurso. A isto associa-se ainda uma forte visibilidade na comunicação social local, regional e nacional, através de diversas reportagens e testemunhos que colocam em contexto a intervenção realizada.

Da coordenação destas soluções resultaram, para já, a criação de cinco postos de trabalho, o lançamento de dois jovens como produtores e ainda a criação de um negócio social na área da agricultura apoiado pela Caritas da Ilha Terceira.

## ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA

Face ao diagnóstico realizado, às soluções implementadas e aos resultados obtidos até ao momento, é crucial proceder a uma avaliação crítica do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes. A mesma será feita tomando como referência questões anteriormente levantadas a partir da tensão sentida por jovens, particularmente daqueles que denotam mais fragilidades, entre as concepções de mundo rural e de mundo urbano.

### MAIS-VALIAS DO PROJETO TERRA NOSTRA – CAPACITAÇÃO COM RAÍZES

Uma primeira mais-valia do projeto parece-nos ser a adoção de estratégias de caráter não formal, considerando as características dos jovens em causa. Apesar de serem todos jovens com baixas qualificações, cada um dos participantes tinha relações com os sistemas educativos distintas. A maior parte tinha atingido o 9º ano de escolaridade, mas existiam casos de jovens que tinham apenas o 6º ano de escolaridade concluído. Num ou noutro caso, o nível de literacia, apesar de certificado do ponto de vista escolar, era bastante limitado. Esta diversidade, que poderia transformar-se numa debilidade do projeto, foi contornada usando uma conjugação de estratégias. A primeira, e talvez mais distinta e fundamental, foi a existência de um tutor no projeto responsável por um acompanhamento permanente do ponto de vista pessoal e social. Este acompanhamento previu não só uma avaliação inicial detalhada, com base em entrevista diagnóstica, mas também a implicação do tutor no processo formativo (no qual foi simultaneamente formando), na fase de implementação de culturas (realizando trabalhos práticos lado a lado com os jovens) e na fase de estágio (reunindo frequentemente com o produtor que promovia esse período de aprendizagem). Esta abordagem não formal permitiu uma identificação e remoção contínua de barreiras.

O ajustamento às características dos participantes implicou, por outro lado, a promoção progressiva da iniciativa dos jovens, quer na aplicação de algumas técnicas (incluindo na gestão dos erros das mesmas), quer na gestão do trabalho em equipa em período de implementa-

ção das culturas, quer ainda do lançamento das suas próprias iniciativas em terrenos próprios.

A adequação à diversidade dos jovens passou, igualmente, por uma gestão motivacional assente na não obrigatoriedade de envolvimento no projeto. Com efeito, muitos dos jovens que participam em processos formais de formação/educação respondem a uma obrigatoriedade de inclusão em percursos formativos, decorrente da sua relação estabelecida com os sistemas públicos. Há, pois, uma imposição de presença de modo a evitar penalizações (e.g. perda do subsídio de desemprego), no âmbito de um pacto dos cidadãos com o Estado que inclui direitos e deveres. No entanto, a desconsideração das necessidades de autonomia num processo formativo mina a adesão e o nível de esforço dos sujeitos elevando, concomitantemente, os níveis de resistência dos mesmos a propostas que, com frequência, não são sequer objeto de negociação (Ryan & Deci, 2009). Sempre que possível, a ponderação das necessidades de autonomia em projetos formativos e sociais facilita, em nosso entender, patamares mais elevados de adesão às propostas realizadas.

Finalmente, mas não menos importante, a consideração das singularidades de cada jovem no projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes foi ancorada numa abordagem formativa que foi, também ela, de cariz não formal. A formação, quer aquela que foi feita com um caráter introdutório, quer a que se seguiu, do ponto de vista do desenvolvimento de práticas e da realização de estágios, recorreu, em grande medida, a métodos demonstrativos, aplicados *in loco*, ou seja, nos terrenos e não em sala de aula, mediados por uma grande informalidade nas relações entre os portadores do conhecimento e os participantes que o procuravam. Esta abordagem foi bastante distinta das abordagens formais, tipicamente delimitados pelo espaço da sala de aula ou de formação, campo simbólico de insucessos passados, evitando-se desse modo, a ativação de memórias negativas que são profundamente bloqueadoras da aprendizagem pretendida. Por outras palavras, tratou-se de uma formação não hierárquica, realizada em contexto, ou seja, no terreno agrícola, com momentos conviviais e contrariando, em parte, a ideia de estratificação etária que predomina no ensino formal (Nico & Nico, 2010).

Um outro ponto forte do projeto que poderá representar um contributo para outras iniciativas semelhantes que procurem atrair jovens mais vulneráveis para o setor agrícola prende-se com o tipo de agri-

cultura desenvolvido. Desde o início, os promotores e formadores vincaram o caráter especial da agricultura biológica. Além de atributos tradicionais ou mais tipicamente rurais, como a preocupação com a sustentabilidade, a narrativa associada à agricultura biológica apresenta particularidades contemporâneas como a preocupação com o consumo saudável ou a abertura à inovação na produção que a elevam a uma espécie de agricultura 2.0. Esta versão moderna subjacente ao modo como é apresentada a agricultura biológica viabiliza a sua representação subjetiva no quadro dos valores nucleares da urbanidade e da modernidade, tal como a define Ferrão (2000). Nesse caso, as avaliações da agricultura como um trabalho sujo, precário, exigente no plano físico e anacrónico tendem a atenuar-se, não obstante, do ponto de vista objetivo, continuar a ser uma atividade plena de exigências e de incertezas.

Uma terceira virtude do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes prende-se, em nosso entender, com o envolvimento comunitário. O projeto foi desenvolvido num contexto histórico, social e económico particularmente crítico. Nestes períodos, os sujeitos revelam-se mais permeáveis a narrativas e conjuntos de valores baseados na certeza, no equilíbrio e na sustentabilidade, valores dominantes da esfera rural, por oposição à incerteza tipicamente urbana e que se intensifica em fases de grande convulsão social. Essa realidade atuou como um facilitador na transmissão de uma mensagem de reabilitação da agricultura junto de potenciais parceiros e da comunidade em geral.

O envolvimento comunitário foi organizado por quadrantes. Num entorno mais próximo, o projeto beneficiou de uma parceria pequena, mas muito operacional, que combinou e complementou conhecimentos numa lógica mutuamente profícua. Assim, a Caritas da Ilha Terceira avançou com a sua experiência técnica na organização de projetos sociais com jovens, a Cooperativa BioAzorica introduziu os conhecimentos técnicos na área da agricultura e a Ordem Franciscana deu um impulso decisivo ao alargamento do terreno disponível para produção. Numa esfera mais lata, o projeto colocou parceiros privados, com poder de investimento na iniciativa, e parceiros públicos, enquanto facilitadores de processos. Essa organização englobou uma preocupação permanente de comunicação dos resultados do investimento aos próprios privados envolvidos, assim como uma abertura à coordenação de um projeto de natureza privada com medidas públicas de promoção da empregabilidade. Finalmente, o envolvimento da comunidade em geral

fez-se através da visibilidade do projeto, apostando na complementaridade de dispositivos e de canais, mas insistindo no testemunho, numa lógica de *storytelling*, em que os participantes são protagonistas de uma mudança e, com isso, de uma conquista. Esta conjugação de esforços comunitários cria como que uma cintura comunitária em torno dos participantes. E essa ideia de que há vários implicados no projeto serviu, em nosso entender, não só como um incentivo para os jovens, mas igualmente como uma percepção de valorização do trabalho agrícola que desempenharam.

### DESAFIOS COLOCADOS AO PROJETO TERRA NOSTRA – CAPACITAÇÃO COM RAÍZES

Apesar de alguns aspetos do projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes representarem, para nós, contributos para uma maior atratividade da agricultura junto de jovens mais vulneráveis, o projeto possui, de igual modo, desafios que interessa enfrentar num segundo ano de implementação. Na nossa opinião, esses desafios colocam-se no domínio da produção e venda, do aprofundamento do envolvimento comunitário e da organização das propostas formativas.

No que se refere à produção e venda, o projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes encontra-se, neste momento, num processo de viragem. Ao passo que, num primeiro ano, a lógica de ação foi eminentemente dedicada à formação, construção de canais conducentes à empregabilidade e organização de recursos a partir da comunidade, num segundo ano, a estes pressupostos de ação acresce a viabilidade económica da atividade desenvolvida. Com efeito, pretende-se que o projeto sirva de base para a criação de um negócio de base social no setor da agricultura. Há, pois, uma inversão progressiva da ação para a própria rentabilidade da atividade que, não se consumando, inviabilizará a fixação de alguns dos jovens no setor. O equilíbrio entre a viabilidade económica e as abordagens de teor não formal em termos pedagógicos e sociais é, porventura, o maior desafio a enfrentar pelo projeto nos próximos 12 meses.

Por arrastamento, a ponderação da viabilidade económica da atividade tem implicações no tipo de envolvimento comunitário de que um projeto desta natureza necessita. Apesar de diversificado do ponto

de vista dos atores, dos saberes e dos recursos mobilizados, os apoios sociais conseguidos pelo projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes exigem uma especialização. Importa estabelecer parcerias que garantam o escoamento de produtos, a visibilidade dos mesmos (em detrimento do projeto em si) e, possivelmente, uma gestão mais integrada desde o momento da cultura até ao seu consumo. O posicionamento do projeto, em termos de sustentabilidade futura, poderá implicar, ainda, alguma capacidade de organização dos próprios jovens, por via do associativismo.

Finalmente, cremos que, do ponto de vista formativo, será importante criar vias de especialização centradas, por exemplo, em determinados tipos de técnicos ou de produtos. Assim, a viabilidade económica do projeto poderá ter de passar, também, pela capacidade de funcionar como uma espécie de laboratório em que se experimentam culturas, se promovem aprendizagens em torno das inovações e se procura chegar ao mercado pela diferença. Isso exigirá uma complementaridade com ciclos de formação inicial ou introdutória já em curso.

## IMPLICAÇÕES INSPIRADAS NA PRÁTICA

Em nossa opinião, há uma noção capaz de cerzir as diferentes virtudes e limitações do projeto Terra Nostra: a noção de território. O território pode ser, por isso, o conceito central a partir do qual irradiam algumas implicações que, a nosso ver, esta prática poderá ter, sobretudo no tocante à motivação para a agricultura de jovens mais vulneráveis.

Como foi apontado anteriormente, a mobilização dos jovens para as atividades agrícolas parece ser favorecido pela implementação de modos de produção biológicos que se aproximam dos valores centrais de um estilo de vida urbano. Contudo, projetos que apliquem este princípio podem ir um pouco mais além, encarando a ação sobre o seu território numa ótica de biorregião (Ferrão, 2000). Esta abordagem encerrará múltiplas vantagens. Desde logo, um olhar global e prospetivo para os territórios permitirá identificar oportunidades de especialização produtiva, de modo a preencher lacunas existentes. Esse é um sério desafio, mormente em territórios com mercados limitados, como sucede nos Açores, e que são facilmente saturados por uma produção intensiva. Além da especialização, a ótica da biorregião poderá favorecer o apa-

recimento de outras atividades (in)diretamente ligadas à agricultura e com potencial económico, que se traduzam na valorização dos saberes e do património locais. A criação de roteiros turísticos ou pedagógicos associados à própria tradição e atividade do setor agrícola é disso exemplo, tendo sido experimentada com sucesso noutros territórios, como o Alentejo, com a intenção, precisamente, de empregar e fixar jovens (Nico & Nico, 2010).

A abordagem ao setor agrícola tendo por dinâmica circundante a ideia de biorregião poderá, do mesmo modo, favorecer uma mobilização e uma articulação mais inteligente de recursos. O projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes tem conseguido mobilizar apoios financeiros e instrumentais num quadro de maior abertura à promoção do emprego jovem no setor agrícola. Contudo, a viabilidade económica já discutida como prioridade futura impõe que atores do território ao nível do comércio e distribuição sejam mais implicados, a par de outros parceiros que, tendo conhecimentos específicos noutras áreas (e.g. turismo, educação), possam levar a que, além da agricultura como atividade central, se criem outras atividades a partir dela que favoreçam o aparecimento de um pequeno *cluster* gerador de empregabilidade jovem e de valorização social do próprio setor agrícola.

Por fim, uma abordagem territorializada falha se iniciativas semelhantes ou com objetivos comuns aos gizados pelo projeto Terra Nostra – Capacitação com Raízes não estiverem devidamente sintonizadas com as necessidades e oportunidades de formação em cada território. Essa sintonia é fundamental, não apenas para identificação de jovens que poderão beneficiar deste tipo de proposta, mas também para repensar as abordagens formativas adotadas. Como foi exposto anteriormente, os sistemas formais de educação/formação, funcionam, presentemente de acordo com pressupostos de qualificação, tendo a noção de competência no centro das suas aspirações (Bettencourt, 2014). Esse primado da competência decorre, em parte, das exigências de adaptabilidade da mão de obra no mercado de trabalho (Souza, 2012), mas é, também, uma réplica às metas de elevação rápida dos níveis de qualificação no espaço europeu propostas por decisores políticos (Comissão Europeia, 2010). De todo o modo, essa abordagem massificada impõe, igualmente, fragilidades em termos de adequação das propostas formativas, que não raras vezes se encontram excessivamente padronizadas e, logo, de desmotivação daqueles jovens que se encontram nas franjas mais margina-

lizadas da sociedade (Diogo, 2007). Além de todo o aparelho formativo existente, a mobilização de jovens mais vulneráveis para a agricultura implicará, pois, que cada território possa encontrar respostas não-formais, de caráter complementar. Tal passará por reforçar os processos de reconhecimento e de validação de competências como relatos efetivos de aprendizagens ao longo da vida, em detrimento de processos de mera acumulação de declarações e de certificados, que muitas das vezes pouco contam sobre o conhecimento real de um sujeito, e, de igual modo, por criar outros dispositivos de reconhecimento não formal de competências, possivelmente de índole social, em processos que possam envolver, por exemplo, atores chave ou pessoas de reconhecida idoneidade de uma comunidade (Nico & Nico, 2010).

## CONCLUSÃO

Uma maior identificação dos jovens com a agricultura, mormente daqueles que apresentam percursos tingidos por maiores vulnerabilidades, propõe inúmeros desafios. Estes desafios não poderão ser devidamente abordados se as intervenções não contemplarem um planeamento que permita diminuir o conflito entre os valores rurais e urbanos que influenciam as escolhas profissionais dos jovens. Tendencialmente, os jovens optarão por vias profissionais que representem o primado da modernidade. A reinvenção da agricultura na modernidade é, sem dúvida, o grande prioridade que se coloca a qualquer projeto formativo e/ou social que pretenda abrir-se à participação dos jovens, nesta área. No entanto, essa reinvenção da agricultura deverá implicar propostas formativas mais fluídas, menos hierarquizadas e estratificadas, capazes de diminuir as resistências de jovens que, muitas das vezes, encaram a aprendizagem como uma acidentada sucessão de falhanços. Por outro lado, a maior identificação da juventude mais vulnerável com o setor agrícola beneficiará de um pensamento mais global e prospetivo sobre as limitações e oportunidades existentes num dado território e que permita o desenvolvimento de atividades paralelas que revalorizem o património local e o próprio setor. Unir as duas margens desse precipício que se abre entre a ruralidade e a urbanidade talvez não seja possível. Contudo, criar uma passagem, uma ponte entre essas margens, facilitará, por certo, uma maior adesão à agricultura por parte da juventude.



## BIBLIOGRAFIA

- BETTENCOURT, R. (2014). *Políticas para a empregabilidade*. Coimbra: Actual Editora.
- COMISSÃO EUROPEIA (2010). *EUROPA 2020: ESTRATÉGIA PARA UM CRESCIMENTO INTELIGENTE, sustentável e inclusivo*. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>
- CRUZ, I. B. (2012, Setembro). *Tendências e oportunidades de mercado no setor agro-alimentar*. Apresentação realizada no workshop Apoio à inovação do setor agroalimentar.
- DIOGO, F. (2007). *Pobreza, trabalho, identidade*. Lisboa: Celta Editora.
- FERRÃO, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano: Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia, problemas e práticas*, 33, 45-54.
- FERRARI, D. L., Abramovay, R., Silvestro, M. L., Mello, M. A., & Testa, V. M. (2004). Dilemas e estratégias dos jovens rurais: Ficar ou partir? *Estudos Sociedade e Agricultura*, 12(2), 237-271.
- GOVERNO REGIONAL DOS AÇORES (2012). *Agenda Açoriana para a Criação de Emprego e Competitividade Empresarial*. Retirado de [http://www.azores.gov.pt/PortalAzoresgov/external/portal/misc/agenda\\_emprego.pdf](http://www.azores.gov.pt/PortalAzoresgov/external/portal/misc/agenda_emprego.pdf).
- KUHN, E. S., & Laird, R. D. (2011). Individual differences in early adolescents' beliefs in legitimacy of parental authority. *Developmental Psychology*, 47(5), 1353-1365.
- MENDES, D. M. (2011). *Sementes na terra: Educação, juventude, agricultura familiar* (Tese de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
- MORIN, E. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NICO, B., & Nico, L. P. (2010). *Educação e território: O (des)encontro geracional das aprendizagens e a fractura cultural*. Retirado de <http://www.bravonico.com/docs/082.pdf>.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2011). *Relatório sobre a situação da população mundial 2011*. Retirado de <http://www.un.cv/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>.
- SOARES, I., Pinho C., Couto, J., & Moreira, J. (2008). *Decisões de Investimento: Análise financeira de projectos*. Lisboa: Edições Silabo.
- SOUZA, A. N. (2012). Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: A educação e o trabalho. *Educação Social Campinas*, 33(118), 81-95.



# JUVENTUDE(S) E ESCOLHAS DE FUTURO: DO RISCO AO ARRISCAR

Maria Manuel Vieira  
COORDENADORA DO OBSERVATÓRIO PERMANENTE DA JUVENTUDE<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o discurso corrente *sobre* os jovens parece dividir-se entre dois registos: o da celebração e o da crise.

Celebração, porque a juventude é representada como uma idade da vida assumida cada vez mais como modelo, no mundo ocidental. Por um lado, ela exprime o arquétipo de frescura e vitalidade associado à condição de novo, tão valorizado nas sociedades contemporâneas, fortemente mediatizadas pela comunicação visual, em que a imagem e a aparência adquirem grande importância (Cicchelli e Galland, 2008). Por outro, à juventude associam-se atributos convergentes com os valores consagrados pela nova economia - o dinamismo, a flexibilidade, a capacidade de adaptação, a irreverência criativa – transmutados em competências sociais e existenciais tidas como não apenas desejáveis, mas indispensáveis (Boltanski e Chiapello, 1999; Sennett, 2007). Por último, ainda, porque os jovens, tal como as crianças, adquirem um valor social acrescido pela sua condição de raridade relativa em sociedades pautadas por uma paisagem demográfica envelhecida, como a que se observa hoje no continente europeu (Qvortrup, 1995).

Num registo oposto, o epíteto de crise é colado aos jovens por muitos dos que sobre eles se pronunciam de forma valorativa, vendo nesta

---

<sup>1</sup> A autora agradece o amável convite que lhe foi endereçado pela Direção Regional da Juventude para participar no Colóquio Internacional “Os desafios da juventude nas regiões europeias”, realizado na Universidade dos Açores nos dias 4 e 5 de Dezembro de 2014 e organizado pela Direção Regional da Juventude do Governo dos Açores e pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores, convite esse que serviu de base ao presente texto.

idade da vida um conjunto de ameaças. Por um lado, o elevado grau de autonomia e liberdade de ação conquistado pelos mais jovens - apesar da forte dependência financeira da família (Pappámikail, 2013; Cicchelli, 2001) – estimula, em contexto de grupo de pares, a exploração irreverente do espaço público traduzida em práticas sociais avaliadas, pelos seus críticos, como algo ameaçadoras. Mas crise também porque a extensão temporal da condição juvenil tem vindo a dotá-la de acrescida visibilidade, permitindo revelar, com vigor inusitado, dificuldades nos percursos e transições para a idade adulta – de que o fenómeno do desemprego jovem é apenas uma das expressões tidas como mais dramáticas. O facto de ser neste grupo que se manifestam de forma particularmente massiva os efeitos da contração do emprego observado nas economias desenvolvidas faz com que ele se transforme em verdadeiro problema social, a necessitar de atenção específica por parte das políticas públicas. À escala europeia, essa preocupação reforça-se: tanto o programa de estratégia económica Europa2020, como o de investigação científica e de inovação Horizon2020 para os próximos anos elegem justamente como uma das prioridades a aposta no desenvolvimento em educação/formação e em pesquisa que permita enfrentar os desafios sociais definidos como mais prementes, entre os quais se encontram problemas juvenis – abandono escolar, desemprego – que urge solucionar.<sup>2</sup>

Em suma, sobre os jovens parecem impender hoje inusitados paradoxos traçados pelo cruzamento de múltiplos olhares e representações que sobre eles são construídos. Ora, esses olhares decorrem do lugar de observação de onde são produzidos: ou partem do ponto de vista do cidadão comum, ou provêm de agentes da intervenção social (políticos, educadores, técnicos de serviço social, etc.) e revelam-se impregnados de juízos morais, não raro adultocêntricos, sobre os sujeitos avaliados. As ciências sociais contrapõem a este olhar um outro tipo de discurso, sustentado em protocolos associados à construção de conhecimento científico. Um discurso que é construído racionalmente, que requer um esforço de demarcação em relação ao conhecimento comum<sup>3</sup> e que se propõe produzir um conhecimento novo sobre aquilo que se julga conhecer. Será esta a abordagem adotada no presente texto.

---

2 Cf. Programa “Youth on the move”.

3 Embora, como se saiba, não negando o seu carácter ideográfico e, por isso, não dispensando a ambição de *compreensão* da subjetividade dos atores.

De que se fala quando se fala em jovens e em juventude em Portugal? Quais são os contornos da situação social dos jovens portugueses na atualidade? Para além do discurso *sobre* os jovens, o que têm *os próprios jovens* a dizer sobre a sua condição? Como equacionam os desafios com que se confrontam no presente? Como avaliam eventuais riscos que ameaçam o seu futuro, em contextos de incerteza como o que se vive na atualidade?

Este texto pretende ser um contributo para pensar estas questões. Dando voz aos próprios protagonistas, tomando como eixo de referência privilegiado um dos contextos mais marcantes da fabricação juvenil na atualidade - a escolaridade - e como domínio de análise o processo de construção de projeto(s) de futuro que aí os jovens adolescentes são obrigados a desenvolver por via de escolhas escolares e vocacionais, iremos ensaiar uma abordagem às representações juvenis do futuro, aos desafios que eventualmente este lhes coloca, e ao modo como equacionam enfrentá-los.<sup>4</sup> Antes, e por forma a enquadrarmos estas questões, não deixaremos de traçar um breve retrato da situação dos jovens portugueses na atualidade, socorrendo-nos, entre outras fontes, de informação produzida no âmbito do Observatório Permanente da Juventude (OPJ) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.<sup>5</sup>

## 1. JOVENS PORTUGUESES DE HOJE: TRAÇOS E DINÂMICAS

A “juventude” é um conceito frequentemente utilizado para designar uma idade da vida, o que remete para uma inscrição de natureza biológica (uma idade própria, no decurso do processo biográfico dos indivíduos), mas também para uma dada condição social (com contornos relativamente diferenciadores – práticas, estilos de vida, etc.). A juventude, como condição social relevante na contemporaneidade, é

4 Como se depreende, e por se tratar de processos de escolha inicial de projetos de futuro por via escolar – que, no sistema de ensino português, ocorrem no final do ensino básico - a nossa análise empírica incidirá sobre *jovens adolescentes* escolarizados, deixando de fora, neste texto, quer os adolescentes em situação de abandono escolar, quer os chamados *jovens adultos* (Romaní et al, 2010).

5 Nomeadamente, o social brief *Uma cartografia da juventude na última década. Os jovens portugueses através dos Censos de 2001 e 2011* publicado em 2013, e as bases de dados “Números sobre a Juventude” e “Tema do mês”, ambas disponíveis em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/basesdedados/numerosobrejuventude> e em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/basesdedados/temadomes>

convencionalmente operacionalizada através da agregação estatística de indivíduos inscritos numa dada idade biológica – atualmente, dos 15-29 anos – embora os limites dessa inscrição sejam socialmente construídos e, por isso, passíveis de se alterarem quer no espaço (de sociedade para sociedade), quer no tempo (os limites de hoje não são os mesmos do passado) (Pais, 2010). Assim, falar-se de “jovens” significa fazer referência aos indivíduos que protagonizam, num dado momento e num dado lugar, esse processo biográfico (Romaní et al, 2010). Vejamos, pois, quais os principais contornos apresentados pelos jovens portugueses de hoje.

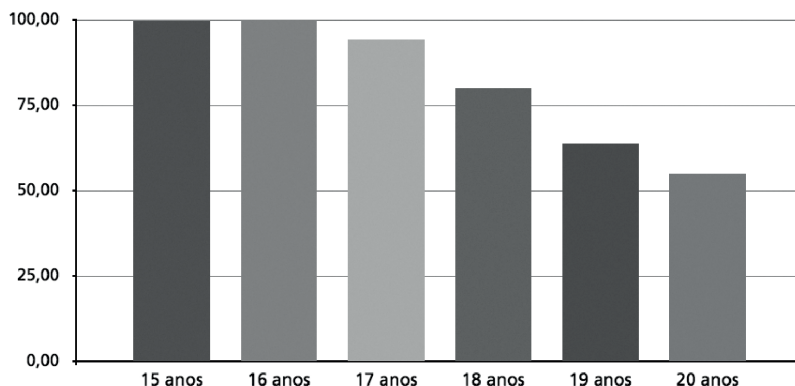
No que constitui um retrato demográfico já amplamente conhecido, *Portugal* é atualmente um dos países da Europa que *registra menor peso da população mais jovem* (0-29 anos) entre o conjunto da população: este grupo etário representa 25,5% do total da população portuguesa, abaixo da média (27,1%) dos 27 países da União Europeia (Eurostat, 2014). Esta relativa rarefação demográfica, fruto de um notável aumento da esperança média de vida, mas também de um contínuo abaixamento da taxa de fecundidade geral, tem suscitado, como contrapartida, uma acentuada valorização social e simbólica conferida aos mais novos, na sociedade portuguesa (Almeida, 2005; Cunha, 2007; Wall, 2005).

No que concerne especificamente a população jovem, e o escalão etário usualmente a ela associado, aquele peso assume um valor ainda mais ténue: apenas 16,8% da população portuguesa tem entre 15 e 29 anos (Vieira, Ferreira e Rowland, 2013). Não obstante, essa diminuta proporção de jovens no conjunto da população não se espelha de forma uniforme por todo o território nacional. Se não, vejamos. Na última década, e seguindo um padrão evolutivo em curso no país, regista-se uma crescente urbanização e litoralização da população jovem. No continente, os jovens reforçam a sua presença nos distritos marcadamente urbanos: só nos de Lisboa e Porto, reside 38,7% da população jovem portuguesa. As Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores veem crescer igualmente, no mesmo período, o seu contributo para o total da população jovem do país (Vieira, Ferreira e Rowland, op.cit.). No pólo oposto, as regiões do interior (sobretudo os distritos de Bragança, Vila Real, Coimbra, Viseu e Castelo Branco) registam as maiores perdas de peso na população juvenil nacional (Vieira, Ferreira e Rowland, 2015).

Neste contexto, as suas práticas, para além de apresentarem dimensões de heterogeneidade - alicerçadas, nomeadamente, em diferenças

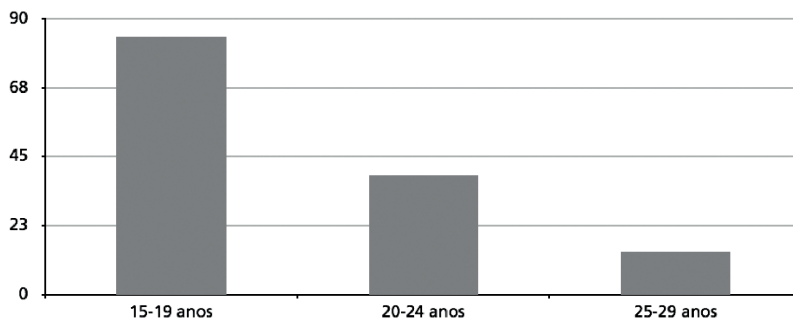
de recursos, de oportunidades e de capacidades - denotem também alguns traços comuns, expressão de uma configuração geracional específica. Um desses traços é, desde logo, a *experiência* comum, quotidiana e duradoura da *escolaridade*. Atualmente, a escola ocupa um lugar central nas trajetórias juvenis contemporâneas: a sua notável progressão no sistema escolar, ao longo dos últimos anos, faz com que hoje a condição estudantil predomine esmagadoramente entre os jovens portugueses até a uma idade alargada - os 20 anos. Nesse escalão etário (20 anos) verifica-se que mais de metade (55,1%) dos jovens se encontra ainda a estudar (gráfico 1).

Gráfico 1. Taxa de escolarização por idade. 2012/13. Portugal.



Nos grupos etários subsequentes, porém, a condição estudantil começa a rarear significativamente (gráfico 2) o que pressupõe, não apenas uma condição de excecionalidade - e, nessa medida, de diferenciação no interior do grupo dos jovens-adultos - mas também sugere eventuais dinâmicas de transição para outro(s) tipo(s) de condição. O término da escolaridade assume-se, assim, como um marcador de passagem entre diferentes fases da vida, relevante no contexto das trajetórias juvenis, prenunciando processos de inserção dos jovens noutros contextos sociais (Pais e Ferreira, 2010).

Gráfico 2. Taxa de escolarização da população jovem residente, segundo o grupo etário, em 2011.



Depois, no que é uma das práticas mais popularizadas entre esta população, *os jovens constituem os principais entusiastas do uso de meios tecnológicos de comunicação*.<sup>6</sup> Computadores e telemóveis estão presentes no dia-a-dia dos mais novos, enquanto suportes privilegiados de comunicação. Num estudo relativamente recente sobre os usos dos média pelas crianças e jovens, junto de um conjunto de inquiridos dos 8 aos 18 anos distribuídos de forma representativa pelas várias regiões do continente, confirma-se que a utilização do telemóvel é particularmente frequente neste grupo e o seu uso multifacetado, permitindo aos jovens estar permanentemente conectados entre si (Cardoso et al, 2009). Este utensílio tecnológico incarna de forma paradigmática todo o “capital amical” que os jovens adolescentes conseguem acumular fora da esfera familiar e que constitui prova da sua “autonomia relacional recém-adquirida”, como bem sublinha Céline Metton (2008:22). Em particular entre os que têm 16 a 18 anos, o telemóvel constitui um *gadget* de uso quotidiano – mesmo que suportado financeiramente pelos pais - que a esmagadora maioria (99,5%) não dispensa para realizar diariamente múltiplas tarefas: com ele fazem ou recebem chamadas, enviam ou recebem mensagens, tiram fotos e, ainda que com menor frequência, jogam,

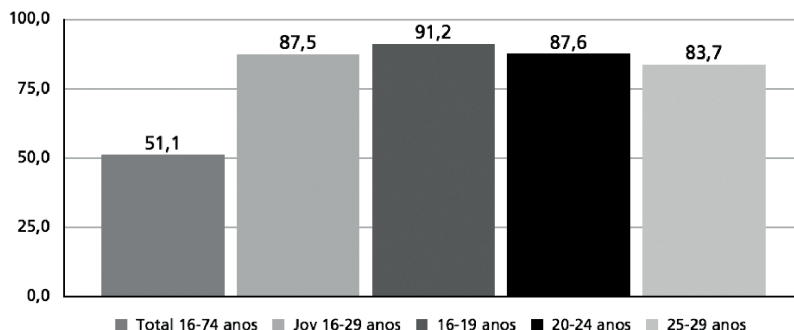
6 Às disposições geracionais manifestadas pelos jovens no uso destas tecnologias soma-se um conjunto de políticas, nomeadamente no domínio da educação, que visam explicitamente promover o acesso massificado dos mais novos a computadores e à internet, bem como a aquisição de uma literacia competente neste domínio. O programa Magalhães e E-escolas é disso um exemplo (para uma inventariação desses programas consultar Diogo, 2013).



ouvem música, organizam a sua agenda ou acedem à internet (Cardoso et al, 2009).

De facto, através do telemóvel, mas sobretudo do computador, o acesso à internet está praticamente universalizado entre os jovens portugueses. Como assinalam Delicado e Alves (2012), são os jovens, já apelidados de “nativos digitais”, por contraste com as gerações mais velhas de “imigrantes digitais” (Prensky 2001, cit. por Delicado e Alves, 2012), os principais e os mais intensivos utilizadores destas novas tecnologias de informação e comunicação.

Gráfico 3. Proporção de indivíduos que utilizaram internet nos primeiros 3 meses do ano, por escalão etário. 2010.



Socializados nas novas tecnologias de informação e de comunicação, competentes utilizadores das mais diversas funcionalidades que as TICs podem oferecer (utilizar sistemas interativos multimedia, construir ou alimentar um site, fazer downloads de jogos, de músicas ou de séries, aceder a sites de redes sociais, entre outros) não é de estranhar, pois, que os formatos tradicionais de expressão e mobilização lhes sejam mais distantes, comparativamente com o que ocorre nos grupos etários mais velhos. Tal observa-se, nomeadamente, no caso da participação política e cívica. A uma certa desfiliação face às grandes narrativas coletivas e aos seus instrumentos institucionalizados - como os partidos políticos ou as associações formalizadas - expressão de uma certa desinstitucionalização das práticas, os jovens parecem contrapor *outros entendimentos (mais multidimensionais) do político* - mais ancoráveis a situações

concretas e “mobilizáveis segundo as trajetórias de envolvimento dos atores” (Caetano, 2013) - utilizando outros meios de expressão pública, mais próximos das plataformas que lhes são familiares. Ao contrário das gerações mais velhas, os jovens apresentam, a este respeito, “maior propensão a confiar em formas alternativas de mobilização como, por exemplo, participar num movimento de cidadãos, alertar os órgãos de comunicação social ou assinar uma petição” (Lisi, 2012).

Essa participação no espaço público faz-se, também, de descoberta e de celebração grupal, nomeadamente em contextos lúdicos e recreativos (Brooks, 2009). Explorar os seus próprios limites, arriscar novas experiências e buscar a aventura representa uma verdadeira marca geracional acoplada à condição de jovem, com particular ênfase junto dos chamados jovens-adolescentes (Rabot, 2011; Fonseca, 2010). Essa *dimensão de exploração* que alimenta a experiência juvenil e marca o seu estilo de vida *pode desembocar em atividades de risco* que, em casos extremos – embora em número diminuto - se revelam fatais. Com efeito, contrastando em absoluto com os grupos etários mais velhos, cuja mortalidade se deve, maioritariamente, a motivos de doença, entre os jovens dos 15 aos 29 anos a ocorrência de óbitos resulta, maioritariamente, de causas externas (lesão, envenenamento, acidentes, nomeadamente de transporte), que decorrem, em alguns casos, de atividades que incorporam algumas condutas de risco<sup>7</sup> (OPJ, 2014).

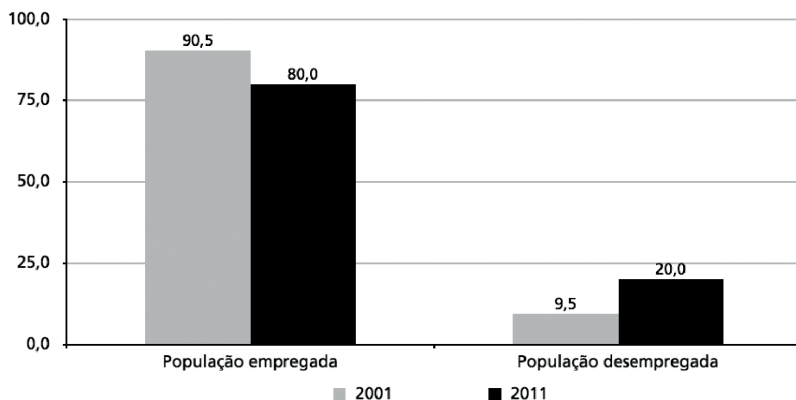
Não obstante, o progressivo domínio sobre os riscos que, habitualmente, caracteriza o processo de amadurecimento conducente à vida adulta (Romaní, 2010) parece ser confrontado, no presente, com outro tipo de imprevisibilidades e de cenários de risco. As mudanças estruturais que abalam, a partir da década de 70, os acordos sociais constitutivos da “modernidade organizada” (Wagner, 1996), vêm romper as biografias estandardizadas (Bois-Reymond e Chisholm, 2006) e o carácter linear, previsível e organizado então apanágio das transições entre as diferentes etapas da vida: da escola ao mercado de trabalho, da independência financeira à autonomização residencial e à constituição de uma nova família. A desregulação económica e a desconvenção das relações laborais afeta particularmente os mais jovens que se debatem, hoje, com dificuldades acrescidas de inserção profissional, com efeitos

7 Adotamos aqui a definição de “condutas de risco” proposta por Rabot: “Comportamentos deliberadamente e ostentatoriamente perigosos para si próprios e para os outros” (2011:108)

de vulnerabilidade, aleatoriedade e precariedade “de vários níveis e em várias esferas sociais” (Ferreira e Nunes, 2010:43).

De facto, se atentarmos aos dados dos dois últimos censos, verifica-se que entre 2001 e 2011 a população jovem ativa<sup>8</sup> diminuiu em Portugal, de 63,2% para 55,9%. No mesmo período, e de entre esta população, regista-se um considerável *aumento da população jovem desempregada* – que passa de 9,5% para 20% (gráfico 4).

Gráfico 4. População jovem residente ativa por condição perante o trabalho. 2001 e 2011.

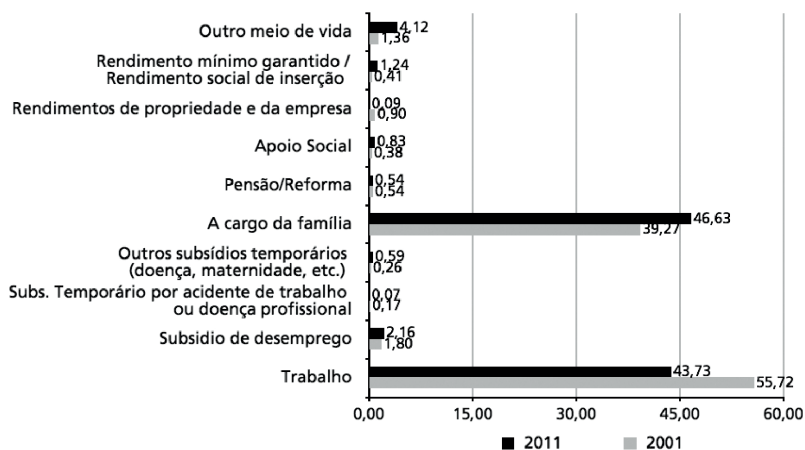


Semelhante tendência comprova a complexidade atual das biografias juvenis, uma vez que aceder à vida adulta constitui tarefa cada vez mais prolongada no tempo, fragmentada por inúmeros impasses e retrocessos e largamente imprevisível. As dificuldades acrescidas sentidas pela população jovem adulta em aceder ao mercado de trabalho não deixam de ter implicações na capacidade de esta poder autonomizar-se. Ao analisar-se o principal meio de vida dos jovens, isto é, a fonte principal de onde o indivíduo retirou os meios financeiros ou em géneros necessários à sua subsistência nos doze meses anteriores ao momento

8 Segundo a definição do INE, população ativa é a “população com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituída a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (população empregada e desempregada).”

censitário, fica bem patente quer o facto de o trabalho ter diminuído como fonte de subsistência dos jovens portugueses (de 55,72% para 43,73%, em dez anos), quer o aumento da dependência financeira dos jovens relativamente aos pais (46,63% dos jovens residentes encontram-se a cargo da família). Os apoios do Estado, decorrentes de medidas e programas enquadrados em políticas públicas dirigidas a situações de carência ou desemprego (RSI, apoio social, subsídios temporários, subsídio de desemprego) representam uma ténue percentagem no total dos principais meios de vida dos jovens, tanto em 2001 como dez anos depois, o que parece vir ao encontro das fragilidades e estrangulamentos detetados por vários autores nos modelos de Estado Social da Europa do Sul (Ferreira, 2005; Adão e Silva, 2002).

Gráfico 5. População jovem residente ativa por principal meio de vida. 2001 e 2011.



Estes constrangimentos têm, aliás, determinado a saída do país de alguns jovens adultos em busca de emprego, reforçando os fluxos emigratórios há muito presentes na sociedade portuguesa. De facto, segundo dados do INE, nos anos mais recentes aumentou o número de jovens emigrantes com menos de 25 anos, sobretudo rapazes mas também raparigas em número crescente (42,8% em 2010), representando um perfil de emigrante mais qualificado (Ferreira e Grassi, 2012).

Embora tornados prementes pelos efeitos da crise económica que tem assolado o país nos últimos anos, agravando os fenómenos do desemprego, do emprego temporário e do subemprego com que sobretudo se debatem os mais novos, estes fluxos emigratórios de jovens inscrevem-se, não obstante, num contexto de *mobilidade acrescida* que esta geração experiencia comparativamente com as gerações precedentes. Acompanhando os processos de globalização, a mobilidade apresenta-se, hoje, como princípio estruturador das sociedades contemporâneas e, para alguns, como princípio de diferenciação social: “(...) num mundo em que a mobilidade e a facilidade de mudar de lugar se tornaram fatores importantes de estratificação social, estar preso a um lugar, ou seja, o confinamento e a imobilização, pode revelar-se “uma arma final de exclusão (...)” (Bauman, 2003:109). Assim sendo, a atual valorização da mobilidade enquanto “competência” (pessoal e profissional), tem inspirado políticas públicas - sobretudo à escala europeia - enquadradas nos sistemas de educação e formação que promovem a sua prática pelos jovens, numa perspetiva de construção biográfica da “empregabilidade”, a par da construção de uma desejada identidade europeia. Estas novas estruturas de oportunidade abertas aos jovens, consubstanciadas em programas de parceria, projetos e intercâmbio com instituições internacionais (eg. Programa Comenius, Erasmus, Serviço Voluntário Europeu, Estágios Formativos nas instituições da UE, entre outros), implicam custos que muitos jovens portugueses e suas famílias não podem suportar, apesar dos apoios. No entanto, estas atividades estão hoje incomparavelmente mais acessíveis a rapazes e raparigas do que no passado, dado o progresso ocorrido nas condições de transporte à escala mundial e, sem dúvida também, graças ao aumento substancial da margem de autonomia hoje desfrutada pelos jovens. E, claro, dado ainda o seu enquadramento em contexto escolar.

## 2. FABRICAR FUTUROS

Justamente, *a juventude como condição social* específica - e não mera idade biológica - *constrói-se colada aos processos de escolarização* na modernidade. Tal como a infância, a representação da juventude como condição associada a um período de moratória formativa, liberta de uma precoce inserção no mundo do trabalho e dos seus constrangi-

mentos, e com especificidades reconhecidas, nasce com a universalização da frequência escolar (Ariès, 1973) e dilata-se socialmente com o prolongamento sucessivo da escolaridade obrigatória, provocando uma verdadeira “alunização da juventude” (Correia e Matos, 2001). Antes, integrados no mundo dos adultos e agindo enquanto tal, os jovens diluíam-se na invisibilidade de uma condição social comum.

A forma escolar moderna, que está na origem dos sistemas de ensino nacionais, tendencialmente públicos e universais, pressupõe uma nova representação da criança e do jovem enquanto sujeitos totalmente disponíveis para a ação educativa, ou seja, para o desempenho a tempo inteiro do ofício de aluno. Retirando ao jovem-adolescente a possibilidade de exercer uma tarefa profissional – de que os vários programas de combate ao chamado “trabalho infantil”, tido como principal responsável pelo insucesso escolar e abandono precoce dos estudos, são os exemplos mais emblemáticos – esta nova representação adulta da condição juvenil remete-o para a condição de mero consumidor e prolonga a sua dependência relativamente à família (Grácio, 1990, Vieira, 2005). É pois, no estatuto de estudante (e na inscrição num grupo de pares que o acompanha) e de consumidor (de um mercado florescente de bens e serviços dedicados à consagração de um estilo de vida “jovem”) que se joga hoje o reconhecimento público e institucional<sup>9</sup> da juventude como condição social.

O prolongamento sucessivo da escolaridade obrigatória não apenas “constrói” a condição juvenil contemporânea, como exerce um profundo impacto nos regimes de individuação nas sociedades atuais (Martuccelli, 2006, 2010). É agora na escola, por via de escolhas escolares e vocacionais tornadas obrigatórias a partir do final do ensino básico, que os indivíduos são convidados a projetar-se no futuro e a fabricar a sua própria biografia. Não obstante, como vimos atrás, os cenários abertos aos jovens revelam-se profundamente incertos e largamente imprevisíveis. No caso específico de jovens adolescentes que aqui nos ocupa, acresce a isto o facto de o processo de escolha de um projeto de vida à saída do ensino básico ocorrer no momento em que os próprios estão imersos num duplo processo de crescimento e amadurecimento, em que uma identidade ainda muito provisória, hesitante, dubitativa predo-

---

9 Reconhecimento esse que se exprime na criação de instituições e de políticas públicas especificamente dirigidas a este grupo (Grácio, 1990).

mina (Breviglieri, 2007). Como bem assinala este autor, a adolescência tende a ser um período em que as experiências ancoradas no presente, baseadas na exploração e no desejo de arriscar, prevalecem face a planos envolvendo um futuro longínquo.

A questão que se coloca é, pois, como se planeia o que é cada vez menos suscetível de planeamento? (Bois-Reymond e Chisholm, 2006).

Num estudo recente, parcialmente publicado (Vieira, Pappámikail e Resende, 2013; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012), tentámos justamente abordar esta questão. Mobilizando uma parte dos resultados dessa pesquisa iremos, pela voz de jovens adolescentes,<sup>10</sup> sondar as suas representações do futuro, identificar os eventuais desafios e riscos que este apresenta, e apurar as modalidades encontradas para os ultrapassar.

### 2.1. FUTUROS REPRESENTADOS

Convidados a se projetar no futuro, tanto no que se refere aos estudos como à profissão desejada, os jovens demonstram níveis desiguais de “incerteza biográfica” (Leccardi, 2006). Não obstante as incertezas, revelam um denominador comum, um mesmo sentido conferido aos planos no *curto prazo*: desejam concluir o curso que frequentam, pretendem terminar o ensino secundário.

Porém, tais certezas vão-se esbatendo à medida que se amplia o prazo de projeção do futuro. Prosseguir para o ensino superior é um projeto que não suscita unanimidade entre os entrevistados, cuja qualidade dos respetivos percursos escolares (dos mais bem sucedidos aos marcados pelo insucesso escolar) não deixa de reforçar (in)seguranças quanto às suas próprias capacidades académicas para investir a *longo prazo* nos estudos. Por sua vez, a projeção de uma profissão ambi-

10 No âmbito do projeto “O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares” (Projeto FCT nº PTDC/CED/67590/2006) foram realizadas 24 entrevistas individuais, semi-diretivas, a alunos que em 2009 se encontravam a frequentar o ensino secundário (10º e 12º anos) em três escolas públicas do país. A seleção da amostra qualitativa - 12 alunos do 10ºano e 12 do 12ºano; 12 rapazes e 12 raparigas; oriundos de 1 escola situada na capital, com oferta maioritária de cursos de índole profissional (escola A); 1 escola também na capital, mas que oferece exclusivamente cursos gerais orientados para o prosseguimento dos estudos (escola B); 1 escola situada numa cidade de pequena dimensão do sul rural, disponibilizando ambas as ofertas de cursos (escola C) - teve como critério a diversidade social dos entrevistados e dos contextos escolares de enquadramento. Para mais detalhes metodológicos, consultar Vieira, Pappámikail e Resende (2013).

cionada reúne de novo convergência em torno da incerteza quanto à possibilidade de concretização futura, por aquela se situar num tempo longínquo, de contornos difusos e face ao qual não existem ainda compromissos.

Transversal a todos os jovens inquiridos é, no entanto, o desejo de ser fiel a si mesmo, nem que isso signifique explorar e arriscar, por forma a desvendar os vários *eus* possíveis e a fabricar, através das suas escolhas, uma *identidade autêntica* em busca da plena realização de si (Taylor, 2009).

“Eu decidi prosseguir os estudos porque desde pequeno sempre quis ser veterinário, e sempre tive esse sonho...”

(Salvador, 18 anos, 12º ano curso científico-humanístico de Ciências, escola B)

“Sim...o meu instinto era ir para Artes mas depois fui mais pela opinião dos outros e não sei quê e escolhi Humanidades, mas como não gostei... pois era só aulas teóricas e não sei quê e assim Artes...sempre desenho, e gostei mais de Artes...e mudei (...) nesse mesmo ano eu mudei...estava a fazer uma coisa que eu não gostava e então [mudei] ...”

(Maria dos Anjos, 18 anos, 12º ano curso profissional, escola A)

## 2.2. LIDAR COM INCERTEZAS E RISCOS

Tais escolhas comportam, sempre, alguma dose de incerteza.

Como se sabe, nas sociedades contemporâneas, o exercício da autonomia individual - injunção normativa que todo o indivíduo é convidado a protagonizar - implica escolhas permanentes entre várias opções, aos mais diversos níveis da existência: estilos de vida, identidades, relações sociais... Independentemente das competências desenvolvidas para a escolha, praticar a autonomia coloca frequentemente o indivíduo perante um cenário de incerteza e de ansiedade, que decorre justamente do facto de a contemporaneidade oferecer um mundo feito de escolhas (Leccardi 2006).

Tal sucede acrescidamente, como se disse, com os jovens adolescentes, uma vez que as suas escolhas escolares significam um primeiro compromisso com o futuro. Apesar da diversidade das condições de



partida, dos recursos e dos suportes a que podem recorrer para esclarecer as suas dúvidas e amortecer as suas angústias, a análise das entrevistas revela-nos *fontes diferentes, mas transversais, para as incertezas dos jovens alunos.*

Uma dela prende-se com a imagem de si enquanto aluno após a passagem para o ensino secundário. Este nível de ensino, mais exigente, mais competitivo, é palco de uma sucessão de provas cujo sucesso (mau) desempenho pode abalar dramaticamente a auto-imagem enquanto aluno construída pelos jovens nas etapas prévias de ensino. Um excelente aluno no passado pode não conseguir manter o mesmo patamar académico no confronto com os novos colegas, ou com a fadiga de exigência requerida para cumprir os propósitos originais

“Vamos pôr as coisas assim... há uma pressão, mas ao mesmo tempo há uma motivação.

Agora é mais motivação, porque eu nunca fui assim de estudar... Sempre tive boas notas e às vezes muito boas mesmo. Mas, por exemplo, Biologia agora, é uma disciplina que tem de se marrar, muitos nomes, e eu tenho de estudar, tenho mesmo de ganhar hábitos de estudo (...). É uma grande diferença (quando comparado com o 9º ano). Nós ainda não nos mentalizamos que o secundário é diferente do básico...”

(João, 17 anos, 10º curso científico-humanístico de Ciências, escola C)

A incerteza surge então, corroendo as certezas de outrora

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

(Francisco, 16 anos, 10º ano curso científico-humanístico de Ciências, escola B)

Outra das fontes de incerteza refere-se ao (re)equacionamento das escolhas escolares realizadas, quando as expectativas geradas antes da frequência do ensino secundário são posteriormente confrontadas com a experiência efetiva, quotidiana, das disciplinas eleitas e dos seus con-

teúdos. A este respeito, é preciso ter em conta os efeitos que o processo de amadurecimento protagonizado pelos adolescentes no decurso da sua escolaridade poderá exercer em termos de acrescida reflexividade e autoconhecimento, o que pode fazer emergir dúvidas naquilo que eram anteriores certezas, e inspirar novas reorientações vocacionais

“Físico-química acho um bocado chato, não me dou bem com a matéria, sistemas digitais e arquitetura de computadores que é virado à programação e arquitetura, que este ano já não me estou a adaptar bem porque é uma matéria que eu já não estava à espera de encontrar. (...) Os dois primeiros anos do curso foram normais, eram coisas que eu estava à espera de apanhar, este último terceiro ano, não quer dizer que não estava à espera mas é uma matéria que eu já não estou muito à vontade para estudar e tirar notas boas, comparadas com o ano passado. Por isso é que se calhar este ano já estou com menos vontade de acabar o curso, porque estou com matéria que não estou a conseguir entender (...) E estou a despertar interesses nas áreas que tem a ver com pessoas, sociais, e não muito viradas para a área que estou agora, (...). Porque engenharia informática eu já estou a ver que não vai ser para mim.”

(Carlos, 19 anos, 12º ano Curso Profissional Multimedia, escola A)

Por último, a incerteza pode instalar-se quando se equacionam as possibilidades de concretização dos planos de futuro: entrar na universidade ambicionada, aceder à atividade profissional desejada. A análise das entrevistas permite, de facto, revelar a perceção que quase todos os inquiridos demonstram da elevada mutabilidade associada quer ao funcionamento do sistema de ensino (e à imprevisibilidade do desfecho anual do *numerus clausus* no acesso ao ensino superior), quer ao funcionamento do mercado de trabalho (e aos escassos lugares que este tem para lhes oferecer). Tal perceção é bem patente quando, mesmo em situação de excelência académica, são confessadas incertezas quanto à concretização dos objetivos traçados por força da flutuação anual das médias de entrada no superior.

“Tenho algum receio por causa do exame, o exame de matemática, vai ditar tudo porque é a única (disciplina) específica, mas estou a trabalhar para tentar conseguir um bom exame. Para conseguir entrar (na universidade) onde quero.”

(Cristina, 18 anos, 12º ano curso científico-humanístico de Sócio-Económicas, escola C)

Perante a experiência das incertezas - que alguns sentirão mais do que outros, de acordo com os desempenhos demonstrados e os recursos com que pode contar – os jovens entrevistados mencionam soluções possíveis para as minimizar e, sempre que possível, as ultrapassar. Mobilizadas de forma isolada ou combinadas entre si de acordo, não apenas com a etapa do seu percurso escolar, mas também com a natureza e a amplitude dos desafios a enfrentar, estas soluções revelam a capacidade de ação (mesmo que apenas ao nível discursivo e hipotético) que os jovens manifestam perante a adversidade, como prova do exercício da sua autonomia.

Uma das soluções aventadas é a possibilidade de alterar o percurso encetado (*solução de reversibilidade*), ou seja, a hipótese de começar tudo de novo, caso se afigure necessário. Sabe-se como a reversibilidade é um elemento cultural frequentemente colado às trajetórias juvenis contemporâneas (Pais, 1996, 2001). Em todo o caso, verifica-se alguma ambiguidade no discurso dos entrevistados em torno desta solução, uma vez que o retorno a um novo ponto de partida no sistema de ensino significa atrasos, ou seja, perder (o seu) tempo. Por isso, apesar de equacionada, a *solução de reversibilidade* é encarada com parcimónia, enquanto último recurso – mas mesmo assim um recurso mobilizável, nem que seja ao nível discursivo.

“E depois, independentemente de qualquer uma que escolher das três (hipóteses dev cursos superiores), posso sempre voltar atrás (...) não é nada do outro mundo... (...)

Claro que, quando tomo decisões na minha vida não tomo a pensar que vou voltar atrás, claro que não, porque mais vale pensar e decidir do que estar sempre a voltar atrás, agora se eu de facto for para um curso que não gostar, que não estiver a gostar de absolutamente nada, não vou ficar 5 anos da minha vida num curso que não gosto.”

(Martim, 16 anos, 10º ano curso científico-humanístico de Sócio-Económicas, Escola B)

Uma outra solução, que permite contornar situações de dúvida e a angústia da incerteza, consiste em adiar, tanto quanto possível, um

compromisso definitivo com uma escolha de futuro. Neste caso, alguns jovens expressaram uma *solução de adiamento*, ou seja, o facto de terem preferido, no momento da escolha, enveredar por uma opção (vocacional/de área de estudo) que lhes garantisse um leque amplo de possibilidades de escolha à saída do ensino secundário – quer em termos de curso superior, nuns casos, quer em termos de adiamento de uma inserção profissional precoce.

“Não sei...estou indecisa..entre Gestão não... agora quero Gestão, mas ainda pensei em Economia... mas Economia dá-me a sensação de mais chato... ser um curso mais chato (...) eu vejo a Gestão como um curso mais alargado... eu quero fazer o Mestrado... está mais do que decidido. (...) Depois o Mestrado posso tirar naquilo que eu quiser... o Mestrado em Hotelaria. (...) Já é superior ter um curso em Gestão Hoteleira agora ter um Mestrado em Hotelaria e um curso de Gestão acho que isso si poderá no fundo distinguir-me (...) depois decido.”

(Margarida, 18 anos, 12º ano curso científico-humanístico de Sócio-Económicas, Escola B)

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

(Joel, 19 anos, 12º ano Curso profissional de Mecânica, Escola A)

Alternativa ou complementar às duas soluções atrás indicadas, a *solução passo a passo* consiste numa abordagem aos problemas associados às incertezas que privilegia o curto prazo, em detrimento do enfrentamento das ameaças ou dos obstáculos que possam adivinhar-se no médio ou longo prazo. Para evitar sentimentos de angústia por antecipação, alguns jovens declaram preferir lidar com os desafios escolares à medida que estes vão aparecendo (melhorar numa dada disciplina, preparar-se para um exame, etc.) focando-se na resolução dos problemas passo a passo, objetivo a objetivo, ao ritmo da urgência de cada etapa, sem que a antecipação do futuro longínquo contamine a clarividência do presente.

“Na vida é assim (...) eu tenho etapas, no 5º ano eu disse, eu quero acabar o 12º eu quero ir para a Universidade, mas para já eu quero acabar este ano, a seguir quero acabar o outro, e eu tenho de ir por etapas, porque se eu hoje estou aqui no 10º e já estou a pensar que não vou entrar em nenhuma Universidade ou eu não vou ter emprego, eu nem sequer posso me aplicar no «agora». Tudo bem que o futuro é importante, temos de pensar imenso nisso mas quando chegar a altura, eu tinha colegas meus no básico que estavam no 7º e já a pensar no 9º nós temos exames, e não foi nada que me tenha preocupado muito. Nós vamos ter exames, é claro que vamos, mas se eu pensar agora nos exames como é que eu me vou concentrar no meu “agora”?”

(Mariana, 16 anos, 10º ano curso científico-humanístico de Humanidades, Escola B)

“O meu objetivo foi sempre concluir o 12º e depois logo se vê se irei para a Universidade ou não...”

(Fábio, 17 anos, 10º ano curso profissional de mecânica, Escola A)

Qualquer que seja a solução ou soluções adotadas pelos jovens inquiridos para lidar com a experiência da incerteza, a verdade é que a maioria desenvolve planos alternativos para o caso de o risco de falhanço dos objetivos traçados se vier a concretizar. Esta solução (*definição de múltiplas alternativas*), desdobrada em múltiplos formatos de acordo com a etapa escolar em que o jovem se encontra e com a qualidade dos seus desempenhos, tem a vantagem de amortecer eventuais ansiedades e evitar que a falência dos planos possa fechar irremediavelmente o seu futuro.

*“(Sabes a nota de entrada?) Não sei muito bem, 14/15, por aí. 16, acho eu, não sei. Quero, se calhar, Desporto, Engenharia Civil e vou concorrer para Criminologia, que não devo entrar, mas pronto.”*

(Teresa, 19 anos, 12º ano curso científico-humanístico de Ciências, Escola C)

*“Ainda não pensei bem nisso mas um dos meus objetivos é terminar este curso se tiver saída profissional ótimo porque hoje em dia isto está mau, está mau para toda a gente. Mas se conseguir saída profissional... ótimo! Fico contente por isso. Porque sempre sonhei ter as minhas coisas ser indepen-*

*dente, isso tudo, senão... talvez prosseguir os estudos. Esta é a minha primeira hipótese... a segunda hipótese, se não conseguir entrar para o mercado de trabalho, inscrevo-me para o exército. (...) como terceira hipótese (...) prossigo para a Universidade.”*

(Fábio, 17 anos, 10º ano Curso profissional de mecânica, Escola A)

Neste contexto, alguns equacionam mesmo soluções de futuro que se situam fora dos circuitos trilhados pelas trajetórias mais clássicas de formação e de transição juvenil (formação/educação formal e inserção profissional no mercado de trabalho formal) e exploram outros domínios de possibilidades, sustentados em competências forjadas na prática de *hobbies* nos tempos livres ou em saberes adquiridos de forma autónoma ou grupal através de meios e plataformas de aprendizagem (TICs, nomeadamente) (Almeida e Pais, 2013; Matthews et al., 2009; Pais, 2001)

"Caso não consiga entrar na GNR, é trabalhar na área em que estou e ganhar algum dinheiro e depois tirar um curso de body piercing, que também gosto (...)Porque...já fiz alguns piercings e conheço um rapaz que também fez um curso desses... E é uma coisa que eu gostava, acho que uma pessoa quando gosta... sei que era capaz de fazer a alguém, desde que não fosse pessoas que eu conhecesse, isso se calhar era capaz de meter impressão...nem que fosse só naquela de aprender mais".

(Carina, 16 anos, 10º ano curso profissional de turismo, Escola C)

Em suma, convidados a projetar o seu futuro na escola, e colocados perante a experiência da incerteza e o sentimento de risco (de falhar objetivos, desígnios) que aquele exercício parece comportar, os jovens demonstram mobilizar soluções (mais ou menos hipotéticas, mais ou menos eficazes) para lidar com a difícil tarefa de representar o seu futuro (para muitos) antes do tempo, de planear o que parece cada vez menos planeável.

### 3. REFLEXÕES FINAIS

No término deste percurso, destacamos duas breves notas finais.

*Ouvir os jovens*, estar disponível para acolher e entender os seus pontos de vista, constitui antídoto necessário e eficaz para contrariar alguns dos discursos correntes que sobre eles são produzidos. Baseados

em perspectivas adultocêntricas, assentes em critérios de apreciação de práticas e de percursos de vida baseados nos valores da própria experiência geracional de quem os emite, tais discursos produzidos *sobre* os jovens assumem frequentemente a forma de julgamentos morais que agem como filtros que impedem a descoberta de outras lógicas (invisíveis e/ou emergentes) de estruturação de percursos de vida, mais ou menos criativas, em boa medida difusas, que os jovens de hoje põem em prática como resposta às dificuldades e constrangimentos que se lhe colocam.

Tais dificuldades, algumas delas inventariadas neste texto, empurram os jovens à descoberta de soluções para esses *desafios* – penosas, umas (e.g. a emigração forçada), mas criativas, outras (e.g. a profissionalização da criatividade) (Almeida e Pais, 2013).

No quadro particular da construção de trajetórias escolares e da construção de projetos de futuro verifica-se que o convite (institucional) à construção (precoce) de um projeto de vida confronta os jovens adolescentes com inúmeras incertezas biográficas, num momento em que eles próprios se encontram num processo (hesitante, dubitativo) de conhecimento de si. Nessa medida, evitar compromissos vocacionais precoces e definitivos, equacionar alternativas e possibilidades de escolha tanto tempo quanto for possível, manter o futuro em aberto representa solução que muitos adotam para amortecer angústias e incertezas. Desejosos, pelo menos discursivamente, de explorar caminhos mantendo-se fiéis a si próprios, às suas apetências e sonhos, os jovens adolescentes aqui analisados demonstram desejar *arriscar* (hipóteses de futuro) apesar dos *riscos* (de falência das mesmas), ainda que dentro de certos limites. Afinal, parece ser o horizonte possível para a projeção de futuros, em contexto de incerteza, como aquele que se oferece hoje aos jovens.

## BIBLIOGRAFIA

- ADÃO E SILVA, Pedro (2002), “O modelo de *welfare* da Europa do Sul. Reflexões sobre a utilidade do conceito”, *Sociologia Problemas e Práticas*, 38, pp.25-59.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2005), “O que as famílias fazem à escola - pistas para um debate”, *Análise Social* Vol. XL, 176, pp.579-593.

- ALMEIDA, Maria Isabel e Pais, José Machado (org.) (2013), *Criatividade & profissionalização: jovens, subjectividades e horizontes profissionais*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ARIÈS, Philippe (1973), *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Paris: Éditions du Seuil.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BOIS-REYMOND, Manuela du, e Chisholm, Lynn (Ed.) (2006), *The modernization of youth transitions in Europe*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BOLTANSKI, Luc, e Chiapello, Ève (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Éditions Gallimard.
- BROOKS, Rachel (2009), *Transitions from education to work: new perspectives from Europe and beyond*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- CAETANO, Pedro (2013), *Individação e Reconhecimento : processos de socialização política na incerteza dos itinerários escolares*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- CARDOSO, Gustavo, Espanha, Rita, Lapa, Tiago, e Araújo, Vera (2009), *E-Generation 2008: os usos dos media pelas crianças e jovens em Portugal*. Relatório Final de Apuramentos Estatísticos, Lisboa: Obercom.
- CICCHELLI, Vincenzo (2001), *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, Paris: PUF.
- CICCHELLI, Vincenzo, e Galland, Olivier (Ed.) (2008), *Les nouvelles jeunesses* (Vol. 955), Paris: La documentation française.
- CORREIA, José Alberto, e Matos, Manuel (2001), "Da crise da escola ao escolocentrismo" em Stephen Stoer, Luísa Cortesão e José Alberto Correia (org.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp.91-117.
- CUNHA, Vanessa (2007), *O Lugar dos Filhos. Ideais, Práticas e Significados*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- DELICADO, Ana, e Alves, Nuno Almeida (2012), "Os jovens e a internet", Tema do mês, Lisboa: Observatório Permanente da Juventude ICS. Abril 2012. Acessível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/abril-2012>
- DIOGO, Ana Matias (2013), "As novas tecnologias de informação e comunicação entre a escola e a família: representações de pais e professores sobre usos e efeitos do computador Magalhães", em Maria Manuel Vieira, José Resende, Maria Alice Nogueira, Juarez Dayrell, Alexandre Martins e António Calha (org.), *Habitar a Escola e as suas Margens: Geografias Plurais em Confronto*,



- Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação. Pp. 87 - 98.
- FERREIRA, Leonor Vasconcelos (2005). "Social Protection and Chronic Poverty: Portugal and the Southern European Welfare Regime", FEP Working Papers, nº168, March, 26 pps. Acessível em: <http://wps.fep.up.pt/wps/wp168.pdf>
- FERREIRA, Tatiana, e Grassi, Marzia (2012), "Para onde migram os jovens? Dinâmicas emergentes em Portugal", Tema do mês, Lisboa: Observatório Permanente da Juventude ICS. Novembro 2012. Acessível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/novembro-2012>
- FERREIRA, Vítor Sérgio, e Nunes, Cátia (2010), "Transições para a idade adulta", em José Machado Pais e Vítor Sérgio Ferreira (Ed.), *Tempos e transições de vida. Portugal no espelho da Europa*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 39-67.
- FONSECA, A.C. (2010), "O consumo de cannabis na adolescência: dados de um estudo português", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), Pp.61-79.
- GRÁCIO, Sérgio (1990), *Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa em APS* (Ed.), *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, Vol. I, Lisboa: Editorial Fragmentos, pp. 103-111
- LECCARDI, Carmen (2006), "Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century" em Carmen Leccardi e Elisabetta Ruspini (Ed.), *A new youth? Young people, generations and family life*, Aldershot: Ashgate, Pp.15-40.
- LISI, Marco (2012), "Os jovens e os partidos", Tema do mês, Lisboa: Observatório Permanente da Juventude ICS, Junho 2012. Acessível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/junho-2012>
- MARTUCCELLI, Danilo (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris: Armand Colin.
- MARTUCCELLI, Danilo (2010), *La société singulariste*, Paris: Armand Colin.
- MATTHEWS, N., Green, P., Hall, D., Hall, I. (2009), "The role of volunteering in transitions from Higher Education to work" em Rachel Brooks (ed.), *Transitions from education to work: new perspectives from Europe and beyond*, Hampshire: Palgrave Macmillan, pp.150-166
- METTON, Céline (2008), « Les nouvelles technologies: démultiplication des liens et transgression des pratiques traditionnelles », *Problèmes politiques et sociaux* (955), pp.21-23.
- PAIS, José Machado (2010), "Cursos de vida, padronizações e disritmias" em José Machado Pais, e Vítor Sérgio Ferreira (org.), *Tempos e transições de vida. Portugal ao espelho da Europa*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- PAIS, José Machado (2001), *Ganchos, tachos e biscates*, Lisboa: Âmbar.

- PAIS, José Machado (1996), “A geração yo-yo: uma nova condição juvenil?” em III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Ed.), Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares: as ciências sociais nos países de língua portuguesa e os desafios contemporâneos, Lisboa: ICS. pp. 111-125.
- PAPPÁMIKAIL, Lia (2013), Adolescência e autonomia. Negociações familiares e construção de si, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- QVORTRUB, Jens (1995), “Childhood in Europe: a new field of social research” em Lynn Chisholm, Peter Buchner, Heinz-Hermann Kruger, Manuela Du Bois-Reymond (Ed.), Growing Up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies, Berlin/New York: Walter De Gruyter.
- RABOT, Jean-Martin (2011), « De la société du risque aux conduites à risque », Sociétés n°114(4), Pp.107-118.
- ROMANÍ, Oriol, Planas, Anna, Feixa, Carles, Trilla, Jaume, Saura, Joa R., Casal, Joaquim, Figueras, Mónica, Soler, Pere (eds.) (2010), Jóvenes y riesgos. Unas relaciones ineludibles?, Barcelona: Edicions Bellaterra.
- SENNETT, Richard (2007), A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo (ed. original inglês 1998) ed.), Lisboa: Terramar.
- TAYLOR, Charles (2009), A ética da autenticidade, Lisboa: Edições 70.
- VIEIRA, Maria Manuel (2005), “O lugar do trabalho escolar - entre o trabalho e o lazer?” *Análise Social*, XL(176), pp.519-545.
- VIEIRA, Maria Manuel, Ferreira, Vítor Sérgio, Rowland, Jussara (2015), “Retrato da juventude em Portugal: traços e tendências nos censos de 2001 e 2011”, *Revista de Estudos Demográficos*, n° 54, pp.5-25.
- VIEIRA, Maria Manuel, Ferreira, Vítor Sérgio, Rowland, Jussara (2013), Uma cartografia da juventude na última década. Os jovens portugueses através dos Censos de 2001 e 2011, Lisboa: Observatório Permanente da Juventude/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- VIEIRA, Maria Manuel, Pappámikail, Lia, Resende, José (2013), “Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students”, *The Sociological Review*, 61(4), pp.745-768.
- VIEIRA, Maria Manuel, Pappámikail, Lia, e Nunes, Cátia (2012), “Escolhas e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e modalidades”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp.45-70.
- WAGNER, Peter (1996), Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité, Paris: Éditions Métailié.
- WALL, Karin (org.) (2005), Famílias em Portugal: percursos, interações, redes sociais, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

## DOCUMENTOS ESTATÍSTICOS

CNE (2014), Estado da Educação 2013, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

EUROSTAT (2014), Population Statistics. Acessado em: 3/11/2014

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00010&plugin=1>

OPJ (2014), Base de dados “Números sobre juventude em Portugal”. Acessado em 3/11/2014: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/basesdedados>



## PRAXES ACADÉMICAS: JOVENS E DESAFIOS DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Suzana Nunes Caldeira

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE CÊNCIAS SOCIAIS – CICS.UAC/CICS.NOVA.UAC

Oswaldo Silva

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE CÊNCIAS SOCIAIS – CICS.UAC/CICS.NOVA.UAC

Maria Mendes

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Susana Botelho

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

### INTRODUÇÃO

O mundo atual, caracterizado por mudanças contínuas e velozes, incerteza e risco, coloca desafios elevados ao jovem quando este equaciona e pretende tomar decisões referentes ao seu itinerário de vida. Neste aspeto é inegável a percepção de que a “educação é uma dimensão essencial da modernidade” (Rocha & Tomás, 2005, p. 52) e que a frequência, com aprovação, do ensino superior parece configurar um elemento protetor para uma adaptação mais consistente e saudável a novos e diversificados papéis. Por exemplo, as questões da transição para o mundo do trabalho e da empregabilidade afiguram-se menos difíceis para jovens detentores de um diploma (Marques, 1996).

Mas a transição do ensino secundário para o superior também constitui uma etapa muito significativa na vida dos jovens (Agante, 2009) por corresponder a um processo complexo e multidimensional (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). Numa abordagem simplificada, não obstante o risco de ser redutora, tenderíamos a dizer que, por um lado, existe a questão de o sujeito lidar com o seu novo estatuto de *jovem* e, por outro, lidar com os desafios decorrentes das exigências do novo contexto educativo.

A *juventude*, para alguns autores, corresponde um período sem limites temporais muito claros onde se situam “os indivíduos que, apesar de física e psicologicamente já não serem adolescentes, socialmente ainda não são considerados adultos” (Agante, 2009, p.15). Trata-se de um tempo pós-adolescência, em que se espera do *jovem*, entre outras exigências e tarefas, decisões de ingresso numa instituição de ensino

profissional avançado, de formação superior ou, ainda, no mundo do trabalho (Santos, 1996).

A transição para outra instituição de ensino, nomeadamente de ensino superior, corresponde a “uma oportunidade de exploração e crescimento de novas aptidões cognitivas e interpessoais” (Guerra, 2013, p.60) e de gestão de vida. Sem esgotar as situações, poder-se-á dizer que, em termos cognitivos, o jovem se confronta com uma área de conhecimento que terá elegido para aprofundar, com novas abordagens ao ensino e com novos métodos e hábitos de estudo (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). No plano social, amplia o seu leque de relações, estabelecendo contatos com novos pares, novos professores e outros elementos do contexto académico (Guerra, 2013). A dimensão da gestão da vida envolve, em muitos casos, a procura e adaptação a uma nova habitação, por vezes partilhada com desconhecidos, a vivência num contexto geográfico novo, a criação de novas rotinas, a administração de dinheiro e a adoção de novos estilos de vida (Canha, 2009).

Se os desafios da juventude e da entrada numa instituição de ensino superior podem ser encarados como aliciantes para a conquista da independência e construção da vida, também podem ser sentidos como geradores de *stress* e ativadores de emoções desagradáveis. Esta ideia encontra-se sintetizada em Agante (2009), a partir de investigações a que teve acesso, indicando que a forma como cada estudante vivencia esta transição é singular, uns adotando formas construtivas e produtivas para lidar com a mudança e desfrutando desta etapa do percurso académico, outros evidenciando dificuldades em lidar com os novos reptos, de se orientarem e de se sentirem em conforto e equilíbrio.

Esta última postura estará mais presente em jovens que realizam a transição distantes da sua zona de residência e, portanto, afastados da família de origem (Brooks & DuBois, 1995, refs. por Canha, 2009) e de outros laços sociais que até então serviam de suporte informal. Com efeito, o ajustamento à universidade não se processa apenas através de atividades de estudo ou do rendimento escolar. Implica o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, com especial destaque para as relações interpares (Diniz & Almeida, 2006, refs. por Mendes & Lopes, 2014). Tal como afirma Diana Agante (2009), os estudantes recém-chegados que têm ligação a colegas e amigos integram-se melhor, não apenas por a transição não ser acompanhada por sentimentos de perda e solidão, como por esses colegas e amigos funcionarem como modelos

de identificação e socialização no novo contexto, assim como de legitimação de um novo papel e uma nova identidade.

Um elemento facilitador da transição e da adaptação ao novo ambiente académico e às novas exigências da vida quotidiana, para além de fatores internos à pessoa do aluno caloiro (como a resiliência ao *stress*), é a capacidade de o contexto responder à necessidade do recém-chegado não se sentir isolado (Rodrigues, 2006, ref. por Agante, 2009), oferecendo-lhe suporte afetivo, possibilidade de desenvolvimento de novas amizades e despertando nele o sentimento de pertença a uma nova comunidade (Schmalzer, 2013).

Neste enquadramento, as praxes académicas têm sido apontadas como um meio muito propício ao estabelecimento de novas dinâmicas relacionais e à promoção do sentimento de pertença na transição do ensino secundário para o superior (Dias & Sá, 2013; Vieira, 2013). Para alguns autores, a praxe académica ou o “conjunto de costumes e tradições geradas entre estudantes do ensino superior, que se constitui como essência de uma vida muito própria, especial e diferente” (Loureiro, Frederico-Ferreira, Ventura, Cardoso & Bettencourt, 2009, p. 89), tende, a ser considerada como um fenómeno cultural que visa, entre outros aspetos, a integração dos estudantes recém-chegados no meio académico (Dias & Sá, 2013). Esta ideia sobre o carácter socializante das praxes encontra-se noutros investigadores, sendo mesmo estas apontadas como um “importante contributo para a prevenção de problemas resultantes do processo de transição, adaptação e integração a um novo meio académico, tais como solidão (*homesickness*) e que podem interferir na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” (Chaleta, 2013, p.138).

Mas as praxes também são alvo de severas críticas decorrentes das suas consequências negativas e dos seus potenciais efeitos malignos, onde a escalada de incidentes contraproducentes pode culminar em morte.

Os estudantes ao procurarem formas de se integrarem no novo ambiente, em novos grupos sociais e colherem a aceitação dos seus pares, podem submeter-se a situações ou acontecimentos humilhantes, intimidatórios ou degradantes, ou, ainda, que ponham em perigo a sua saúde e segurança (Nirh, 2014). Com efeito, a ideia de praxe ainda está muito conotada com tradições, rituais e ações que ocorrem num grupo onde prevalece o exercício do poder e do controlo dos membros mais velhos sobre os recém-chegados, no período de iniciação desses novos membros (Mikell, 2014).

Esse exercício de autocracia pode traduzir-se em situações relativamente suaves e inofensivas, como executar recados ou realizar outras tarefas solicitadas por estudantes praxistas, mas pode, também, corresponder a atividades potencialmente constrangedoras ou humilhantes, muitas vezes envolvendo coerção e risco de dano físico ou emocional, como sejam o forçar ao consumo de bebidas alcoólicas ou outras substâncias tóxicas, sujeitar o caloiro a agressões, a atos sexuais simulados ou reais (Klerk, 2013; Nirh, 2014). Estas ações acontecem em cerimónias formalmente regulamentadas, sendo que no conjunto das determinações a elas respeitantes estão previstas sanções para os atores que ensaiem a transgressão (Dias & Sá, 2013). Nessas ações é usado um conjunto de elementos representativos do grupo praxante, como traje académico, insígnias, objetos distintivos, hinos e gritos estereotipados ligados à vida académica (Chaleta, 2013). Em muitos casos, pela sua violência fazem emergir o argumento mais poderoso contra a praxe: o de que ela colide, desrespeita e viola os direitos humanos (Schmalzer, 2013).

Considerando que o ingresso no ensino superior se apresenta como um dos momentos mais marcantes na vida das pessoas que frequentam esse nível educacional, (Agante, 2009) e que a investigação sobre a vivência das praxes ainda é controversa, através do presente estudo, de enfoque psicológico, procurou-se perceber o modo como jovens, estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa – a Universidade dos Açores –, percebem a praxe académica nessa transição. Se salientam a faceta positiva, bondosa e integradora ou a negativa, perversa e ostracizadora.

## MÉTODO

Participaram na investigação 247 estudantes do 1º Ciclo de Estudos da Universidade dos Açores, em São Miguel, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 43 anos (média =21.66), de diferentes anos, cursos, departamentos e contextos sócio familiares e culturais. Trata-se de uma amostra representativa da população estudantil da instituição – *Campus* de Ponta Delgada, tendo sido obtida pelo método de amostragem por quotas (não probabilístico) considerando as variáveis sexo e departamento.



Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a “Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior” (EASBES) de Matos, Jesus, Simões e Nave (2010), e o “Questionário de *Bullying* no Ensino Superior” (BES), extraído de um questionário mais amplo de Silva (2013).

A EASBES possibilita avaliar situações de *bullying* nos contextos de praxes em estabelecimentos de ensino superior. Trata-se de um instrumento constituído por 15 itens de autoresposta, numa escala de *Likert*, de 1-“discordo totalmente” a 5-“concordo totalmente”, em que cinco itens são de leitura invertida. Este instrumento foi aplicado e validado em Portugal (n=210), e possui uma estrutura fatorial com três fatores, tendo uma variância explicada de 63.19%, um KMO de 0.905 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0.904. O primeiro fator, denominado “Relação positiva com as praxes” é composto por seis itens, o segundo fator, denominado “Relação negativa com as praxes”, tem seis itens, e o terceiro fator, designado por “Dimensão Social”, tem três itens.

O BES visa facultar conhecimento sobre as perceções dos estudantes em relação ao sentimento de integração na instituição de ensino, incluindo o papel desempenhado pelas praxes. É composto por 13 itens de autopreenchimento, numa Escala de *Likert*, possuindo 5 níveis de respostas que variam entre 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

A produção de resultados assentou na utilização de testes não paramétricos ao nível da inferência estatística, uma vez que a aplicação do teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov permitiu concluir que se pode rejeitar a hipótese de os dados provirem de uma população com distribuição normal. Foram utilizadas técnicas estatísticas, como o teste U de Mann-Whitney (teste não paramétrico para o caso de duas amostras independentes) e o teste de Kruskal-Wallis (teste não paramétrico para o caso de k amostras independentes). As variáveis sociodemográficas consideradas no estudo das perceções dos estudantes sobre a entrada na Universidade foram: género (masculino, feminino); área de formação, traduzida pelo departamento da universidade a que o curso do aluno está associado<sup>1</sup> (codificado em nove categorias) e contexto sócio cultural e familiar (codificada em três categorias, a partir das habilitações escolares dos progenitores: 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, 3.º

1 Departamentos: Biologia, Ciências da Educação, Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento, Economia e Gestão, Geociências, História, Filosofia e Ciências Sociais, Línguas e Literaturas Modernas, Matemática e Escola de Enfermagem de Ponta Delgada.

ciclo do ensino básico e ensino secundário; e ensino superior). Adicionalmente atendeu-se à idade (em termos de faixa etária, codificada em duas categorias: com 20 ou menos anos e com mais de 20 anos) e ano do curso que o estudante frequenta (1º ano, 2ºano e 3ºano ).

## RESULTADOS

O presente trabalho visou conhecer o modo como estudantes da Universidade dos Açores – *Campus* de Ponta Delgada percebem a praxe académica, se salientam a faceta positiva, bondosa e integradora ou a negativa, perversa e ostracizadora.

Para o efeito, primeiro apresentam-se os resultados relativos à EASBES, seguidos dos referentes ao BES.

Os resultados respeitantes à EASBES estão organizados em função dos fatores que definem a escala, “1 – Relação positiva com a praxe”, “2 – Relação negativa com a praxe” e “3 – Dimensão Social”, conjugados com as variáveis género, área de formação (departamento de pertença do aluno) e contexto sociocultural e familiar (habilitações escolares dos pais), e são apresentados nos Quadros 1, 2 e 3.

**Quadro 1.** Média das ordens nos fatores da EASBES por género e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens		Teste U de Mann-Whitney Significância das diferenças
	Feminino	Masculino	
1. Relação positiva com a praxe	98.35	126.88	Significativa ( $p=0.001$ )
2. Relação negativa com a praxe	105.81	114.26	Não ( $p=0.30$ )
3. Dimensão social	114.58	119.64	Não ( $p=0.554$ )

A leitura do Quadro 1 informa que os rapazes pontuam mais elevado em todos os fatores da EASBES, registando-se diferenças significativas a favor destes na “1 – Relação positiva com a praxe” ( $U=4060$ ,  $p=0.001$ ).

**Quadro 2.** Média das ordens nos fatores da EASBES por área de formação (departamento) e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens									Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	Biol	CE	CTD	E	Geo	HFCs	LLM	Mat	Enf	
1. Relação positiva com a praxe	145.62	88.91	115.64	96.7	106.63	88.37	116.07	123.70	145.69	Significativa (p=0.002)
2. Relação negativa com a praxe	137.17	113.98	98.18	125.89	80.75	96.09	75.07	122.89	90.03	Significativa (p=0.002)
3. Dimensão social	136.79	109.78	101.15	122.78	121.83	94.11	120.19	124.29	125.03	Não (p=0.280)

A observação do Quadro 2 dá a conhecer que são os estudantes de Enfermagem, imediatamente secundados pelos do Departamento de Biologia, os que apresentam resultados mais elevados no fator “1 – Relação positiva com a praxe” (m=145.69; m=145.62), evidenciando este fator diferenças significativas no respeitante ao Departamento de pertença dos estudantes ( $\chi^2=24.615$ , p=0.002). Observam-se, também, diferenças significativas no fator “2 – Relação negativa com a praxe” ( $\chi^2=24.578$ , p=0.002), registando-se maior expressão deste fator nos estudantes de Biologia (m=137.17), Economia e Gestão (m=125.89), Matemática (m=122.89) e Ciências da Educação (113.98). A variável área de formação (departamento) não revela ser diferencial relativamente ao fator “3 – Dimensão Social, sendo, contudo, os estudantes de Biologia que nele pontuam mais elevado (m=136.79).

**Quadro 3.** Média das ordens nos fatores da EASBES por contexto socio familiar e cultural (habilitações escolares dos pais) e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens			Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças	Média das ordens			Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	Habilitações Escolares do Pai				Habilitações Escolares da Mãe			
	1.º / 2.º CEB	3.º CEB e E Sec	Ensino Sup.		1.º / 2.º CEB	3.º CEB e E Sec	Ensino Sup.	
1. Relação positiva com a praxe	95.64	113.57	128.29	Significativa (p=0.016)	94.81	107.88	125.50	Significativa (p=0.019)
2. Relação negativa com a praxe	103.43	109.86	107.48	Não (p=0.745)	102.84	110.55	103.42	Não (p=0.642)
3. Dimensão social	105.08	119.98	128.87	Não (p=0.089)	104.90	116.08	125.52	Não (p=0.159)

A partir do Quadro 3 pode ler-se que se registam diferenças significativas apenas no fator “1 – Relação positiva com a praxe” a favor dos estudantes cujo contexto sócio cultural e familiar se define por um nível mais elevado de formação dos progenitores (para o pai  $\chi^2=8.615$ ,  $p=0.016$ , e para a mãe  $\chi^2=7.95$ ,  $p=0.019$ ). Esta condição, todavia, não constitui uma variável diferencial para os fatores “2 – Relação negativa com a praxe” e fator “3 – Dimensão Social”.

Em seguida apresentam-se resultados adicionais, nos Quadros 4 e 5, referentes à idade dos estudantes e ao ano do curso frequentado.

**Quadro 4.** Média das ordens nos fatores da EASBES por idade (faixa etária) e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens		Teste U de Mann-Whitney Significância das diferenças
	20 ou menos anos	mais de 20 anos	
1. Relação positiva com a praxe	118.59	100.01	Significativa (p=0.024)
2 – Relação negativa com a praxe	114.50	103.75	Não (p=0.159)
3 – Dimensão social	123.52	109.48	Não (p=0.090)

A leitura do Quadro 4 informa que a idade dos estudantes é uma variável diferencial para o fator “1 – Relação positiva com a praxe” ( $U=4873.5$   $p=0.024$ ), na medida em que este fator apresenta resultados com diferenças significativas a favor dos estudantes mais jovens (20 ou menos anos;  $m=118.59$ ). Apesar deste grupo de estudantes também apresentar resultados, em média, mais elevados nos fatores 2 – Relação negativa com a praxe” e “3 – Dimensão Social”, as diferenças registadas não assumem significado estatístico.

**Quadro 5.** Média das ordens nos fatores da EASBES por ano de curso e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens			Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	
1. Relação positiva com a praxe	109.36	94.01	85.04	Significativa (p=0.040)
2. Relação negativa com a praxe	102.01	91.97	99.29	Não (p=0.494)
3. Dimensão social	113.61	89.45	109.87	Significativa (p=0.017)

A informação contida no Quadro 5 é, em parte, análoga à apresentada no Quadro 4, porquanto traduz a existência de diferenças significativas no fator “1 – Relação positiva com a praxe” ( $\chi^2=6.44$ ,  $p=0.040$ ) a favor dos estudantes inscritos no 1.º ano dos cursos, presumivelmente os estudantes, em média, mais jovens. Distingue-se pela existência de

diferenças significativas no fator “3 – Dimensão Social” ( $\chi^2=8.101$ ,  $p=0.017$ ), também a favor dos estudantes a frequentar o 1.º ano.

Em síntese, os resultados provenientes da EASBES informam que a “1 – Relação positiva com a praxe” obteve diferenças estatisticamente significativas considerando os grupos definidos pelas variáveis género ( $p=0.001$ ), área de formação (departamento  $p=0.002$ ), contexto socio-cultural e familiar (habilitação do pai  $p=0.016$ , habilitação da mãe  $p=0.019$ ), idade do estudante ( $p=0.024$ ) e ano do curso frequentado ( $p=0.040$ ). No caso da “2 – Relação negativa com a praxe” só se registaram diferenças significativas no que concerne ao departamento ( $p=0.020$ ) ao qual o estudante está alocado. A “3 – Dimensão Social” só revelou diferenças significativas tendo em atenção o ano do curso frequentado pelos estudantes ( $p=0.017$ ).

Foram os alunos do sexo masculino ( $m=126.88$ ), mais jovens (com idade de vinte anos ou menos  $m=118.59$ ), do 1º ano ( $m=109.36$ ), da área da Biologia ( $m=136.79$ ) e da Enfermagem ( $m=125.03$ ), e com pais com formação superior (pai,  $m=128.29$  e mãe,  $m=125.50$ ) os que se expressaram mais a favor da praxe académica (situados no fator denominado “1 – Relação positiva com a praxe”), fazendo presumir o papel de acolhimento e integrador daquela no meio universitário.

Foram os alunos do sexo masculino ( $m=114.26$ ), mais jovens (com idade de vinte anos ou menos  $m=114.50$ ), do 1º ano ( $m=102.01$ ), da área da Biologia ( $m=137.17$ ), da Economia e Gestão ( $m=125.89$ ), da Matemática ( $m=122.89$ ) e da Ciências da Educação ( $m=113.98$ ) e com pais com habilitações ao nível do 3º ciclo e do ensino secundário (pai,  $m=109.86$  e mãe,  $m=110.55$ ), os que mais manifestaram relação negativa com as praxes.

Finalmente, foram os alunos do sexo masculino ( $m=119.64$ ), mais jovens (com idade de vinte anos ou menos  $m=123.52$ ), do 1.º ano ( $m=113.61$ ), da área da Biologia ( $m=136.79$ ) e da Enfermagem ( $m=125.03$ ), e com pais com formação superior (pai,  $m=128.87$  e mãe,  $m=125.52$ ) os que apresentaram valores mais elevados na “3 – Dimensão Social”.

Apresentam-se seguidamente os resultados do BES. Para facilidade de interpretação e similitude de tratamento, os 13 itens do BES foram sujeitos a uma síntese numa estrutura fatorial resultante do uso da análise em componentes principais (ACP) pelo método de varimax, a qual é apresentada no Quadro 6. Optou-se por retirar todas as saturações com valores inferiores a 0.5.

Quadro 6. Distribuição dos itens por fator.

Fatores	Carga fatorial	% Variância explicada	Valor próprio	Consistência interna (alfa de Cronbach)
Fator 1. Integração no meio universitário				
1. Integrei-me com facilidade na universidade	0.815			
2. Senti-me acolhido pelos colegas do meu ano	0.893	21.231	4.062	0.799
3. Senti-me acolhido pelos colegas de outros anos	0.684			
6. Faço amizades com facilidade na universidade	0.652			
Fator 2. Interação participativa com colegas				
7. Partilho com facilidade a minha opinião c/ colegas que não estão de acordo comigo	0.683			
8. Expresso com facilidade a minha opinião com colegas que estão em anos do curso mais avançados	0.500	18.297	1.800	0.727
9. Participo com facilidade em discussões fora do contexto de aula	0.657			
10. Defendo os meus direitos quando os outros são injustos comigo	0.723			
11. Consigo conciliar as actividades académicas com os estudos	0.661			
Fator 3. Vivência das praxes				
4. As praxes foram importantes para a minha integração	0.958	14.376	1.681	0.921
5. As praxes são conduzidas pelos "doutores" da forma correta	0.955			
Fator 4. Pressão e arrependimento na participação académica				
12. Já me senti pressionado a participar nas actividades académicas	0.866	12.465	1.084	0.697
13. Nas actividades académicas já participei em brincadeiras que hoje me arrependo	0.855			
Total – Escala	----	66.37	---	0.746

Na análise em componentes principais (Quadro 6) observa-se que todos os itens têm uma boa saturação em torno do fator a que estão

associados. Efetuou-se o teste de esfericidade de Bartlett (1141.161 com  $p=0.000$ ) e determinou-se a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a qual assumiu o valor de 0.754 constituindo, assim, uma indicação que a análise em componentes principais é de qualidade relativamente boa. Observou-se, ainda, a matriz anti imagem, concluindo-se que a aplicação da análise em componentes principais é válida. Foram extraídos quatro fatores com lambda superior ou igual a 1.00 (critério de Kaiser), os quais explicam cerca de 66.37% da variância total dos resultados e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0.746.

Considerando o critério de saturações iguais ou superiores a 0.5, o fator 1, que intitulámos *Integração no meio universitário*, explica cerca de 21% da variância total dos resultados, com um valor próprio de 4.062 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0.799, é definido pelos itens 1, 2, 3 e 6. O fator 2, que denominámos *Interação participativa com colegas*, explica aproximadamente 18% da variância total dos resultados, com um valor próprio de 1.800 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0.727, inclui os itens 7, 8, 9, 10 e 11. O fator 3, que explica cerca de 14% da variância total dos resultados, com um valor próprio de 1.681 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0.921, é definido pelos itens 4 e 5, que está relacionado com as *Vivências das praxes pelos estudantes*. Finalmente o fator 4, que explica aproximadamente 12% da variância total dos resultados, com um valor próprio de 1.084 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0.697, é definido pelos itens 12 e 13 que estão relacionados com a *Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas*.

Tendo em vista conhecer de forma mais pormenorizada o modo como os jovens percecionam a entrada na universidade e o papel da praxe académica no (des)ajustamento à nova instituição procedeu-se ao estudo dos fatores obtidos do questionário do BES “F1 – Integração no meio universitário”, “F2 – Interação participativa com colegas”, e “F3 – Vivência das praxes” e “F4 – Pressão e arrependimento na participação académica” em função das características sociodemográficas já antes trabalhadas: género, área de formação e contexto socio familiar e cultural; tomam-se, também, a idade e o ano do curso em que os estudantes dizem estar matriculados. Os resultados são apresentados, de forma sucinta, nos Quadros 7 a 11.



**Quadro 7.** Média das ordens nos fatores do BES por género e significância das diferenças observadas

Fatores	Média das ordens		Teste U de Mann-Whitney Significância das diferenças
	Feminino	Masculino	
1. Integração no meio universitário	111.65	137.26	
2. Interação participativa com colegas	114.38	125.56	Significativa ( $p=0.001$ )
3. Vivências das praxes pelos estudantes	109.42	129.96	Significativa ( $p=0.014$ )
4. Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas	127.64	111.12	Significativa ( $p=0.003$ )

A leitura do Quadro 7 informa que o género é uma variável diferencial na perceção da praxe enquanto processo de integração vs de restrição. Os rapazes pontuam, em média, mais elevado nos fatores que se reportam à praxe como uma experiência positiva e facilitadora da integração, enquanto as raparigas pontuam mais elevado no fator que expressa constrangimento.

**Quadro 8.** Média das ordens nos fatores do BES por área de formação (departamento) e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens									Teste Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	Biol	CE	CTD	EG	Geo	HFCS	LLM	Mat	Enf	
1. Integração no meio universitário	141.48	127.18	139.42	107.68	104.11	103.37	123.10	156.00	152.55	
2. Interação participativa com colegas	126.88	125.18	147.50	118.35	92.67	104.94	124.42	150.50	139.13	Significativa ( $p=0.018$ )
3. Vivências das praxes pelos estudantes	149.07	101.70	113.19	121.33	78.33	100.15	135.33	148.71	169.00	Não ( $p=0.247$ )
4. Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas	127.12	118.43	126.88	127.78	121.83	105.55	156.35	108.00	138.79	Significativa ( $p=0.000$ )

A observação do Quadro 8 indica que a área de formação não assume um papel uniforme em todos os casos. Registam-se diferenças significativas nos fatores “1- Integração no meio universitário” e 3- Vivências das praxes pelos estudantes”, sendo os estudantes dos departamentos de Matemática, Enfermagem e Biologia os que apresentam resultados mais elevados. Os fatores “2 – Interação participativa com colegas” e “4- Pressão e arrependimento de participação em atividade acadêmica” não apresentam diferenças com significado estatístico quando se considera a área de formação dos estudantes. Todavia, no caso do fator 2 as pontuações mais elevadas provêm de estudantes de áreas técnicas (Departamentos de Matemática e Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento), enquanto no caso do fator 4 as pontuações mais elevadas decorrem dos estudantes que frequentam a área de Humanidades (Departamento de Línguas e Literatura Modernas).

**Quadro 9.** Média das ordens nos fatores do BES por contexto socio familiar e cultural (habilitações escolares dos pais) e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens			Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças	Média das ordens			Teste Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	Habilitações Escolares do Pai				Habilitações Escolares da Mãe			
	1.º / 2.º CEB	3.º CEB e E Sec	Ensino Superior		1.º / 2.º CEB	3.º CEB e E Sec	Ensino Superior	
1. Integração no meio universitário	103.51	128.03	145.42	Significativa (p=0.000)	100.39	126.20	137.36	Significativa (p=0.001)
2. Interação participativa com colegas	106.02	122.10	133.19	Significativa (p=0.034)	105.95	119.20	126.77	Não (p=0.104)
3. Vivências das praxes pelos estudantes	100.59	127.43	129.35	Significativa (p=0.006)	99.58	116.53	138.33	Significativa (p=0.003)
4. Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas	110.80	123.36	136.65	Não (p=0.109)	112.30	114.20	139.68	Significativa (p=0.043)

A partir do Quadro 9 pode ler-se que se registam diferenças significativas nos fatores que indiciam integração na universidade, interação positiva com os colegas e adesão à praxe em função do contexto socio cultural e familiar do jovem, quando se consideram as habilitações escolares do pai. Têm resultados, em média, mais elevados os estudantes cujos pais têm formação superior. Quando se tem em conta a escolaridade das mães, observam-se diferenças significativas, a favor dos estudantes cujas mães têm formação superior, nos fatores que se reportam à integração na instituição (1 – Integração no meio universitário  $p=0.001$ ), à importância das praxes para essa integração (3- Vivências das praxes pelos estudantes  $p=0.003$ ), mas também no respeitante ao questionamento e arrependimento sobre a participação em certas atividades académicas (4- Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas ( $p=0.043$ )). Os estudantes cujas mães têm habilitações escolares de nível superior também interagem mais rápida e facilmente com os colegas (2 – Interação com os colegas), embora neste caso as diferenças encontradas não tenham significado estatístico.

**Quadro 10.** Média das ordens nos fatores do BES por idade (faixa etária) e significância das diferenças observadas.

Factores	Média das ordens		Teste U de U Mann-Whitney Significância das diferenças
	20 ou menos anos	mais de 20 anos	
1. Integração no meio universitário	125.23	116.67	Não ( $p=0.311$ )
2. Interação participativa com colegas	125.14	111.63	Não ( $p=0.268$ )
3. Vivências das praxes pelos estudantes	127.11	106.26	Significativa ( $p=0.013$ )
4. Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas	125.21	117.73	Não ( $p=0.549$ )

A leitura do Quadro 10 informa que a idade dos estudantes é uma variável diferencial no caso do fator “3 – Vivências das praxes pelos estudantes” a favor dos estudantes mais novos (20 ou menos anos), não obstante ser este grupo o que apresenta valores mais elevados em todos os fatores.

**Quadro 11.** Média das ordens nos fatores do BES por ano de curso e significância das diferenças observadas.

Fatores	Média das ordens			Teste de Kruskal-Wallis Significância das diferenças
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	
1. Integração no meio universitário	121.66	93.82	107.54	Significativa (p=0.005)
2. Interação participativa com colegas	114.32	101.02	100.24	Não (p=0.198)
3. Vivências das praxes pelos estudantes	116.20	103.69	86.15	Significativa (p=0.003)
4. Pressão e arrependimento de participação em atividades acadêmicas	102.40	117.25	102.68	Não (p=0.162)

A partir do Quadro 11 observa-se que nos casos em que se registam diferenças significativas nos fatores do BES em função do ano do curso frequentado pelos estudantes, essa diferença é a favor dos aparentemente mais recentes na instituição (1.º ano). Estes estudantes pontuam mais elevado nos fatores “1- Integração no meio universitário” e “3 – Vivências das praxes pelos estudantes”. No caso do fator 4, que traduz desconforto associado à participação em atividades acadêmicas são os estudantes de 2.º ano que mais pontuam, embora as diferenças observadas não sejam significativas estatisticamente.

Em síntese, os resultados provenientes do BES informam que a “1 – Integração no meio universitário” obteve diferenças estatisticamente significativas considerando os grupos definidos pelas variáveis género (p=0.001), área de formação (departamento p=0.018), contexto sócio cultural e familiar (habilitação do pai p=0.000, habilitação da mãe p=0.001), e ano do curso frequentado (p=0.005). No caso da “2 – Interação participativa com os colegas” só se registaram diferenças significativas no que concerne ao género (p=0.014) e ao contexto sócio cultural e familiar quando definido apenas pelas habilitações do pai (p=0.034). No respeitante às “3 – Vivências das praxes pelos estudantes” registaram-se diferenças significativas tendo em atenção o género (p=0.003), a área de formação (p=0.000), contexto sócio cultural e familiar (habilitação do pai p=0.006, habilitação da mãe p=0.003), a idade dos estudantes (p=0.013) e o ano do curso em que estão matriculados (p=0.003). Final-

mente, no referente à “4 – Pressão e arrependimento de participação em atividades acadêmicas” as diferenças significativas situaram-se apenas na variável género ( $p=0.003$ ) e contexto sócio cultural e familiar quando definido apenas pelas habilitações do mãe ( $p=0.043$ ).

Foram os estudantes do sexo masculino ( $m=129.96$ ) mais jovens (com idade de vinte anos ou menos  $m=127.11$ ), do 1º ano ( $m=116.20$ ), da área da Enfermagem ( $m=169.00$ ), e com pais com formação superior (pai,  $m=129.35$  e mãe,  $m=138.33$ ) os que se expressaram mais a favor da praxe académica (3 – Vivência das praxes pelos estudantes).

Em contrapartida foram as estudantes do sexo feminino ( $m=127.64$ ) mais jovens (com idade de vinte anos ou menos  $m=125.21$ ), matriculadas no 2º ano do curso ( $m=117.25$ ), da área das Línguas e Literaturas ( $m=156.35$ ), e com pais com formação superior (pai,  $m=136.65$  e mãe,  $m=139.68$ ) quem expressou ter sofrido pressão e sentir arrependimento pela participação em atividades académicas (4- Pressão e arrependimento de participação em atividades académicas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura conjugada dos resultados provenientes da EASBES e do BES parecem apontar para a ideia de que os jovens que acedem à Universidade dos Açores percecionam este desafio como uma oportunidade para ampliar o seu leque de relações interpessoais (Guerra, 2013), uma vez que apresentam resultados tendencialmente mais elevados na “Dimensão Social” (EASBES) e significativamente mais elevados na “Integração no meio universitário” (BES) e na “Interação participativa com colegas” (BES) do que as suas colegas com quem partilham a experiência de transição e a frequência do ensino superior.

A ação praxista realizada pelos estudantes de anos mais avançados, parece oferecer ao recém-chegado algum suporte afetivo, de modo a que este não se sinta isolado (Rodrigues, 2006, ref. por Agante, 2009) na resposta às exigências colocadas por essa transição, não obstante a singularidade com que cada um a vivencia. Este suporte parece ser sentido, essencialmente, por estudantes rapazes que apresentam valores tendencialmente mais elevados na “Relação positiva com a praxe” em detrimento da “Relação negativa com a praxe”. As jovens tendem a pontuar mais elevado na “Relação negativa com a praxe” (EASBES) e também

na “Pressão e arrependimento de participação em atividades acadêmicas” (BES). Este aspeto merece ser tomado em atenção por quem, na organização, prepara e trabalha o acolhimento dos novos estudantes e o ajustamento deles à universidade.

Acresce, ainda, que esta vivência da praxe não é transversalmente ativadora de emoções agradáveis tendo em conta a distribuição dos alunos pelas diferentes áreas de formação oferecidas pela Universidade. Existem casos, como as áreas das Ciências da Educação, Economia e Gestão, e História, Filosofia e Ciências Sociais, em que a “Relação negativa com a praxe” (EASBES) tende a superar a “Relação positiva com a praxe” (EASBES), casos esses onde o sentimento de “Pressão e arrependimento” (BES) também é tendencialmente superior ao do incentivo provocado pela “Vivência da praxe” (BES). Esta última situação também caracteriza os estudantes da área das Línguas e Literaturas. Este aspeto também requer melhor dilucidação.

Por último, não será menos importante considerar o papel protetor do contexto socio familiar e cultural dos jovens na adaptação e ajustamento ao ensino superior, em famílias com habilitações académicas de nível superior, como fica patente na “Relação positiva com a praxe”, na “Integração no meio universitário”, na “Interação participativa com colegas” e nas “Vivências das praxes pelos estudantes”, sobretudo quando o nível educacional da maioria da população da Região ainda se situa no 3.º ciclo do ensino básico (2010, CIES – Observatório das Desigualdades). Neste cenário, a responsabilidade de acolhimento e integração do jovem no ensino superior cresce para todos os que na instituição de ensino, formal e informalmente, labutam com vista ao desenvolvimento do sentimento de pertença à nova comunidade (Schmalzer, 2013), à adoção de formas prolíficas para lidar com a mudança e ao fruir de todo o percurso académico (Agante, 2009) a partir de um bom começo.

## BIBLIOGRAFIA

- AGANTE, D. (2009). *Comportamentos Relacionados com o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas nos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra. Disponível em [https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13507/1/Tese\\_mestrado\\_Diana%20Agante.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13507/1/Tese_mestrado_Diana%20Agante.pdf)

- CHALETA, M. (2013). Praxes académicas e qualidade da aprendizagem no ensino superior – perspectiva de estudantes de 1º ano de cursos de licenciatura da Universidade de Évora. *Revista TMQ-techniques, Metodologies and Quality*, nº 4, pp. 132-150. Acedido em <http://publicacoes.apq.pt/praxes-academicas-e-qualidade-da-aprendizagem-no-ensino-superior-perspectiva-de-estudantes-de-1o-ano-de-cursos-de-licenciatura-da-universidade-de-evora/>
- CANHA, J. (2009). Adaptação, saudades de casa e sintomatologia depressiva nos estudantes deslocados. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade de Lisboa-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2142/1/22268\\_ulfp034847\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2142/1/22268_ulfp034847_tm.pdf)
- DIAS, D., & Sá, M. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol. 21, (n.º1) Ano 18º, ISSN: 1138-1663. Disponível em [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP\\_21\\_2013\\_art\\_2.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf)
- GUERRA, M. (2013). *Experiências de transição para o ensino superior. Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto*. Tese para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4241/1/Tese%20Doutoramento%20Manela%20Guerra%20VERS%c3%83O%20FINAL%20-%20CORRIGIDA%20MAIO%202014.pdf>
- GUERREIRO-CASANOVA, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1 (2), pp.85-96. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612010000200008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612010000200008&script=sci_arttext&tlng=pt)
- KLERK, V. (2013). Initiation, Hazing or Orientation? A case study at a south african university. *International Research in Education*, 1 (1), pp.86-100. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5296/ire.v1i1.4026>
- LOUREIRO, C., Frederico-Ferreira, M., Ventura, M., Cardoso, E., & Bettencourt, J. (2009). A praxe académica na escola superior de enfermagem de Coimbra. *Educação/temas e problemas*, 8, pp. 89-97.
- MARQUES, M. (1996). Educação/Formação e Emprego. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreirinha (Eds.) *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE (pp. 99-106). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- MATOS, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3 (1). Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb-08cb00930b00b6645171101.pdf>

- MENDES, F., Lopes, M. (2014). Vulnerabilidades em saúde: o diagnóstico dos caloiros de uma universidade portuguesa. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23 (1): 74-82. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/714/71430666009.pdf>
- MIKELL, T. (2014). *Getting away with murder: hazing, hegemonic masculinity, and victimization*. Tese de mestrado em Arts in Criminology and Criminal Justice. Universidade da Carolina do Sul, USA. Disponível em: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2853>
- NIRH, J. (2014). *Explanations of college students for engaging in hazing*. Dissertação para o grau de Doutor em Filosofia com especialização em Ensino Superior, Universidade do Arizona, Arizona, USA.
- ROCHA, G. & Tomás, L. (2005). Caracterização sócio-económica dos Açores. In G. Rocha, A. Santos & L. Tomás, *Entre Margens. Percursos para uma vida activa*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.
- SANTOS, M. (1996). *Desenvolvimento interpessoal dos estudantes do Ensino Superior – um estudo exploratório com cursos do Curso Superior de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- SCHMALZER, H. (2013). Defining Hazing and The Immorality of Hazing By Sororities. *Honors Ethical Issues and Life Choices (PHI2630)*. Paper 14. Disponível em <http://diginole.lib.fsu.edu/phi2630/14>
- SILVA, A. (2013). *Bullying no ensino superior: Caso da universidade do Minho- O contributo do marketing social*. Dissertação de Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica. Universidade do Minho. Braga.
- VIEIRA, P. (2013). *Vivências da praxe académica: percepção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- CIES – Observatório das Desigualdades (2010). <http://observatorio-das-desigualdades.com/>



# PERCEÇÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS RELATIVAMENTE À ADOÇÃO DE CRIANÇAS POR FAMÍLIAS HOMOSSEXUAIS

Oswaldo Silva

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CICS.UAC/CICS.NOVA.UAC

Áurea Sousa

CENTRO DE ESTUDOS DE ECONOMIA APLICADA DO ATLÂNTICO (CEEApIA) - UNIVERSIDADE DOS AÇORES

## 1. INTRODUÇÃO

A instituição família é um fenómeno observado em todos os tipos de sociedades. É caracterizada pela união de duas ou mais pessoas ligadas por nascimento, casamento, aliança política ou adoção. A família alargada das sociedades agrárias foi substituída pela família nuclear. Porém, esta estrutura, que dominou durante um certo período, deu lugar a múltiplas formas de família (Gato, 2014). A história da família contemporânea divide-se em dois períodos. O primeiro período estende-se desde o final do século XIX até aos anos 60 do século XX. Nessa época, o casamento tinha como referência o amor, a divisão sexual do trabalho e a atenção dada à criança, à sua saúde e à sua educação (Singly, 2009 *cit. in* Zauli 2011). O segundo período foi caracterizado por vários movimentos sociais, que estiveram na génese da emancipação das mulheres e dos homossexuais (Zauli 2011).

Deparamo-nos, nos últimos anos, com diferentes formas de famílias, que trazem para a sociedade a compreensão de que o conceito de família é dinâmico, traz novos paradigmas e levanta algumas questões, entre as quais a do impacto social e a da aceitação de novas realidades. As uniões de facto foram reconhecidas, as famílias reconstituídas e as famílias homoafetivas /homoparentais tornaram-se cada vez mais frequentes (Gato, 2014). No entanto, subjacentes ao tema “adoção de crianças por famílias homossexuais” encontram-se, ainda, alguns preconceitos, tais como o da adoção, o do casamento homossexual e o da educação de uma criança por um casal homossexual (Singly, 2009 *cit. in* Zauli 2011). Como afirma Uziel (2007), “as famílias homoparentais

interpelam os cientistas sociais a respeito de estruturas de parentesco; os juristas sobre a filiação; os psicólogos no que concerne ao desenvolvimento de crianças em famílias diferentes das tradicionais”.

A Secção 1 é devotada ao tema da adoção de crianças por famílias homossexuais, para uma melhor contextualização teórica da homossexualidade, da homoconjugalidade e da homoparentalidade. Na Secção 2, são referidas as principais variáveis estudadas e os procedimentos metodológicos inerentes ao estudo. Na Secção 3, são apresentados os principais resultados referentes à análise dos dados obtidos, com vista a aferir a percepção dos estudantes da Universidade dos Açores sobre a adoção de crianças por casais homossexuais, em função da área do curso que frequentam, da sua religião e do género a que pertencem.

## 2. A ADOÇÃO DE CRIANÇAS POR FAMÍLIAS HOMOSSEXUAIS

O desejo e a vontade de se criar vinculação parental, motivada em grande parte pela necessidade de dar e receber amor e afeto, não se verifica só em casais heterossexuais, mas também em indivíduos solteiros e em casais homossexuais. A necessidade que os casais sentem de dar continuidade à família e de acharem que os filhos trazem felicidade e um sentimento de plenitude na vida familiar é, de uma forma geral, a razão mais preponderante para a adoção. Cada vez mais homossexuais, masculinos e femininos, assumem a sua orientação sexual perante a sociedade, concretizando o sonho de formarem a sua própria família, surgindo assim a homoparentalidade como uma nova forma de família (longe da definição de família nuclear).

Patterson (1992) resumiu os preconceitos da sociedade em relação à homoparentalidade em quatro: a inexistência de uma figura paternal ou maternal poderá afetar o desenvolvimento psicológico das crianças educadas em contexto homoparental; poderá comprometer o desenvolvimento da identidade sexual e de género, potenciando a homossexualidade; as crianças poderão ser vítimas de discriminação; por último, a existência do mito do risco do abuso sexual.

Os estudos com famílias homoparentais têm incidido essencialmente nas seguintes dimensões: competência parental de lésbicas e gays, desenvolvimento psicossocial de crianças educadas em contexto homoparental e atitudes perante a homoparentalidade (Gato, 2014).

Apesar de várias investigações não terem evidenciado diferenças significativas ao nível do desenvolvimento psicológico das crianças provenientes de famílias homoparentais versus famílias heteroparentais, as percepções sobre os efeitos negativos da homoparentalidade (tanto a feminina como a masculina) tendem a manter-se, devido à existência de uma visão heteronormativa da família pela sociedade (Gato e Fontaine, 2010). Segundo os mesmos autores, muitos dos estudos encontrados na literatura favorecem implicitamente e sistematicamente as situações de parentalidade heterossexual (perspetiva heterossexista da parentalidade). É também referida, geralmente, uma associação entre atitudes mais negativas face à homoparentalidade e (i) índices mais elevados de homofobia, (ii) maior adesão a estereótipos sobre a homossexualidade masculina, (iii) nível mais elevado de religiosidade, (iv) crença no facto de a homossexualidade ser uma opção e (v) pertença ao género masculino (Gato e Fontaine, 2010).

Num estudo sobre as atitudes de estudantes universitários norte-americanos, Crawford e Solliday (1996), referem que “um casal homossexual masculino era visto como mais instável do ponto de vista emocional, como possuindo menos competências parentais e com maior probabilidade de criar um ambiente perigoso para uma criança, quando comparado com um casal heterossexual.” No entanto, considerar a família heterossexual, com uma divisão tradicional de papéis, como o modelo desejável de parentalidade corresponde mais a um projeto ideológico do que a um facto cientificamente provado (Gato e Fontaine, 2010).

A adoção proporciona uma família às crianças que, por diversas razões, não são criadas pelos pais que as geraram. Após o nascimento, é através da família que a criança compreende o mundo que a rodeia (Levi-Strauss, 1983, *cit. in* Zauli, 2011). A plasticidade psíquica da criança permite-lhe assimilar com maior facilidade essa realidade, mesmo em confronto com a família tradicional que encontra na sociedade. O que é mais valorizado pelas crianças é a forma como são acolhidas na família, bem como o afeto que recebem. Segundo Mello (2010), ao relacionar a adoção e a homoafetividade, deve-se ter em evidência que os maiores interessados e beneficiados são as crianças e os adolescentes, no processo de estabelecer relações de vinculação, assegurando-se a convivência familiar e social, e enfatizando-se o interesse dos adotados e não o preconceito da sociedade.

Alarcão (2000), salientou que o maior risco para as famílias homoparentais está na atitude segregadora da sociedade heterossexual, que poderá originar stress psicológico no seio das famílias homoparentais. Também Hollekim, Slaatten e Anderssen (2012), a partir de um estudo efetuado com base numa amostra, constituída por 1246 pessoas pertencentes à população geral norueguesa, concluíram que as ameaças ao bem-estar das crianças residiam mais em fatores externos, tais como o bullying ou as reações sociais negativas, do que no facto de serem educadas num contexto homoparental. Os preconceitos da sociedade em relação à homoparentalidade ganham contornos particularmente graves se forem evidenciados pelos profissionais da rede psicossocial que atendem às necessidades dessas famílias (Gato e Fontaine, 2010), o que poderá originar perturbações psicológicas e problemas de inserção social. O conhecimento "profissional e científico" e uma maior consciencialização, por parte dos intervenientes da rede social, das especificidades e dos desafios com que as famílias homoparentais se confrontam é essencial para lidarem eficazmente com as necessidades dessa população (Gato, 2014).

### 3. CASO DE ESTUDO: PERCEÇÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Este estudo efetuado, no primeiro semestre de 2014, tem por base uma amostra (não probabilística) constituída por 161 estudantes da Universidade dos Açores, 31.7% dos quais são do sexo masculino e 68.3% são do feminino. A média de idades dos participantes no estudo é de aproximadamente 24 anos, com um desvio padrão de 6 anos. Relativamente à religião, verificou-se que 83.9% dos inquiridos são católicos, 7.5% pertencem a outras religiões e 8.7% são ateus. Para efeitos do estudo, foram considerados dois grupos (grupo 1 e grupo 2) independentes de estudantes, que englobam, respetivamente, 44.7% e 55.3% dos inquiridos. O grupo 1, referente a 72 universitários inscritos em cursos da área de Letras/ Humanidades, inclui os cursos dos departamentos de Ciências de Educação; Línguas e Literaturas Modernas; e História, Filosofia e Ciências Sociais. O grupo 2, referente a 89 estudantes inscritos nos cursos da área de Ciências/ Cursos Tecnológicos, inclui os cursos da responsabilidade da Escola de Enfermagem e dos departamentos de Biologia; Economia e Gestão; Matemática; Ciências Agrárias; Geociências; e Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento.

Os dados foram obtidos utilizando um questionário, adaptado a partir do apresentado em Falcão (2004). O questionário<sup>1</sup> utilizado é composto por 21 questões, sendo as primeiras sete de carácter socio-demográfico e as restantes 14 referentes a afirmações, listadas na Tabela 1, destinadas a apurar as crenças dos inquiridos em relação à adoção de crianças por casais homossexuais (famílias homoafetivas).

**Quadro 1.** Inventariação dos itens que avaliam as crenças dos inquiridos em relação à adoção de crianças por casais homossexuais.

---

V1. As crianças adotadas por um casal homossexual (masculino ou feminino), certamente, irão apresentar personalidades desajustadas.
V2. Se uma criança recebe amor e atenção, o facto de ser criada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino) não influenciará o seu desenvolvimento.
V3. Uma criança adotada por um casal homossexual (masculino ou feminino) aprenderá essa imagem de família e tornar-se-á homossexual no futuro.
V4. Na criação de filhos o amor é mais importante do que a opção sexual dos pais.
V5. Uma criança adotada por lésbicas tenderá a ter uma representação negativa do sexo masculino.
V6. Uma criança adotada por gays tenderá a ter uma representação negativa do sexo feminino.
V7. Uma criança pode ser adotada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino) e não apresentar comportamentos homossexuais.
V8. As crianças criadas por homossexuais (do sexo masculino ou feminino) são tão ajustadas como as crianças criadas por heterossexuais.
V9. Um casal homossexual (masculino ou feminino) não ensinará a uma criança os valores morais que a sociedade exige.
V10. O problema de uma criança adotada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino) é que outras a humilharão.
V11. Casais homossexuais (do sexo masculino ou feminino) têm condições emocionais de oferecerem lares dignos para crianças.
V12. É melhor que uma criança permaneça numa instituição aguardando por um casal heterossexual do que ser adotada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino).
V13. A sociedade em geral irá discriminar uma criança adotada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino).
V14. Um casal homossexual bem adaptado tem mais condições de adotar uma criança do que um casal formado por um homem e uma mulher desajustados.

---

1 Agradecimento aos alunos Antonieta Menezes e Edmundo Santos pela participação a nível da recolha de dados, no âmbito de duas unidades curriculares do curso de Psicologia da Universidade dos Açores, uma lecionada pelo Professor Doutor Osvaldo Silva e outra pela Professora Doutora Teresa Medeiros.

Para efeitos da avaliação da consistência interna dos itens da escala (14 afirmações apresentadas na Tabela 1) e do cálculo da pontuação obtida por cada um dos inquiridos, os seis itens positivos (itens: 2, 4, 7, 8, 11, 14) foram codificados da seguinte forma: 1- “*Discordo totalmente*”, 2- “*Discordo*”, 3- “*Concordo*”, 4- “*Concordo totalmente*”. Por sua vez, os oito itens negativos (itens: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13) foram codificados da seguinte forma: 1- “*Concordo totalmente*”, 2- “*Concordo*”, 3- “*Discordo*”, 4- “*Discordo totalmente*”. Na escala utilizada, decidimos omitir o grau sem opinião (polo neutro), para que os inquiridos, numa atitude reflexiva, tentassem definir a sua opinião (favorável ou não) relativamente a cada um dos itens considerados. Os itens da escala utilizada apresentam uma consistência interna muito boa (Alfa de Cronbach igual a 0.924). Para cada um dos inquiridos, foi calculada a pontuação total obtida nos 14 itens da escala. Tanto maior for a pontuação obtida por um indivíduo mais favorável (positiva) é a sua atitude em relação à adoção de crianças por casais homossexuais.

Os dados recolhidos foram analisados usando diversos métodos estatísticos, de onde destacamos alguns testes não paramétricos e alguns algoritmos de Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (ACHA).

A ACHA das catorze variáveis (itens) foi efetuada com base no coeficiente de afinidade (Bacelar-Nicolau, 1980, 1988) e em cinco critérios de agregação, dois clássicos, *Single Linkage (SL)* e *Complete Linkage (CL)* e três probabilísticos, *AVL*, *AVI* e *AVB*, no âmbito da Metodologia *VL* (Lerman 1970, 1981; Nicolau, 1983; Bacelar-Nicolau, 1985, 1987, 1988; Nicolau e Bacelar-Nicolau, 1998). A avaliação das partições obtidas foi efetuada com recurso à estatística global de níveis (*STAT*), conforme foi proposto por Bacelar-Nicolau (1980).

No âmbito da ACHA, os dendrogramas obtidos pelos critérios *SL*, *CL*, *AVI* e *AVB* forneceram no nível 12 (nível mais significativo, de acordo com a estatística global de níveis (*STAT*=8.1006)) uma partição das catorze variáveis (itens) em duas classes: C1: {V1, V12, V9, V3, V5, V6}; e C2: {V2, V4, V14, V7, V8, V11, V10, V13}. O critério *AVL* também forneceu, no seu nível mais significativo (*STAT*=6.7571), uma partição em duas classes, sendo que a única diferença encontrada face à melhor partição fornecida pelos outros quatro critérios aplicados foi o facto de no *AVL* os itens 10 e 13 terem-se juntado à classe C1 e não à C2. Neste trabalho, optámos por considerar a partição em duas classes fornecida pelos critérios de agregação *SL*, *CL*, *AVI* e *AVB*, por serem as

mais consensuais (foram obtidas por quatro dos cinco critérios aplicados) e por serem as que apresentaram um maior valor de *STAT*. A Figura 1 contém o dendrograma obtido pelos métodos *AV1* e *AVB*.

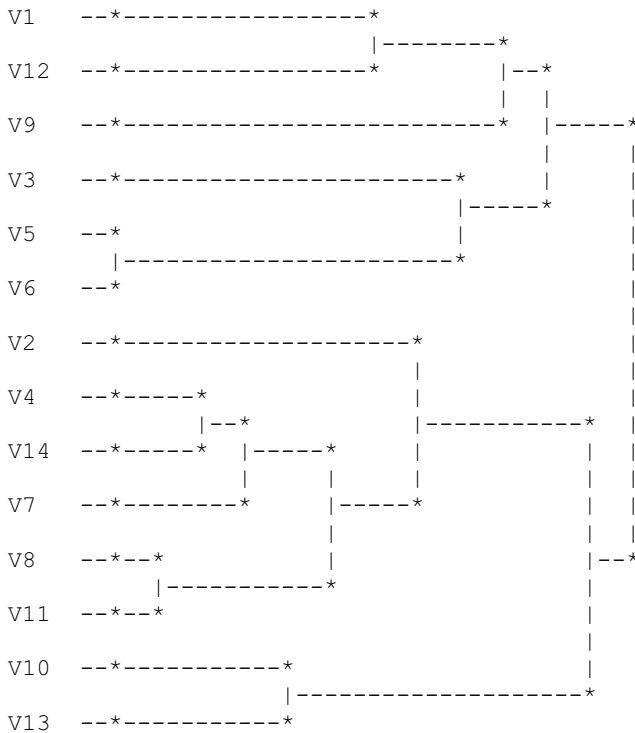


Figura 1. Dendrograma obtido pelos métodos *AV1* e *AVB*.

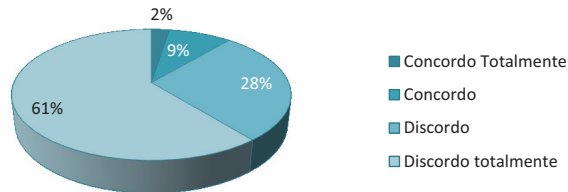
Lendo o dendrograma, de cima para baixo, podemos verificar que a primeira classe contém duas subclasses, uma constituída pelos itens 1, 12 e 9, referentes ao “bem-estar das crianças” e a outra constituída pelos itens 3, 5 e 6, que se referem a “representações da orientação sexual da criança”. A segunda classe contém duas subclasses, uma constituída pelos itens 2, 4, 14, 7, 8 e 11, ligados às atitudes face à competência parental (estabilidade do casal homossexual e aptidão parental) ou/e ao desenvolvimento da criança; e a outra subclasse constituída pelos itens

10 e 13, estes últimos referentes a factores externos (não controláveis pelas famílias homoafetivas), que se podem refletir no bem-estar da criança). Note-se, pela observação do dendrograma, a grande proximidade, entre a opinião dos participantes relativamente às afirmações correspondentes aos itens 5 e 6.

O valor mais elevado (0.96) da matriz relativa aos valores do coeficiente de correlação de Spearman, entre os 14 itens, foi o referente aos itens 5 e 6, sendo o valor obtido estatisticamente significativo ( $p\text{-value}=0.00$ ;  $\alpha=0.01$ );).

Consideramos ser a atitude face à afirmação referente ao item 12 a que nos dá uma melhor perceção sobre a aceitação ou não da adoção por casais homossexuais, razão pela qual apresentamos, seguidamente, a análise dos resultados relativos a este item. A maioria (cerca de 61%) dos estudantes inquiridos “discorda totalmente” com a afirmação de que “é melhor que uma criança permaneça numa instituição aguardando por um casal heterossexual do que ser adotada por homossexuais (do sexo masculino ou feminino)”, conforme pode ser verificado pela observação do Gráfico 2.

Gráfico 2. Posicionamento dos inquiridos face à afirmação referente ao item 12 (V12).



Cerca de 89% dos inquiridos não são contra a adoção por um casal homossexual quando uma criança se encontra institucionalizada, pelo que constatamos alguma recetividade dos estudantes relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais. Esta recetividade é maior nos estudantes do sexo feminino, já que 95.5% dos inquiridos do sexo feminino discordam totalmente ou em parte com a afirmação relativa ao item 12 (V12). Em desacordo total ou parcial com a mesma afirmação encontram-se apenas 74.5% dos indivíduos do sexo masculino.



A aplicação do teste de independência do qui-quadrado, considerando a variável V12 recodificada em duas categorias (1- *Concordo totalmente ou em parte*; 2- *Discordo totalmente ou em parte*), permitiu concluir que há relação/associação ( $\chi^2=15.393$ ;  $p\text{-value}=0.000$ ;  $\alpha=0.01$ ) entre o sexo dos respondentes e a afirmação relativa a este item (V12).

A aplicação do teste de Mann-Whitney permitiu concluir que existem diferenças significativas entre as pontuações totais (soma das pontuações obtidas nos 14 itens) consoante o género (feminino ou masculino) a que os universitários pertencem ( $p\text{-value}=0.002$ ;  $\alpha=0.01$ ), sendo de referir que a média das ordens, referentes a este teste, é maior (88.87) nos indivíduos do sexo feminino quando comparada com a do sexo masculino (64.02), o que aponta para uma atitude mais positiva por parte dos universitários do sexo feminino face à adoção de crianças por famílias homossexuais. Verificou-se, ainda, que a média (46.44) e a mediana (48.00) das pontuações obtidas, na escala utilizada, pelos estudantes do sexo feminino são mais elevadas do que as referentes ao sexo masculino (média= 41.90; mediana=42.00). Esta conclusão vai de encontro ao resultado de outros estudos encontrados na literatura (e.g., Herek e Capitano, 1996; Kite e Whitney, 1996), segundo os quais as participantes do sexo feminino são as que apresentam uma atitude mais positiva relativamente à homossexualidade.

Embora não se verifiquem as condições requeridas para a aplicação do teste de independência do qui-quadrado para testar a hipótese nula de independência entre as variáveis “Religião” e “Posição face ao item 12” (recodificada em duas categorias: 1- “*Concordo totalmente ou em parte*”; 2- “*Discordo totalmente ou em parte*”), concluiu-se que, independentemente da religião a que os inquiridos pertencem, a maioria (88.1% dos católicos, 91.7% dos de outras religiões e 92.9% dos ateus) discorda totalmente ou em parte com essa afirmação.

A aplicação do teste de Kruskal-Wallis não assinalou diferenças significativas entre as pontuações totais obtidas pelos universitários católicos, os de outras religiões e os ateus ( $p\text{-value}=0.198$ ), embora a média das ordens, referentes a este teste não paramétrico, seja maior (97.93) nos ateus, quando comparada com a dos universitários de outras religiões diferentes da Católica (93.58) e da religião Católica (78.13), o que aponta para uma atitude mais positiva por parte dos participantes ateus face à adoção de crianças por famílias homossexuais, embora as diferenças encontradas não sejam estatisticamente significativas. É de referir,

ainda, que a média (46.57) e a mediana (50.00) das pontuações obtidas pelos ateus, na escala utilizada, são superiores às dos de outras religiões diferentes da Católica (média=45.83; mediana=48.50) e às dos católicos (média=44.76; mediana=46.00).

Segundo o teste de independência do qui-quadrado (considerando a variável/item V12 recodificada em duas categorias, como anteriormente), podemos concluir que não há relação/associação ( $\chi^2=0,297$ ;  $p\text{-value}=0,597$ ) entre as áreas dos cursos que os respondentes frequentam (“*Letras/ Humanidades*” ou “*Ciências/Cursos Tecnológicos*”) e a posição relativa à afirmação referente ao item 12 (V12).

O teste de Mann-Whitney não detetou diferenças significativas entre as pontuações obtidas pelos estudantes da área de “*Letras/ Humanidades*” e os da área de “*Ciências/Cursos Tecnológicos*” ( $p\text{-value}=0.199$ ), embora seja de referir que a média das ordens, referentes a este teste, é maior (86.24) no caso dos alunos que frequentam cursos da área de “*Letras/Humanidade*”, quando comparada com a dos da área de “*Ciências/Cursos Tecnológicos*” (76.76). Embora as diferenças verificadas entre as pontuações obtidas pelos estudantes destas áreas não sejam estatisticamente significativas, podemos verificar que, na amostra utilizada, a média (45.78) e a mediana (48.00) das pontuações obtidas pelos estudantes da área de “*Letras/Humanidades*” são mais elevadas, comparativamente às dos inquiridos da área de “*Ciências/Cursos Tecnológicos*” (média =44.37; mediana=45.00). Os resultados obtidos vêm de encontro aos de outros estudos, referidos por exemplo em Gato (2014), que referem que os participantes que evidenciam menos preconceito pertencem geralmente a cursos psicossociais (e.g., Serviço Social, Sociologia, Psicologia), devido a uma maior abertura e interesse pela diversidade de comportamentos humanos por parte dos futuros intervenientes da rede social.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos através da ACHA dos 14 itens, que avaliam as crenças dos inquiridos face à adoção de crianças por casais homossexuais, evidenciam uma partição dos itens, da escala utilizada, em duas classes. A primeira classe contém duas subclasses, uma constituída por 3 itens, referentes ao “bem-estar das crianças”; e a outra constituída por

outros 3 itens, que se referem a “representações da orientação sexual da criança”. A segunda classe contém duas subclasses, uma constituída por 6 itens, ligados à aptidão parental e à estabilidade do casal homossexual ou/e ao desenvolvimento da criança; e a outra constituída por 2 itens, referentes a factores não controláveis pelas famílias homoafetivas e que têm repercussões no “bem-estar das crianças”.

Constatou-se a existência de uma certa recetividade dos estudantes relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais, sendo de referir que 89% dos inquiridos da amostra considerada não são contra a adoção por um casal homossexual quando uma criança se encontra institucionalizada.

De modo geral, verificou-se uma atitude mais positiva, estatisticamente comprovada, por parte dos universitários do sexo feminino fase à adoção de crianças por famílias homossexuais. A média e a mediana das pontuações obtidas, na escala utilizada, pelos estudantes do sexo feminino, que fazem parte da amostra considerada, é mais elevada do que a obtida pelos do sexo masculino.

No que se refere à religião, as diferenças verificadas entre as pontuações obtidas pelos inquiridos (católicos, de outras religiões e ateus) não foram estatisticamente significativas. Porém, constatou-se, neste estudo, que a média e a mediana das pontuações obtidas pelos ateus, na escala utilizada, foi superior à dos de outras religiões diferentes da Católica e à dos católicos.

Embora, com base nos dados obtidos e nos testes de hipóteses aplicados, as diferenças verificadas entre as pontuações obtidas pelos estudantes das áreas de “*Letras/Humanidades*” e “*Ciências/Cursos Tecnológicos*” não sejam estatisticamente significativas, podemos verificar que, na amostra analisada, a média e a mediana das pontuações obtidas pelos estudantes da área de “*Letras/Humanidades*” são mais elevadas, comparativamente às dos inquiridos da área de “*Ciências/Cursos Tecnológicos*”.

Este tema, atual e pertinente, deverá ser alvo de outros estudos, que contemplem uma amostra de maior dimensão e mais abrangente, no sentido de apurar também a perceção da população em geral relativamente à adoção de crianças por famílias homossexuais, atendendo a diversas variáveis de índole sociodemográfica e psicológica. Uma maior consciencialização da sociedade em geral e dos principais intervenientes sociais é fundamental, de forma a minimizar os principais fatores exter-

nos (reações sociais negativas) que ameaçam o bem-estar das crianças adotadas por famílias homoparentais.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, M. (2000). (Des)Equilíbrios familiares, uma visão sistémica. Coimbra: Quarteto
- BACELAR-NICOLAU, H. (1980). Contributions to the study of comparison coefficients in Cluster Analysis. PhD Thesis (in Portuguese), Universidade de Lisboa.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1985). The affinity coefficient in cluster analysis. *Methods of Operations Research*, vol. 53, Martin J. Bekmann et al (ed.), Verlag Anton Hain, Munchen, pp. 507-512.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1987). On the distribution equivalence in cluster analysis. In *Proceedings of the NATO ASI on Pattern Recognition Theory and Applications*, Springer - Verlag, New York, pp. 73-79.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1988). Two probabilistic models for classification of variables in frequency tables. In: Bock, H.-H. (Eds.), *Classification and Related Methods of Data Analysis*, North Holland, pp. 181-186.
- CRAWFORD, I. & Solliday, E. (1996). The attitudes of undergraduate college students toward gay parenting. *Journal of Homosexuality*, 30, 4, 63-77.
- FALCÃO, L. (2004). Adoção de crianças por homossexuais: Crenças e formas de preconceito. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Brasil.
- GATO, J. (2014). *Homoparentalidades: Perspetivas psicológicas*. Coimbra: Almedina.
- GATO, J.; Fontaine, A. M. (2010). Desconstruindo preconceitos sobre a Homoparentalidade. *LES Online*, Vol. 2, No 2 (2010). (<http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/gatoLESonline.pdf>)
- HEREK, G. M.; Capitanio, J.P. (1996). Some of my best friends: Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 412-424.
- HOLLEKIM, R.; Slaatten, H.; Anderssen, N. (2012). A nationwide study of Norwegian beliefs about same-sex marriage and gay parenthood. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(3), 1-10.
- KITE, M. E.; Whitney, B. E. Jr. (1996). Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 336-353.

- LERMAN, I. C. (1970). Sur l'analyse des données préalable à une classification automatique (Proposition d'une nouvelle mesure de similarité). *Rev. Mathématiques et Sciences Humaines*, vol. 32, no. 8, pp. 5-15.
- LERMAN, I. C. (1981). *Classification et analyse ordinale des données*. Dunod, Paris.
- MELLO, E. P. de. O princípio do melhor interesse da criança: a adoção por pares homoafetivos. 2010. Monografia (Curso de Especialização em Psicologia Jurídica) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- NICOLAU, F.C. (1983). Cluster analysis and distribution function. *Methods of Operations Research*, vol. 45, pp. 431-433.
- NICOLAU, F.C. and Bacelar-Nicolau, H. (1998). Some trends in the classification of variables. In: Hayashi, C., Ohsumi, N., Yajima, K., Tanaka, Y., Bock, H.-H., Baba, Y. (Eds.), *Data Science, Classification, and Related Methods*. Springer-Verlag, pp. 89-98.
- PATTERSON, C. J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63, 1025-1042.
- UZIEL, A. P. (2007). *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Garamond.
- ZAULI, A. (2011). *Famílias homoafetivas femininas no Brasil e no Canadá: Um estudo transcultural sobre novas vivências nas relações de gênero e nos laços de parentesco*. Tese de Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Universidade de Brasília, Brasília.



# A TUTORIA ESCOLAR COMO FACTOR PROMOTOR DO SUCESSO ESCOLAR E DO BEM-ESTAR DE JOVENS: IMPACTOS DE UMA PRÁTICA

Francisco Simões

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (CIS, ISCTE-IUL), CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL, COORDENADOR DO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO JUVENIL, CARITAS DA ILHA TERCEIRA

## INTRODUÇÃO

A formação e qualificação do capital humano, nomeadamente dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, é um dos pilares da Agenda 2020 (Eurydice, 2012). Este desígnio europeu pressiona os sistemas formais de educação/formação a desenvolver medidas de carácter organizacional, curricular ou social que concretizem tal desiderato. A sua conceção e implementação correspondem, *grosso modo*, à missão socializadora da Escola (Davies & Bansel, 2007). De facto, a universalização da educação levou ao triunfo da sua versão como um direito para todos e, logo, da sua visão como motor da inclusão social. A Escola passou a sustentar a inclusão quer de uma forma passiva, pela apropriação de princípios não-discriminatórios que resultaram numa maior diversidade cultural, étnica e socioeconómica dos alunos, quer de uma forma ativa, através de intervenções especializadas dirigidas a subgrupos de alunos especialmente desafiados pelas suas circunstâncias de vida (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

A função socializadora da Escola enfrenta, porém, intensos desafios. Desde logo, o contexto escolar como espaço de desenvolvimento de uma rede de relações significativa debate-se, não raras vezes, com a função promotora de competências dos alunos (Davies & Bansel, 2007). Enquanto veículo impulsor de competências, o sistema educativo tende a reforçar a formalização da aprendizagem, no intuito de classificá-la e certificá-la, deixando uma margem reduzida para o desenvolvimento de acções de cariz não-formal ou informal que estão na base da sua função socializadora (Armstrong et al., 2011). Por outro

lado, a Escola é, cada vez mais, um lugar de interseção e conciliação entre as necessidades e exigências das famílias e das comunidades (Omer, 2011). Significa isto que os espaços formais de aprendizagem têm, de forma crescente, uma função mediadora entre a cultura escolar e a identidade de cada território. Socializar entre o espaço escolar, as famílias e as comunidades torna-se um exercício arriscado, atendendo a que os princípios propostos pelos sistemas formais de ensino são, com recorrência, divergentes dos valores do seu entorno social (Alarcão & Simões, 2009).

Enquanto agente socializador, a Escola, é também desafiada pela complexidade inerente aos percursos de desenvolvimento dos seus alunos mais vulneráveis. Com efeito, os alunos que enfrentam situação de maior fragilidade familiar, social, económica e/ou comportamental apresentam trajetórias de desenvolvimento tendencialmente marcadas por uma acumulação dinâmica de riscos. Entre eles encontram-se a baixa condição económica, modelos parentais inconsistentes e imprevisíveis, tratamento diferencial em sala de aula, contextos escolares inseguros ou a associação a pares desviantes (Fonseca, 2004). O somatório destes fatores de risco tende a diminuir o nível de resiliência dos jovens e, conseqüentemente, a sua adesão a uma cultura normativa, e inibe o potencial de uma mudança positiva promovida por outros significativos, entre os quais se encontram os educadores em geral e, muito em particular, os professores (Conner, Miles, & Pope, 2014).

Um outro desafio que se coloca à função socializadora da Escola prende-se com a apropriação da mesma pelos docentes. Apesar da valorização do seu papel de socialização, os próprios professores, enquanto classe, temem a fragmentação da sua função pedagógica face à acumulação de papéis de cariz administrativo e relacional (Davies & Bansel, 2007). Neste quadro de múltiplos desafios à função socializadora dos professores, o presente trabalho pretende discutir o papel dos docentes no âmbito de uma intervenção específica: a tutoria escolar.

## SOCIALIZAÇÃO E REDES SOCIAIS NA JUVENTUDE

A socialização envolve a transmissão de um quadro de valores dominantes de uma determinada sociedade (Bandura, 1977). Numa aceção bioecológica, a socialização ocorre numa sucessão de sistemas que se



vão contendo e afetando mutuamente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). O contexto de partida é o próprio sujeito, ou seja, o conjunto das suas crenças, conhecimentos, valores e experiências, designado por microsistema. Esse capital pessoal insere-se numa teia de relações significativas, sejam elas naturais ou formais, as quais se integram no chamado mesossistema. O microsistema e o mesossistema são, por sua vez, contidos pelo exossistema, ou seja, pelos diferentes contextos percorridos por cada sujeito (e.g. família, escola ou trabalho). O contorno exterior desta sobreposição de sistemas que influenciam o processo de socialização do sujeito é o denominado macrosistema, o qual pode ser descrito como a cultura vigente numa sociedade, num dado período sociohistórico (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Ao nível do mesossistema, cada sujeito possui, idealmente, uma rede de relações que lhe permitirá obter suporte social, quer seja de natureza instrumental, quer seja de carácter social e emocional. A qualidade destas redes varia em termos de dimensão (número de relações disponíveis), distribuição (possibilidade dessas relações significativas cobrirem contextos de vida formais e informais) e densidade (grau de conexão entre as pessoas significativas) (Sluzki, 1996). Contudo, a qualidade das redes analisada à luz dos critérios referidos é afetada por inúmeras variáveis. Uma delas é a idade e a respetiva etapa de desenvolvimento do sujeito. O fator etário introduz questões específicas relevantes na análise da funcionalidade das redes sociais, em especial no caso dos jovens. Com a entrada na adolescência, as redes sociais são moldadas por um incremento da importância e diversidade das relações de pares (Murray-Harvey, 2010), pela consequente diminuição da centralidade das figuras adultas primitivas, associada ao incremento da conflitualidade normativa no eixo parental-filial, e pela possibilidade de outros adultos de referência, nomeadamente adultos não familiares, poderem assumir uma influência decisiva no processo de socialização (Kuhn & Laird, 2011).

Nas sociedades ocidentais, e em especial em meios urbanos e suburbanos, os jovens nem sempre dispõem de figuras adultas não familiares que favoreçam uma transição positiva para a idade adulta. É certo que a adolescência é fortemente tingida pelas relações horizontais, no seio do grupo de pares. Porém, as oportunidades de interação positiva e continuada com adultos exteriores ao contexto familiar, bem como o tempo passado com adultos em geral, diminuiram considera-

velmente, nas últimas décadas (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011). É neste quadro que algumas intervenções sociais destinadas aos jovens mais vulneráveis têm privilegiado o reforço da presença de adultos nas respetivas redes sociais. Por ser um contexto aglutinador e dominante nas experiências dos jovens, a Escola representa um cenário privilegiado para o incremento do respetivo suporte social, em abordagens que conferem centralidade aos professores como agentes de socialização.

### A FUNÇÃO SOCIALIZADORA DOS PROFESSORES

Toda uma extensa literatura sobre a socialização de jovens indica que os alunos que percebem um incremento do apoio social por parte de professores, sob a forma de interesse, preocupação e acompanhamento na resolução de obstáculos, são aqueles que evidenciam melhores resultados escolares (Muller, 2001; Niemec & Ryan, 2009) e maior satisfação e esforço nas aprendizagens realizadas (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009). Concomitantemente, os alunos que percebem níveis mais elevados de suporte social oferecido pelos seus professores denotam maiores níveis de bem-estar (Murray-Harvey, 2010; Niemec & Ryan, 2009), que poderão traduzir-se em ganhos específicos como menor ansiedade perante o desempenho académico, menor número de sintomas depressivos e menor incidência de problemas físicos (Conner, Miles, & Pope, 2014).

O ingrediente relacional que parece reger, de forma mais decisiva, o impacto do suporte social proporcionado por docentes no desenvolvimento dos alunos prende-se com a gestão dos diferenciais de poder. Apesar de uma relação pedagógica se organizar em torno de um eixo vertical, baseado nas diferenças etárias, cognitivas e de experiência entre as partes, as relações que parecem assegurar uma maior provisão de suporte social percebido pelos alunos são aquelas em que os docentes conseguem oscilar entre um registo mais diretivo, ligado à verticalidade da relação, e um registo de maior proximidade e, logo, de maior horizontalidade entre as partes (Goldner & Mayseless, 2008). Esta oscilação entre uma lógica vertical e horizontal, ou entre assimetria e simetria, poderá tornar a relação mais ambígua (Mertz, 2004), mas esbate os diferenciais de poder e parece criar condições para que o fluxo do suporte

social seja mais efetivo. Porém, nem sempre esta oscilação entre verticalidade e horizontalidade relacional ocorre naturalmente, levando a que a mesma seja estimulada de modo intencional e programado, como sucede na tutoria escolar.

### A TUTORIA ESCOLAR COMO UM CASO PARTICULAR DE SOCIALIZAÇÃO PROGRAMADA

Por tutoria entende-se uma relação de apoio social e orientação desenvolvida entre um adulto e um jovem que: (a) pode ter um início fortuito ou programado; (b) parte de um princípio de desigualdade em que um dos elementos, mormente aquele tido por mais experiente ou conhecedor (o tutor) pode, num certo contexto e durante um certo período de tempo, favorecer a consecução de uma determinada meta; e (c) propõe um objetivo para a relação normalmente associado ao desenvolvimento do elemento menos experiente (o tutorando) (Allen, Eby, & Lentz, 2006). Apesar de partir de um princípio de assimetria, a tutoria é uma relação de especial complexidade, porque agrega elementos relacionais comuns a outros tipos de relação como a parentalidade, a amizade, a psicoterapia e o aconselhamento ou as relações pedagógicas estritas, cujo fito último é a instrução (Goldner & Mayselless, 2008). Tal resulta numa permanente oscilação entre um registo mais diretivo e um registo de maior proximidade, por parte do tutor, à qual o tutorando vai reagindo de forma dinâmica.

A tutoria escolar é um tipo particular de tutoria que é assim definida em função do contexto em que ocorre. Presentemente, a tutoria escolar é a forma de tutoria que se encontra em maior expansão nos países ocidentais. A sua influência na trajetória de desenvolvimento de jovens tem sido analisada de maneira mais sistemática, na última década, sobretudo na literatura anglo-saxónica. Alguns estudos têm demonstrado que os programas de tutoria escolar estão positivamente associados a uma melhoria dos resultados escolares dos tutorandos (Converse & Lingtonaris/Kraft, 2009), bem como a um incremento das suas percepções positivas de competência na aprendizagem (Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken 2011). Alguns estudos indicam, igualmente, que a tutoria escolar conduz a uma melhoria de indicadores de funcionamento social dos jovens, tanto na relação com pares como com adultos significativos

nas suas vidas (Chan et al. 2013; Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; Dappen & Iserhagen, 2006).

O impacto positivo da tutoria não é, porém, sistemático. Por exemplo, Karcher (2008) não encontrou associações entre a participação num programa de tutoria e um incremento nas notas escolares. Outros autores (Dappen & Iserhagen, 2006) fazem notar que a tutoria escolar tem efeitos marginais na melhoria do desempenho académico. De acordo com alguns estudos, (e.g. Herrera et al., 2011), estar integrado num programa de tutoria escolar não teve um contributo significativo para a melhoria das relações com pares e ou adultos significativos como as figuras parentais. Alguns estudos metanalíticos indicam que a magnitude dos efeitos produzidos pelos programas de tutoria escolar é, no mínimo, dúbia, variando entre a inexistência de impactos positivos (Wood & Mayo-Wilson, 2012) e efeitos de dimensão moderada (DuBois et al., 2011).

Os resultados contraditórios imputados à tutoria escolar parecem dever-se a alguns fatores moderadores que começam a ser, finalmente, detalhados nas investigações. Programas que são implementados em consonância com boas práticas já estabelecidas (DuBois et al. 2011), que envolvem tutorandos com um nível intermédio de risco (Schwartz, Rhodes, Chan, & Herrera et al., 2011) e tutores com experiência em papéis cuidadores ou educativos (DuBois et al. 2011), em relações que duram mais de seis meses (Schwartz, Rhodes, & Herrera, 2012) são aqueles que parecem reunir melhores condições para atingirem as finalidades a que se propõem.

Em Portugal, não obstante as recomendações feitas, na última década, para a difusão de experiências de tutoria escolar (Canavarro, Balão, Collot, Soares, & Batista, 2004), as práticas existentes são pontuais e partem, usualmente, de iniciativas isoladas de cada estabelecimento de ensino. Assim sendo, os programas de tutoria escolar não são regulados por agências oficiais e, conseqüentemente, não se submetem a pressupostos de identificação sistemática de boas práticas através de investigação.

## **METODOLOGIA TUTAL: UMA PRÁTICA DE TUTORIA ESCOLAR PROMOVIDA POR PROFESSORES**

A *Metodologia TUTAL* é um programa de tutoria escolar com três objetivos: (a) a promoção do sucesso académico de alunos mais vulneráveis; (b) a redução do absentismo e do abandono escolares; e (c) o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família. Nesse sentido, na *Metodologia TUTAL* a tutoria escolar é definida, como:

“uma relação de apoio e orientação, entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante todo um ciclo de estudos) e que visa não só o acompanhamento escolar do jovem mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial”.

(Alarcão & Simões, 2008, p.15)

Apesar desta linha de definição conceptual remeter para uma natureza assimétrica da relação tutorial, considera-se que tutor e aluno vão tecendo a relação e afetam-se mutuamente. O aluno é, assim, visto como um sistema auto-organizado, detentor das suas próprias competências e que integra, de forma autónoma, o *feedback* recebido (Allen, Eby, & Lentz, 2006). Este posicionamento indica que, na *Metodologia TUTAL*, a tutoria escolar não é entendida como uma relação prescritiva. Por outras palavras, uma maior diretividade que o tutor, enquanto adulto, tem de imprimir em certos momentos da relação, de molde a oferecer uma estrutura clara de limites, deve ser concertada com uma abordagem orientada para o potencial de desenvolvimento do aluno, partindo dos seus recursos e competências (Simões & Alarcão, 2014a).

De modo a favorecer uma relação de tutoria que oscile entre interações simétricas e assimétricas e que responda aos diferentes desafios vivenciados pelos tutorandos, a *Metodologia TUTAL* foi sendo erigida sobre quatro pressupostos originais.

Em primeiro lugar, este programa pretende estimular o desenvolvimento integral dos alunos, respondendo a necessidades inatas também conhecidas por necessidades psicológicas básicas. Para tal, o programa baseia-se numa das cinco miniteorias que sustentam a Teoria da Auto-determinação (Ryan & Deci, 2009): a teoria da satisfação das necessida-

des psicológicas básicas. Esta vertente da Teoria da Autodeterminação propõe que a qualidade do suporte social e os respetivos impactos dependem do nível e da qualidade do suporte dado às necessidades de competência, relação e autonomia de cada sujeito (Ryan & Deci, 2009).

Em segundo lugar, na *Metodologia TUTAL*, os tutores são professores dos seus próprios tutorandos, operacionalizando um elemento definidor de boas práticas que não tem sido estudado. Nos países anglosaxónicos, os tutores são, habitualmente, voluntários oriundos da comunidade. No entanto, a experiência em funções educativas e cuidadoras tem vindo a ser indicada como favorável à obtenção de melhores resultados neste tipo de intervenção, quer no plano dos resultados escolares dos tutorandos, quer no que se refere ao seu bem-estar (DuBois et al., 2011).

Em terceiro lugar, e na sequência do ponto anterior, os tutores na *Metodologia TUTAL* são professores dos próprios alunos, sendo, portanto, membros do conselho de turma em que estes estão inscritos.

Um quarto aspeto original da *Metodologia TUTAL* é a combinação de duas modalidades de tutoria: a tutoria individual e a tutoria grupal. A tutoria individual envolve encontros entre tutores e alunos, com horário próprio e não-coincidente com o horário de outras aulas, ou com um cariz informal e não programado, no final das aulas ou nos espaços comuns da escola. Os encontros individuais entre tutores e alunos são organizados livremente, em função das necessidades de cada aluno, podendo as atividades incidir sobre o trabalho escolar, a discussão de comportamentos do aluno ou ainda a reflexão sobre as suas relações escolares ou extraescolares. Por seu turno, a tutoria grupal é concebida como um espaço inscrito nos horários da turma e dos professores tutores, destinada à globalidade dos alunos dessa turma. As atividades, nesta modalidade, envolvem uma agenda programada de ações destinadas à discussão de temáticas relevantes para cada grupo, a gestão de projetos e a resolução de conflitos. Tanto a articulação mais estreita entre a tutoria e as funções de ensino, como a conjugação de modalidades de tutoria individual e grupal, são opções dirigidas a uma normalização desta resposta nas escolas, em contraponto com a prática usual de definição da tutoria como um espaço externo (e, às vezes, estranho) à dinâmica do aluno na turma. Pretende-se, pois, que a tutoria não se revista de um carácter impositivo, sendo antes reconhecida como uma proposta dirigida a todos os alunos de uma dada turma.

A *Metodologia TUTAL* foi concebida entre 2005 e 2008 por uma parceria que envolveu o Instituto de Ação Social dos Açores, a Direção Geral de Reinserção Social, a Caritas da Ilha Terceira, a Kairós, a Cresaçor e a Escola Secundária Vitorino Nemésio, no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL (Fundo Social Europeu). A sua conceção foi intensiva durante esse período, no sentido em que envolveu apenas uma escola e quatro turmas ao longo de quatro anos letivos. Entre 2009 e 2011, o programa foi sujeito a uma disseminação, apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, tendo sido aplicado em 13 turmas de seis escolas da rede pública dos Açores e do Algarve.

## METODOLOGIA

Durante o período de disseminação da *Metodologia TUTAL* foi organizado um processo de investigação destinado a compreender uma questão de investigação central: em que medida a *Metodologia TUTAL* contribui para a satisfação global das necessidades psicológicas dos tutorandos? Esta questão de investigação subdivide-se em duas questões específicas: (a) qual a influência que a *Metodologia TUTAL*, através da satisfação global das necessidades psicológicas dos tutorandos, produz em indicadores de desempenho escolar e de bem-estar? e (b) que outros fatores contribuem para o (in)sucesso das relações de tutoria escolar, para além do nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas?

De maneira a melhor responder às questões em estudo, foi adotada uma metodologia mista de cariz sequencial (quantitativa-qualitativa) (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003) dando origem a dois estudos.<sup>1</sup>

O Estudo 1 envolveu uma metodologia quantitativa usada no intuito de estabelecer comparações entre 157 alunos integrados em turmas em que a *Metodologia TUTAL* foi implementada e 160 alunos equivalentes que não foram integrados em turmas que beneficiaram do programa. O quadro 1 sumaria as principais características sociodemográficas e a análise da incidência de risco dos grupos com e sem tutoria.

---

<sup>1</sup> Estes estudos integram-se num projeto mais vasto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/60823/2009) e que envolveu um estudo qualitativo prévio que, pela sua natureza exploratória, não é mencionado neste trabalho.

**Quadro 1.** Caracterização sociodemográfica e do risco dos participantes no Estudo 1.

Variáveis sociodemográficas e de risco	Metodologia TUTAL (n = 157)	Grupo de controlo (n = 160)
Sexo – M (F)	90 (67)	91 (26)
Idade – M (SD)	12.75 (1.75)	12.06 (1.81)
Ciclo de estudos – segundo ciclo (terceiro ciclo)	93 (64)	91 (66)
Indicação para aulas suplementares	131 (83.4%)	125 (78.6%)
Retenções prévias	126 (80.3%)	85 (53.1%)
Historial de absentismo	115 (73.2%)	116 (72.5%)
Historial de incidências disciplinares	47 (30.5%)	29 (20.4%)

Neste estudo destinado a estabelecer a eficácia do programa, os dados foram recolhidos no processo individual dos participantes e com recurso à técnica de questionário. A partir dos processos individuais foi feita uma caracterização dos alunos no que se refere a fatores de risco académico, como a indicação prévia para aulas de apoio ou a existência de retenções durante o percurso escolar, e a fatores de risco comportamental na escola, como o historial de absentismo ou as ocorrências disciplinares. Foi também caracterizado o desempenho escolar dos participantes (em termos de notas nas disciplinas de Português e Matemática e nota média), o absentismo injustificado e a ocorrência de incidências disciplinares antes durante e após a implementação do programa. A bateria de questionários que foi aplicada consistiu numa compilação de instrumentos já adaptados para crianças e adolescentes da população portuguesa. As variáveis estudadas e os instrumentos usados na sua caracterização encontram-se descritos no Quadro 2.



**Quadro 2.** Variáveis analisadas e questionários utilizados no estudo.

Tipo de variável	Variáveis	Instrumento	Autor(es)
Variável independente	Satisfação de necessidades psicológicas básicas	Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas	Simões & Alarcão, 2013
Variáveis dependentes	Bem-estar (bem-estar psicológico; bem-estar físico; suporte social e pares; autonomia e relação parental; ambiente escolar)	KIDSCREEN-27	Ravens-Sieberer et al., 2007
	Competência percebida na aprendizagem	Escala de competência percebida na aprendizagem	Simões & Alarcão, 2011
	Esperança	Escala de esperança para crianças	Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009

Os dados recolhidos foram tratados recorrendo a procedimentos estatísticos apropriados, nomeadamente a análises exploratórias dos mesmos para verificação da sua natureza e, posteriormente, a análises multivariadas adequadas às avaliações comparativas pretendidas entre os grupos integrados nos estudos, com recurso à Análise Multivariada da Covariância [MANCOVA]. Nos modelos de análise, a idade e o número de retenções prévias foram introduzidas como covariáveis, visto tratarem-se de fatores em que os grupos não eram equivalentes.

O Estudo 2 baseou-se numa abordagem qualitativa, de modo a integrar as perceções dos tutores e dos pais. A intenção foi identificar fatores que terão contribuído para um maior ou menor sucesso das relações tutoriais. Foram convidados a participar no estudo todos os 36 tutores envolvidos no programa. Destes, 22 mentores participaram na investigação ( $M = 39.52$ ,  $SD = 5.95$ ), ao passo que os restantes 14 não estiveram disponíveis por impedimentos de horário. O Quadro 3 caracteriza os mentores por grupo focal realizado.

**Quadro 3.** Caracterização sociodemográfica e profissional dos mentores por grupo focal.

Grupos	Sexo M (F)	Idade M (SD)	Experiência de docência em anos M (SD)	Estatuto profissional Quadro (contratado)
Grupo focal 1	2 (4)	37.50 (5.32)	12.83 (6.82)	3 (3)
Grupo focal 2	1 (5)	38.67 (3.83)	13.00 (2.90)	6 (0)
Grupo focal 3	0 (5)	41.17 (6.71)	12.67 (2.73)	6 (0)
Grupo focal 4	3 (2)	41.00 (8.43)	19.00 (10.44)	5 (1)
Total	6 (16)	39.52 (5.95)	14.17 (6.39)	19 (4)

No caso dos pais, foram aleatoriamente selecionados 24 encarregados de educação, dos quais 16 aceitaram participar nas discussões organizadas ( $M = 45.00$ ,  $SD = 8.17$ ). O quadro 4 sintetiza as principais características dos pais por grupo focal.

**Quadro 4.** Caracterização sociodemográfica e profissional dos pais por grupo focal

Grupos	Sexo F (M)	Idade M (SD)	Estatuto profissional Quadro (contratado)
Grupo focal 1	4 (0)	47.00 (9.84)	3 (1)
Grupo focal 2	4 (0)	56.00 (1.41)	3 (1)
Grupo focal 3	3 (1)	42.33 (1.15)	3 (1)
Grupo focal 4	4 (0)	38.33 (5.51)	3 (1)
Total	15 (1)	39.52 (5.95)	12 (4)

Nos grupos focais, os dados foram recolhidos de acordo com um guião de questionamento previamente preparado. A informação produzida foi sujeita a uma análise de conteúdo, bem como a um acordo entre três codificadores.

Será de referir que a metodologia mista adotada serviu um princípio de múltiplas triangulações e comparações, destinado a aumentar a credibilidade dos dados, bem como a amplitude e a complexidade

das interpretações realizadas. Assim, foram efetuadas triangulações ou comparações entre informadores (tutorandos, tutores e pais), entre alunos equivalentes, mas em diferentes condições perante a tutoria (alunos que beneficiaram da *Metodologia TUTAL* vs. alunos sem tutoria) e entre diferentes tipos de variáveis dependentes (variáveis relacionadas com o aproveitamento escolar e variáveis ligadas ao bem-estar pessoal, social e académico).

## RESULTADOS

De seguida é apresentada uma súpula dos principais resultados coligidos nos Estudos 1 e 2 em três pontos distintos. Primeiro, serão apresentados os impactos do referido programa no que diz respeito ao desempenho escolar dos participantes. Depois, far-se-á a mesma análise no domínio dos indicadores de bem-estar selecionados. Por fim, será apresentada uma compilação dos fatores apontados por tutores e pais que poderão afetar o sucesso deste tipo de intervenção socioeducativa.

### IMPACTO DA *METODOLOGIA TUTAL* NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS TUTORANDOS

De acordo como os dados recolhidos, os alunos inseridos na *Metodologia TUTAL* evidenciaram melhorias estatisticamente significativas nas notas de Português,  $F(1,316) = 6.16$ ,  $p = .01$ ,  $\eta p^2 = .02$ , e Matemática,  $F(1,316) = 5.31$ ,  $p = .02$ ,  $\eta p^2 = .02$ , e diferenças próximas da significância estatística relativamente à sua nota escolar média,  $F(1,316) = 1.09$ ,  $p = .10$ ,  $= \eta p^2 = .01$ , entre o final do ano letivo anterior à participação no programa e o final do ano letivo em que o mesmo programa foi levado a cabo, comparativamente ao grupo de alunos equivalente que não beneficiou da abordagem tutorial (Simões & Alarcão, 2014a). Análises adicionais demonstraram que os alunos que reportaram um incremento percebido de suporte às suas necessidades psicológicas básicas entre o início e o fim do programa evidenciaram melhorias estatisticamente significativas no Português ( $p < .05$ ) na Matemática ( $p < .05$ ) e próximos da significância estatística na nota escolar média ( $p < .10$ ) por comparação com os alunos que, não tendo sido tutoriados, reportaram

um incremento na satisfação percebida das suas necessidades psicológicas básicas, por parte dos respetivos diretores de turma, (Simões & Alarcão, 2014a).

A análise do desempenho escolar resultante da participação no programa *Metodologia TUTAL* abrangeu, ainda, comportamentos escolares que interferem no aproveitamento, nomeadamente, o absentismo injustificado e a incidência de problemas disciplinares. Neste domínio, verificou-se que os alunos envolvidos na *Metodologia TUTAL* denotaram um decréscimo em 50% do absentismo injustificado entre o final do ano letivo anterior à aplicação do programa e o final do ano correspondente ao seu desenvolvimento. Esse decréscimo foi estatisticamente significativo quando comparado com o nível de absentismo injustificado de alunos equivalente que não participaram no programa e que se encontravam, portanto, integrados no grupo de controlo,  $F(1, 316) = 8.54, p = .004, \eta^2 = .03$ . Todavia, não se registaram diferenças significativas entre os grupos em estudo, para o mesmo período temporal, no tocante ao número de incidências disciplinares (Simões & Alarcão, 2014a).

## IMPACTOS DA METODOLOGIA TUTAL NO BEM-ESTAR DOS TUTORANDOS

A avaliação realizada permitiu verificar que não existiram diferenças entre alunos que participaram na *Metodologia TUTAL* e alunos equivalentes que não participaram no mesmo programa, no período que mediou entre o final do ano letivo anterior à implementação do programa e o final do ano letivo correspondente à sua organização, em qualquer um dos indicadores de bem-estar pessoal, social ou académico (Simões & Alarcão, 2014b). Todavia, análises adicionais permitiram detetar que os tutorandos que reportaram um incremento da satisfação das suas necessidades psicológicas básicas ao longo do programa evidenciaram uma melhoria estatisticamente significativa das suas perceções de ambiente escolar comparativamente aos alunos equivalentes, do ponto de vista da satisfação das suas necessidades psicológicas básicas pelos respetivos diretores de turma, ( $p < .05$ ). Dito de outro modo, os alunos envolvidos na *Metodologia TUTAL* associaram o aumento do suporte social percebido em relação aos tutores a uma melhoria das suas perspetivas sobre a qualidade do seu trabalho e das suas relações na

escola, por oposição aos alunos sem tutoria em condição equivalente no que se refere ao suporte social percebido pelos seus diretores de turma (Simões & Alarcão, 2014b).

### FATORES SUBJACENTE AO (IN)SUCESSO DA TUTORIA ESCOLAR NA *METODOLOGIA TUTAL*

Como foi anteriormente referido, a descrição das barreiras e dos elementos facilitadores do desenvolvimento de relações de tutoria escolar envolveu tutores e pais dos tutorandos, num estudo de natureza qualitativa. Este segundo estudo foi realizado no intuito de obter um quadro mais compreensivo da dinâmica inerente ao programa e aos seus resultados.

A análise de conteúdo realizada à informação recolhida com os tutores revelou que estes identificaram, com maior frequência, Barreiras (44 referências) ao sucesso de tutoria, ou seja, fatores que no seu entender tiveram uma influência negativa nos resultados da tutoria escolar. As barreiras identificadas, por ordem de frequência, foram: (a) a ausência de Envolvimento Parental (27 referências), incluindo reflexões dos tutores de que os pais raramente os contactavam ou valorizavam/monitorizavam o desempenho escolar dos tutorandos; (b) as relações negativas com Outros Professores (10 referências), nomeadamente em termos de ausência de oportunidades para os tutorandos participarem nas aulas, incapacidade de outros docentes em usar abordagens inovadoras com os tutorandos sugeridas pelo tutor ou inflexibilidade pedagógica perante as características dos jovens; (c) a Comunidade (4 referências), através de interações com os serviços sociais (e.g. Comissões de Proteção de Crianças e Jovens) consideradas ineficazes na produção de mudanças desejadas nas atitudes do tutorando; e (d) a falta de Tempo (3 referências) para concretizar os objetivos da relação de tutoria.

Os tutores também reconheceram a existência de fatores Facilitadores (30 referências) do sucesso da tutoria escolar, tais como: (a) a Organização Inovadora (11 referências) de práticas pedagógicas, cujo surgimento foi pressionado pela existência da tutoria, incluindo o cuidado das escolas na seleção de professores para as turmas integradas no programa ou a diversificação de estratégias pedagógicas adequadas às características dos jovens; (b) a colaboração de Outros Professores (10 referências), através da compreensão do papel do tutor, dos objetivos da

tutoria e do desenvolvimento de ações concertadas com os tutores; (c) o Envolvimento Parental (7 referências), por via da colaboração direta com os tutores ou da valorização/monitorização do percurso escolar dos jovens; e (d) o envolvimento positivo dos serviços da Comunidade (2 referências).

O nível de acordo inter-juízes para a análise de conteúdo dos dados fornecidos pelos tutores foi adequado, variando entre  $k = .79$  para os juízes 2 e 3 e  $k = .87$  para os juízes 1 e 2.

Por sua vez, os pais identificaram, com maior frequência, fatores Facilitadores (41 referências) da tutoria escolar. Esta categoria de informação abarcou todas as afirmações dos participantes reconhecendo fatores que promoveram o sucesso das relações de tutoria no quadro da *Metodologia TUTAL*. A Relação Tutorial (16 referências), em termos da qualidade do apoio concedido pelos tutores aos tutorandos relativamente às suas necessidades de competência, relação e autonomia, foi descrito como o fator mais preponderante no sucesso do programa, sucedida por: (a) Comunicação Pais/Tutores (13 referências), do ponto de vista da existência de interações positivas, frequentes e informais entre pais e tutores capazes de criar uma visão comum sobre o percurso escolar do tutorando; (b) Envolvimento Parental (6 referências), na ótica de reconhecer a intervenção dos pais para estimular a produção de mudanças no desempenho escolar ou no comportamento dos tutorandos; e (c) de Outros Professores (6 referências), na perspectiva da cooperação desenvolvida entre estes e os tutores para a devida concretização dos objetivos tutoriais.

Os pais apontaram, igualmente, Barreiras (34 referências) ao sucesso da tutoria escolar. Entre elas encontram-se: (a) a Comunicação Pais/Tutores (14 referências), quando esta foi negativa, infrequente e/ou excessivamente formal; (b) a relação com Outros Professores (11 referências), sempre que os pais aludiram à ausência de cooperação de outros docentes para a consecução dos objetivos inerentes à tutoria ou no ajustamento das metas e estratégias pedagógicas que permitiriam uma sedimentação das metas a que a tutoria se propunha; (c) as Características dos Tutorandos (6 referências) tais como problemas de comportamento, absentismo ou desmotivação; e (d) as próprias Escolas (3 referências), em termos de limitações organizacionais (e.g. constituição das turmas) ou de supervisão dos espaços comuns.

O nível de acordo inter-juízes para a análise de conteúdo dos dados fornecidos pelos tutores foi adequado, oscilando entre  $k = .88$  para os juízes 1 e 2 e  $k = .95$  para os juízes 2 e 3.

## DISCUSSÃO

Os sistemas formais de educação/formação europeus enfrentam metas exigentes no que concerne à elevação dos níveis de qualificação da sua população e, em particular, dos jovens mais vulneráveis. Várias medidas de teor organizativo, curricular e de promoção da socialização têm sido implementadas no contexto do ensino formal para atingir esse desiderato. No quadro das medidas tendentes ao aprofundamento da socialização de jovens, enquanto instrumento que conduza (in)diretamente ao seu sucesso escolar, encontram-se intervenções variadas. Uma das mais relevantes é a tutoria escolar.

O presente trabalho pretendeu sumariar o impacto de um programa de tutoria desenvolvido nos Açores, e disseminado por outras regiões do país, designado *Metodologia TUTAL*. De um ponto de vista global, o suporte social oferecido neste programa revelou-se eficaz na promoção de um melhor desempenho escolar dos alunos que dele beneficiaram, especialmente no que diz respeito à melhoria dos resultados escolares e à diminuição do absentismo (Simões & Alarcão, 2014a). O programa já não se revelou tão eficaz na ótica da promoção do bem-estar dos tutorandos. Não obstante esse facto, foi possível verificar que os alunos integrados na *Metodologia TUTAL* que relataram um incremento na satisfação das necessidades psicológicas básicas indicaram, igualmente, uma melhoria das suas perspetivas sobre o ambiente escolar. Dito de outra forma, as percepções ligadas ao seu desempenho e às relações na escola dos tutorandos tornaram-se mais positivas, comparativamente a alunos em condição equivalente, mas que não foram integrados em tutoria (Simões & Alarcão, 2014b).

Como qualquer realidade complexa, os resultados fundamentais da *Metodologia TUTAL* são multideterminados. Em nossa opinião, e independentemente de outras fontes de influência, a sua discussão deve combinar três vetores essenciais: (a) o processo de socialização dos jovens no âmbito da tutoria, à luz da Teoria da Autodeterminação que serviu de referencial a este trabalho (Ryan & Deci, 2009); (b) o perfil

dos tutores, com particular relevo para a coincidência entre os papéis de professor e tutor; e (c) a contextualização das evidências recolhidas no quadro das diferentes relações significativas do jovem tutorando.

Como atrás ficou expresso, os principais resultados encontrados neste trabalho são indissociáveis da dinâmica relacional entre tutor e tutorando. Nesta investigação, as relações de tutoria escolar foram entendidas em termos de satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, relação e autonomia de cada jovem (Ryan & Deci, 2009). Os resultados mostram que a sua satisfação no âmbito da tutoria favoreceu melhorias em diversos indicadores de impacto. No entanto, os dados recolhidos indicam, em paralelo, uma supremacia ou maior consistência dos efeitos académicos, relativamente aos diversos níveis de bem-estar dos tutorandos que também foram analisados. Esse facto será indissociável de uma segunda variável que, em grande medida, terá moldado não só os resultados encontrados, mas também a intensidade da satisfação das necessidades de competência, relação e autonomia dos tutorandos, bem como a prioridade dada a cada uma delas no seio das diferentes relações tutoriais. Referimo-nos ao perfil dos tutores integrados no programa (DuBois et al., 2011).

O recurso a professores dos próprios alunos para as funções de tutoria assumiu-se como uma singularidade intencional da *Metodologia TUTAL*. De acordo com estudos prévios, não só a tutoria proporcionada por adultos com experiência em funções educativas fornece melhores resultados (DuBois et al., 2011), especialmente com jovens em situação de maior vulnerabilidade (Lakind, Eddy, & Zell, 2014), como diversos problemas de organização dos programas (e.g. calendarização de encontros) parecem resultar do facto dos tutores serem, habitualmente, voluntários externos à própria escola (Karcher, 2008).

Os resultados encontrados neste trabalho parecem legitimar a ideia de que a sobreposição das funções de ensino e tutoria tem méritos. A simultaneidade destas funções poderá ter contribuído para reforçar a focalização da tutoria nas necessidades de competência dos alunos. A experiência pedagógica e didática do tutor, o seu conhecimento do tutorando como aluno e a própria imersão da tutoria na dinâmica permanente da turma terão, pois, ajudado a estreitar os laços entre os objetivos académicos da tutoria e os objetivos ligados ao desempenho e integração escolares (Alarcão & Simões, 2008). A conjugação entre a tutoria e os próprios desígnios da aprendizagem e da vivência escolar



dos tutorandos terá facilitado a disponibilização de uma estrutura clara de objetivos a atingir e, conseqüentemente, uma melhoria das notas e uma evolução positiva de algumas dimensões do autoconceito escolar dos tutorandos (Karcher, 2008).

A opção por fazer coincidir as funções pedagógica e tutorial não se encontra, porém, isenta de riscos. A limitação mais notória desta forma de organização da tutoria será a primazia de imposições e normativos escolares, ao ponto de serem transformados em fins em si mesmos, com a conseqüente diminuição do foco no desenvolvimento global do tutorando. Dito de outra maneira, considera-se que o maior obstáculo que advém da concertação entre funções de docência e tutoria é a contaminação da relação pelos requisitos competitivos crescentes dos sistemas educativos, que exigem que as escolas e os alunos têm de apresentar resultados, os quais, normalmente, correspondem a notas. Nesse caso, um número importante de relações tutoriais poderá ter sacrificado outras necessidades dos tutorandos. Embora a redução das lacunas académicas seja desejável, a sua pontuação excessiva na tutoria pode dificultar uma comutação constante entre interações assimétricas e interações simétricas, a qual é fundamental para o sucesso da relação (DuBois et al., 2011; Goldner & Maysseles, 2008).

Além do suporte social em si e do perfil dos tutores, um terceiro fator que poderá ter interferido nos impactos da tutoria desenvolvida no âmbito da *Metodologia TUTAL* corresponde às interações que a mesma poderá ter tido com outras relações significativas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Nesse particular, os tutores e os pais dos tutorandos ajudaram a colocar em perspectiva de que modo a tutoria se enquadrou na teia de relações sociais dos alunos com outros adultos de referência.

No entender dos tutores, os pais pautaram a sua atitude pelo fraco envolvimento no percurso escolar dos seus filhos, constituindo-se como uma barreira aos objetivos da própria intervenção tutorial. Por seu turno, os pais mostraram-se ambivalentes quanto à influência positiva dos tutores na concretização de mudanças académicas e comportamentais nos seus filhos, embora reconhecessem, com maior recorrência, os frutos positivos dessa relação. A comunicação entre tutores e pais pareceu ser também variável. Na opinião dos pais, o registo comunicacional com os tutores oscilou entre uma comunicação abundante, informal e positiva entre as partes e um elevado grau de formalidade e inflexibilidade. As visões de tutores e pais evidenciaram, ainda, um

possível envolvimento contraditório dos outros professores do conselho de turma, ora operando como aliados na concretização das estratégias definidas na tutoria, ora interferindo negativamente no processo de mudança pretendido para o tutorando. Em suma, estes dados revelam que a tutoria poderá ver o seu potencial de sucesso afetado pelo modo como diferentes adultos interagem entre si e com o próprio tutorando (Simões & Alarcão, 2014c).

De acordo com o conhecimento disponível, a articulação entre tutores, pais e professores coloca desafios notáveis. Embora a tutoria possa servir de força motriz para a melhoria das relações entre tutorandos e os seus pais (Chan et al., 2013), na *Metodologia TUTAL*, nomeadamente na relação com pais, nem sempre a concertação das prioridades, visões e estratégias dos diferentes atores foi de fácil concretização. A visão negativa dos tutores a respeito do envolvimento parental ou as opiniões contraditórias dos pais relativamente ao modelo de comunicação estabelecido com tutores são indicadores das dificuldades que poderão ter, em última análise, afetado os resultados encontrados. A interferência nos resultados da tutoria que a (des)concertação dos esforços dos adultos de referência poderá ter representado, derivará, em grande medida, da tutoria ser um modelo de relação ambíguo que aglomera diferentes papéis (Mertz, 2004). Um tutor poderá agir, simultânea ou sequencialmente, como pai, professor, terapeuta ou amigo (Goldner & Mayseless, 2008). Essa confluência de papéis obriga a uma alternância particularmente complexa entre registos de interação assimétricos e simétricos e representa uma sobreposição mais ou menos transitória da tutoria com um conjunto de funções desempenhadas por outros adultos. Assim sendo, as relações entre tutores, pais e professores organizam-se no fole dinâmico da cooperação ou da competição, com o risco de cristalizarem no extremo cooperativo (sendo entendidas como uma espécie de aliança perversa entre pais e tutores contra o próprio tutorando) ou no limite competitivo (abrindo espaço para uma conflitualidade mais ou menos permanente entre as partes, baseada numa comunicação disfuncional).

Supõe-se, portanto, que em alguns casos, tutores, pais e professores teceram, sobretudo, modos de cooperação funcionais que facilitaram a consecução de resultados escolares e, em alguns casos, a melhoria de indicadores sociais. Em algumas situações, o tutor poderá ter funcionado como um fator protetor, ao oferecer um modelo de relação distinto e continente, comparativamente a outros que foram sendo experimen-

tados pelos tutorandos, satisfazendo as suas necessidades globais e ajudando a afinar competências sociais que poderão ter-se revelado úteis na ligação com outros adultos e até mesmo com pares. Noutros casos, pelo contrário, é possível que a tensão entre tutores, pais e professores, pontuada pelas visões negativas reveladas por tutores e pais sobre o desempenho das suas funções e das funções dos professores, tenha resultado em climas comunicacionais ineficazes, acabando por refrear a satisfação integrada de necessidades psicológicas básicas, o potencial de mudança proposto pela relação tutorial e os respetivos resultados. De forma complementar, a concertação dos papéis tutorial e parental poderá ter sido condicionada pela sobreposição dos papéis de tutor e de professor, levando a que os desencontros comunicacionais reportados por tutores e pais constituam, tão-somente, uma extensão da conflitualidade escola-família especialmente notória no caso de alunos mais vulneráveis (Omer 2011). Concomitantemente, essa mesma coincidência de papéis tutoriais e instrutivos poderá ter funcionado como uma barreira estrutural ao maior envolvimento parental, contrariamente àquilo que era esperado pelos tutores.

## IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA TUTORIA ESCOLAR

As recomendações que se seguem visam não apenas uma organização mais eficaz da *Metodologia TUTAL* ou de outros programas de tutoria, mas também uma normalização da tutoria escolar como uma resposta educativa. Seguindo o teor da discussão realizada, tais recomendações incidem, também, sobre o modelo de satisfação das necessidades psicológicas básicas na tutoria escolar, a harmonização dos papéis de professor e de tutor e uma concertação mais profícua de diferentes adultos significativos na rede de socialização dos jovens.

Um suporte social mais intenso e equilibrado das diferentes necessidades básicas dos jovens alunos em situação de maior vulnerabilidade tem sido esmagado por uma narrativa dominante (para não dizer opressora) da competência reduzida a indicadores quantitativos de desempenho, de resto caucionada pelas instâncias internacionais (*vide* Estratégia Europeia 2020). Aplicada nestes termos, a tutoria deixa de ser uma resposta integrada às necessidades do tutorando, para passar a ser uma solução prescrita pelas escolas para alunos problemáticos, eliminando

um cunho de informalidade que pode positivamente distingui-la do próprio ensino formal. Uma tutoria que mantenha como prioridade o próprio tutorando, na sua globalidade, e não apenas o aluno e os seus resultados, favorecerá uma satisfação equilibrada e potencialmente crescente das necessidades psicológicas básicas e a permuta constante entre interações assimétricas e interações simétricas necessárias ao sucesso da tutoria (DuBois et al., 2011; Goldner & Mayseless, 2008). Por outro lado, a tutoria é e deverá continuar a ser uma resposta charneira entre diversas intervenções que coocorrem nos contextos de vida dos tutorandos. Contudo, o facto de ser uma solução relativamente recente no sistema de ensino nacional, a par da sua conceção ainda dominante como uma proposta de recurso ou remediativa, destinada a alunos mais vulneráveis, tende a atirá-la para as margens das prioridades e respostas do sistema educativo. Esta marginalidade tem consequências pois pode dificultar a adesão dos tutorandos, ao mesmo tempo que bloqueia a cooperação entre os diferentes adultos com intervenção (in)direta na socialização da criança ou do jovem tutorando.

Uma melhor conciliação dos papéis de professor e de tutor parece-nos que passa por um conjunto de medidas organizativas do sistema educativo que dote os professores tutores de condições para o exercício das suas funções. Na *Metodologia TUTAL*, a atribuição exclusiva dos tempos não letivos ao trabalho com os tutorandos e a previsão de um tempo no horário de tutores e alunos para a implementação de uma modalidade de tutoria grupal revelou-se um sustentáculo fundamental do programa. Esta opção teve custos consideravelmente baixos para os resultados encontrados, nomeadamente do ponto de vista académico. Assim sendo, perante a relação custo/benefício, parece fazer sentido uma aposta do decisor político no alargamento do tempo disponível para trabalho não letivo que possa ser atribuído ao exercício de funções tutoriais. A harmonização entre as funções pedagógica e tutorial poderá, ainda, ser afinada diminuindo alguma variabilidade que parece ter ocorrido na implementação do programa, de escola para escola. A replicação futura deste programa de tutoria ou de programas similares deverá, pois, prever critérios mais claros de concretização da prática, sobretudo no que diz respeito à seleção de professores para as funções de tutoria e à selecção dos próprios professores das turmas que implementem a *Metodologia TUTAL*.

No que se refere à melhor articulação dos diferentes adultos significativos inscritos na rede social do tutorando, será pertinente estabelecer canais de cooperação estreitos entre os representantes da cultura escolar (neste caso os tutores), os pais e as comunidades. A definição de atividades de envolvimento dos pais que estimulem uma comunicação menos formal, utilizando códigos alternativos ao registo verbal e escrito usualmente adotado pelos representantes das escolas é genericamente recomendável. A promoção de encontros (em vez de reuniões), que partam de um convite (em vez de uma convocatória), privilegiando a apresentação de resultados tangíveis do trabalho dos tutorandos, com base num registo visual (e.g. fotografia ou vídeo) e em espaços alternativos à sala de aula (e.g. sala de professores), são sugestões de fácil concretização que poderão prevenir a ativação de experiências académicas negativas dos próprios pais e levar a ganhos de interação consideráveis. A disseminação de um modelo de comunicação centrado nas possibilidades de mudança dos tutorandos, em vez da perpetuação de uma narrativa de défice e insucesso já conhecida parece-nos, de igual modo, uma melhoria necessária, sobre a qual a própria formação dos tutores poderá incidir de forma mais determinante.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, M., & Simões, F. (2008). TUTAL – metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- ALARCÃO, M., & Simões, F. (2009). O lugar da relação na promoção do sucesso académico: Metodologia TUTAL, tutoria individual e tutoria grupal. Atas do VIII Encontro Internacional de Inovação Educacional. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- ALLEN, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578.
- ARMSTRONG, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- BRONFENBRENNER, U., & Ceci, S. J., (1994). Nature vs. nurture in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

- CANAVARRO, J. M. P., Balão, A. B., Collot, M. P. R., Soares, M. C. R. M., & Batista, F. P. A. (2004). Plano nacional de prevenção do abandono escolar. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Consultado a 2 de agosto de 2010 [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE\\_sintese.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf).
- CHAN, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(1), 129-142.
- CONNER, J. O., Miles, S. B. & Pope, D. C. (2014). How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing pressure-cooker high schools. *The High School Journal*, 98(1), 22-42.
- CONVERSE, N. & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, 30(1), 33-46.
- DAPPEN, L & Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: Examination of a statewide mentoring program. *Urban Education*, 41(2), 151-168.
- DAVIES, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies*, 20(3), 247-259.
- DUBOIS, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Holloway, B. E (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- EURYDICE (2012). KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE 2012. BRUSSELS: EURYDICE.
- FONSECA, A. C. (2004). Comportamento anti-social e crime. Coimbra: Almedina.
- GOLDNER, L., & Maysseless, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 412-428.
- HERRERA, C. Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: A impact study of Big brothers Big sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361.
- JANG, H. Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- KARCHER, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of SBM. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.

- KUHN, E. S., & Laird, R. D. (2011). Individual differences in early adolescents' beliefs in legitimacy of parental authority. *Developmental Psychology*, 47(5), 1353-1365.
- LAKIND, D., Eddy, J. M., & Zell, A. (2014). Mentoring youth at high risk: The perspectives of professional mentors. *Child and Youth Care Forum*, 43(6), 705-727.
- MARQUES, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551.
- MERTZ, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- MULLER, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- MURRAY-HARVEY, R. (2010). Relationships influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104-115.
- NIEMEC, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 133-144.
- OMER, H. (2011). *The new authority: Family, school and community*. New York: Cambridge University Press.
- ONWUEGBUZIE, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed method research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social behavioral research* (pp. 351-384). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- RAVENS-SIEBERER, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research*, 16, 1347-1356.
- RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. In K. Rientzel & A. Wigfield. *Handbook of motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- SCHWARTZ, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450-462.

- SCHWARTZ, S. E. O., Rhodes, J. E., & Herrera (2012). The influence of meeting time on academic outcomes in school-based mentoring. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2319-2326.
- SIMÕES, F., & Alarcão, M. (2011). Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes. *Psico-USF*, 16(3), 265-273.
- SIMÕES, F., & Alarcão, M. (2013). Satisfação das necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2) 261-269.
- SIMÕES, F., & Alarcão, M. (2014a). Mentors and Teachers: Testing the effectiveness of simultaneous roles on school performance from a basic psychological needs satisfaction perspective. *Instructional Science*, 42(3), 465-483.
- SIMÕES, F., & Alarcão, M. (2014b). Promoting well-being in school-based mentoring through the satisfaction of basic psychological needs: Does it really count? *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 407-424.
- SIMÕES, F., & Alarcão, M. (2014c). Teachers and school-based mentors for at-risk students: A qualitative study. *Child and Youth Care Forum*, 43(1), 113-133.
- SLUZKI, C. (1996). *La red social: Frontera de la practica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- WOOD, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257-269.



## A CONSCIÊNCIA GERACIONAL E CONTINENTAL NOS JOVENS PORTUGUESES:

ENTRE *MEDIA* E CONSUMOS OS DESAFIOS PARA  
UMA NOVA ECONOMIA CULTURAL EUROPEIA

Vania Baldi

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, INVESTIGADOR DO  
CIC.DIGITAL (POLO DIGI.MEDIA DE AVEIRO)

### A CACOFONIA POLÍTICA EUROPEIA

O Presidente francês Hollande, comentando a propaganda e as declarações de Marine Le Pen, assim a definiu: “Fala como um panfleto comunista dos anos 70”. Ao mesmo tempo, o Presidente Hollande, ao enfatizar os valores da democracia e do laicismo francês redobra o apoio político e moral à monarquia da Arábia Saudita. Marine Le Pen, por sua vez, comentando os sucessos eleitorais (antes do Syriza e depois do Podemos) elogia a emergência duma nova política popular dentro da Europa.

Frente aos fenómenos migratórios provenientes das costas africanas e às necessidades de gerir comunitariamente os desembarques que se multiplicam no mar Mediterrâneo, alguns países fundadores da União Europeia suspendem o Tratado de Schengen para não ficarem com a responsabilidade de gerir um problema Europeu: o espalhar-se do desespero dos migrantes presentes nos países confinantes. No entanto, estabelecendo uma hierarquia entre seres humanos com *direito a ter direitos* (humanos) inalienáveis, declara-se solidariedade e respeito pela dignidade humana junto dos refugiados provenientes da Síria e do Iraque, alegando que os que vêm do Mediterrâneo teriam o estatuto privilegiado de migrantes em busca (apenas) de melhores condições de vida.

Defende-se a soberania nacional, como também a redução drástica da presença do Estado na vida económica de cada país. Os revolucionários de ontem são os sociais-democráticos de hoje, e os sociais-democráticos de ontem os neoliberais de hoje.

Como referia o escritor Jean Paulham, “o problema é que as palavras mudaram de significado e os significados de palavra”.

Considerando as bizarras e as contradições constantes que permeiam a crônica política europeia e as posições institucionais que a representam, não é difícil imaginar a suspeição que gera nos seus cidadãos-espetadores. O formar-se duma consciência europeia dentro de tal cenário implicaria uma atitude esquizofrênica ou indiferente, resultando na mesma inoperacional.

Se pensarmos na discrepância entre o desígnio político originário para uma Europa Federal dos povos e a sua desconfortante realização, assim como na cisão radical existente entre a organização e o funcionamento das suas instituições representativas e os anseios dos seus cidadãos, podemos alegar como uma sua possível explicação esta consciência imaculada. Os europeus ainda têm dificuldades em pensar uma consciência europeia porque a Europa não demonstrou pensar o suficiente sobre os europeus, porque ainda não desenvolveu uma consciência sobre si própria. Com as palavras de Jürgen Habermas, dir-se-á que se trata de uma Europa sem europeus, uma Europa que não pensou, nem evoluiu, em direção a eles.

Para promover uma consciencialização acerca do ser europeu seria necessário, em primeiro lugar, reconhecer a importância de um projeto continental capaz de cultivar e fundamentar, de forma abrangente, a especificidade cultural da sua visão. Investigar sobre a emergência de uma consciência europeia juntos das novas gerações obriga a examinar tal cenário, cruzando uma rede de problemáticas remetidas pelas relações (transversais como desiguais) entre países, instituições e cidadãos de diferentes gerações.

É difícil falar de consciência europeia uma vez que nas suas instituições mais representativas não se manifesta, nem parece promover-se, uma consciencialização acerca do *ser europeu*. Para atingir um tal resultado seria necessário, em primeiro lugar, reconhecer a importância de um projeto continental capaz de cultivar e fundamentar, de forma abrangente, a especificidade cultural da sua visão. Uma visão europeia ética e política, entendida, por exemplo, como resposta original e geral aos dilemas e aos perigos engendrados pela globalização. Recentemente esta posição foi tomada pelo sociólogo alemão Ulrich Beck, o qual, no seu livro *A Europa Alemã* (2013), realçou a ideia de como a Europa deveria desenvolver e representar uma nova “moral mundial”.

um “cosmopolitismo europeu”, contra os riscos ecológicos, da pobreza e da injustiça trazidos pela desregulamentada competição global dos mercados financeiros. Para Beck, a força desta vocação ética e política distintiva, focada numa prospetiva e numa estratégia de longo prazo, requereria, ao mesmo tempo, um paralelo redescobrimto das grandes obras culturais e artísticas presentes na história e no território europeu. Este processo multifacetado representaria, portanto, o possível desígnio para um percurso convergente à formação da própria autoconsciência continental.

### APESAR DE SEREM EUROPEUS

Neste sentido, um trabalho institucionalmente importante deveria ter sido (e continuar a ser) o de construir de forma alargada e participada os pilares do futuro europeu. Este futuro foi idealizado e cultivado, por exemplo, através de uma aposta em políticas promissoras orientadas aos jovens e às suas mobilidades no continente. Mas apesar destas políticas comunitárias, em várias investigações (algumas das quais são aqui retomadas e resumidas) sobre o sentimento de pertença cultural dos jovens à Europa, deteta-se, paradoxalmente, um afastamento deste espírito comunitário (Baldi, Oliveira, 2014).

Embora esteja presente uma ideia positiva sobre a Europa como espaço cultural e artisticamente rico, caracterizado por várias tradições, facilmente transitável e com mais alguma oportunidade de estudo e trabalho transfronteiriço, persiste nos jovens inquiridos (mas não apenas neles) um forte ceticismo na Instituição da União Europeia, na sua maneira de agir e de chegar no quotidiano da vida das pessoas. Mesmo existindo mudanças e novidades trazidas pelo processo de integração europeia, e considerado que algumas delas tenham viabilizado experiências enriquecedoras, acontece, ainda assim, que tais eventos não sejam percecionados como o resultado de uma cosmovisão e de um investimento coletivo num destino comum, assim como não cheguem a desafiar uma confiança em novas e mais ricas dimensões da cidadania.

Estes jovens, de facto, partilham na vida prática quotidiana uma opacidade *comum* sobre esta realidade *comum*, que é apresentada, apesar de tudo, como o cerne do seu horizonte histórico. Não deveria ser preciso incomodar os pais da sociologia para lembrar que uma socie-

dade é o resultado de um duplo e reiterado laço lógico-afetivo: ela de facto afirma-se como existente uma vez que os seus componentes afirmam-se deixando-se absorver e projetando-se nela: ela é percebida como real uma vez que os indivíduos lhe reconhecem, sem hesitação, uma *consciência* própria que por sua vez lhes permite chegar (através um processo de fascinação e de captura) à *consciência* de si. Acontece assim que, mesmo atuando dentro dum contexto já europeu, a nova geração inquirida manifeste dificuldade em sentir-se e pensar-se como europeia, como se este contexto fosse invisível.

Se é verdade, como foi explicado pelos pragmatistas, que a validade de uma teoria, ou neste caso de uma política, avalia-se a partir das suas consequências, então temos que refletir sobre estas inconsequências nos resultados. Todavia, esta condição de reiterada negligência (*neg-ligère*) torna fulcral, por contraste, uma tomada de consciência sobre a necessidade de procurar, criar, ter e multiplicar processos de consciencialização cidadã, crítica e afetiva, local e continental. Neste sentido, um tal processo pode vir a emergir, por exemplo, através dum amplo e polémico debate sobre o agendamento das novas prioridades europeias.<sup>1</sup>

Torna-se então estratégico analisar as práticas e os hábitos sociais juvenis, examinar as perspetivas peculiares através das quais as novas gerações enquadram as suas experiências e o cenário que as envolve, considerando que tais perspetivas e experiências resultam de diferentes níveis de mediação e de específicos contextos de atuação. A Europa, de facto, não pode ser pensada simplesmente como um conjunto de sedes e escritórios localizados em Bruxelas ou Strasbourg, mas sim como um complexo de relações públicas e privadas que atravessam e constituem (de forma mais ou menos perceptível) a estrutura das práticas de vida dos indivíduos residentes (sobretudo) no seu território. Neste sentido, dentro de tal espaço, investir num projeto de vida, tomar o partido de uma

1 Neste caso, mais um aspeto emblemático e grave de negligência que merece ser destacado, por ter prejudicado aquele que foi um embrião de esfera pública europeia e de cidadania europeia informada, é o do *site* [www.presseurop.eu](http://www.presseurop.eu), que representou um meio para alargar e integrar as audiências de muitos jornais independentes europeus, traduzindo e publicando simultaneamente conteúdos em dez línguas, e que deixou de ser financiado pela Comissão Europeia depois de quatro anos de experiência bem-sucedida. Agora, depois do esforço de voluntários (editores, jornalistas, técnicos, tradutores e audiências), o *site* voltou a abrir como [www.voxeurop.eu](http://www.voxeurop.eu), para resguardar o património informacional já adquirido e para tentar continuar manter fé ao projeto originário de forjar uma opinião pública continental editando conteúdos de relevância comum ultrapassando as fronteiras linguísticas.

causa particular ou geral, alinhar com as atitudes padrão, resignar-se ou revoltar-se sobre a condição presente significa, de qualquer forma, *reagir* (isto é, confirmar) à presença de um contexto europeu circunstante.

Interessa entender, falando de novas gerações, se, e eventualmente em que sentido, existem solicitações e processos alternativos de emergência de uma consciência transfronteiriça e trans-histórica que, *de baixo para cima*, possam permitir entrever laços de pertença comuns, ainda que longínquos e transversais. Ao procurar analisar esta cadeia de relações não pode descurar-se a problematização da condição geracional, isto é, das relações entre camadas etárias diferentes, considerando que uma geração é tal na medida que possa relacionar-se *com* (e diferenciar-se *das*) outras gerações. Importa investigar a presença dos fatores que mais despertam, ou limitam, a emergência de tal consciência, questionar se existem formas de transmissão cultural, experiências de um legado histórico e de uma herança geracional a serem entregues aos mais jovens, proporcionando-lhes uma *apropriação simbólica* dos desafios da temporalidade que advém.

## APESAR DE SEREM JOVENS

Nos últimos trinta anos, as análises sobre a juventude sofreram confluências significativas no que diz respeito ao enfoque da sua condição: para além de alguns estudos sobre movimentos culturais específicos, houve como um refrão na análise da condição juvenil. Pela literatura crítica dominante, de facto, *apesar de serem jovens*, estes não são mais capazes de ser rebeldes e utópicos; *apesar de serem jovens*, não ambicionam à independência e falta-lhes audácia. Na maioria das leituras sociológicas e filosóficas chamou-se a atenção sobre o desengajamento juvenil das questões sociais, acerca da despolitização progressiva das suas atividades e da canalização das suas energias em direção ao hedonismo e ao consumo irreflexivo.

Mas será mesmo assim desoladora a condição juvenil contemporânea? Será que as novas gerações sejam tão indiferentes ao que os cerca e ao futuro que vão herdar? Se pensarmos em Hana Arendt, sabemos que cada indivíduo pode desenvolver e concretizar as suas capacidades na medida em que valoriza o património comum recebido pela sua comunidade, ao qual pode dar continuidade se poder contribuir

de forma inovadora. Nesta perspectiva, *herança* e *heresia* coexistem, não pode haver comunidade política sem esta dupla articulação entre um legado histórico e a sua vital transformação. Para Hannah Arendt (1968), podemos considerar valiosas aquelas comunidades políticas que se preocupam acerca de que *passado entregar ao futuro*, mas para conseguir responder a este desafio são necessários exemplos, testemunhos.

Ainda assim, sabemos também que a relação com o futuro é bastante emblemática, uma vez que, em reação a um advir perçecionado com receio, a era contemporânea ocidental destaca-se por fechar-se num presente perpétuo (Grusin, 2010). Como foi diagnosticado no fim do século passado, os desafios históricos e sistémicos da contemporaneidade devem ser sofridos-geridos individualmente: “a subjetivação e individualização dos riscos e contradições produzidos pelas instituições e pela sociedade” (Beck, 1992, 137). Logo, refletir sobre a condição juvenil de um país ou dum continente deve significar refletir sobre os outros nós da rede que, interagindo com ela, a condicionam. Dentro de cada época, cada nova geração adquire e tenta reconfigurar as diretrizes culturais que o tempo histórico lhe entrega e proporciona.<sup>2</sup> Não pode existir, por uma questão de lógica, uma geração órfã, cada uma é o efeito e a causa de outras gerações, todavia estes vínculos intergeracionais são muitas vezes testemunhos, como na época atual, de um impasse, condição que não se traduz necessariamente num conflito patente entre polaridades contrapostas (*novas* contra *velhas* gerações), mas numa *rivalidade* de tipo *mimética*.

Nesse sentido, por exemplo, é possível considerar sempre mais os *jovens* e a *juventude* como algo separado: os primeiros podem ser identificados pela faixa etária, a segunda categoria reconhece-se por um modo de ser, relacionado com um imaginário e uma atitude cultural sempre mais interclassista e intergeracional. Este é um primeiro elemento de ambiguidade na dialética contemporânea entre relações geracionais, algo que remete para uma *confusão* entre modelos de adulez e

2 Neste sentido pode-se readaptar aquele provérbio árabe que diz: “Os homens parecem-se mais com sua época do que com os seus pais”. Os pais, de qualquer forma, protagonizam e partilham a mesma época que os filhos vivenciam e com a qual necessariamente se embatem. Ademais, hoje em dia, como também referem as estatísticas de muitos países europeus, são sempre mais frequentes os casos de jovens a prolongarem a sua estadia no habitat familiar de origem. Os vínculos de dependência material prolongam-se até uma fase da vida que não pode não deixar marcas psicológicas e culturais sobre os processos de entrada na condição dita de adulta.

de juventude. Neste caso, o que está em questão não é a normal constatação de existirem formas heterogêneas de ser jovem, ou a consideração de existir uma pluralidade de juventudes ou de subculturas juvenis. O que chama a atenção é o curto-circuito ocorrido entre esta multiplicidade e o abrangente relevo adquirido pelo valor da juventude, algo que extravasando dos seus limites geracionais habituais chegou a tornar-se um fenómeno social na moda e explorado pelo marketing, com o efeito de gerar uma *rede de semelhanças* entre as heterogeneidades e de reduzir a variedade e as distinções culturais originariamente associadas (também) às diferentes idades numa única esfera representativa.

Hoje em dia, numa condição de estetização difusa, a moda, mais que uma imposição normativa, acabou por tornar-se sobretudo um sísmógrafo e um termómetro social da transitoriedade do tempo histórico, uma leitura do seu clima através das lentes do gosto e do desgosto, do vulgar e do original, e, sobretudo, dos seus vários sincretismos formalizados através dos processos de consumo e de autorrepresentação.<sup>3</sup>

Este paralelismo entre novas gerações e moda remete-nos para uma condição cultural atravessada e dinamizada por aquilo que podemos chamar de marketing da identidade. E o potente afrodisíaco deste marketing é representado pela categoria (quase uma ontologia) da juventude. Não há moda contemporânea que não tenha a juventude (o seu corpo, a sua energia, o seu futuro) como ideologia (ou *sensologia*) subjacente.<sup>4</sup>

Enquanto os adultos querem ser considerados como jovens, estes não vêm na adultez uma mudança transformadora, mas um princípio de repetição estendido no tempo. A juventude, então, cristaliza-se como objetivo permanente, como nova mercadoria, como catalisadora de uma “promiscuidade geracional” (Viana, 1997).

3 Neste sentido, é útil considerar o trabalho de Gilles Lipovetsky, *O Império do efêmero. A moda e o seu destino nas sociedades modernas*, Lisboa: D. Quixote, onde descreve o funcionamento da moda como a gramática das formas de vida da época contemporânea (por ele definida, nos estudos a seguir, de *Hipermoderna*).

4 Referindo-se ao âmbito da moda, sobretudo à dimensão estética (reutilizando uma observação de Walter Benjamin) de *sex appeal do inorgânico* por ela incorporado e transmitido, o filósofo Mario Perniola (1991) delineou uma análise da sociedade contemporânea baseada na emergência de uma experiência pós-ideológica, chamada de *sensologia* (onde não se *pensa*, como na ideologia, mas se sente impessoalmente). Recentemente, o mesmo autor (Perniola, 2012), reforçou o seu juízo sobre a condição cultural predominante no Ocidente, considerando-a sempre mais afetada por aquilo que chamou “os três A”: *Anedonia, Addiction e Autismo*.

Neste sentido, os diagnósticos que qualificam os jovens como Neet (*Not in Employment, Education, Training*) devem poder relacionar-se com outros diagnósticos sobre atividades similares em contextos mais abrangentes, de modo a dar uma ideia mais profunda dos resultados atingidos. Por exemplo, se pensarmos no recente “Eurobarometer 399” realizado pela Diretoria-Geral para a Educação e Cultura (em conjunto com a Diretoria-Geral para a Comunicação da Comissão Europeia), sobre o “Acesso à Cultura e Participação” na Europa, deparamo-nos com dados gerais pouco gratificantes.<sup>5</sup> Entre 2007 e 2013, de facto, registou-se uma redução do desempenho geral em atividades culturais por parte dos cidadãos europeus, que passou do 21% ao 18%. Existirá um jogo de espelhos, então, entre os jovens considerados apáticos e um mais amplo desinteresse pela cultura que os envolvem?

Porém, nos relatos sobre a condição juvenil não costumam faltar apenas as comparações com a paralela transformação da condição adulta (mudada em “adultesciência”), ou com as instituições que (presupostamente) representam o seu legado histórico, mas também carecem de uma premissa basilar fundamentada na desigual distribuição das relações de poder entre diferentes sujeitos sociais. Uma maneira para resumir tal condição assimétrica nas relações sociais pode ser representada pela questão kantiana (e a seguir foucaultiana): *como sair da menoridade?*<sup>6</sup>

Embora a crítica à condição de menoridade não fosse direcionada para uma faixa etária específica, mas transversal aos demais indivíduos, pode-se igualmente destacar e resgatar o convite a criar as condições de possibilidades para que a crítica e a emancipação do *assujeitamento* existencial e intelectual se possa manifestar e valorizar de forma persistente. Tais condições de possibilidades remetem, por exemplo, a todas aquelas relações constitutivas da formação ética e cultural dos indivíduos como no caso do contexto escolar e universitário.

5 Special Eurobarometer 399, *Cultural access and participation*: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_399\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf)

6 A questão originária de Immanuel Kant sobre o sentido do “esclarecimento”, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784), e retomada a seguir por Michel Foucault em *Qu'est-ce que le lumières?* (*Dits et écrits*, Vol. IV, 2001), assenta numa perspetiva alheia à condição moral, mas num saber estritamente ligado à capacidade de exercer em autonomia uma crítica do presente e uma construção do seu próprio projeto de vida, para assim passar, nas palavras de Foucault, duma condição preguiçosa e medrosa de “adultes mineurs” a uma responsável e indócil “majorité”.



## NETWORKS DE SENTIDO

Investigando de perto a relação entre consumo, *media* e novas gerações, e analisando a maneira como estas simbolizam e lidam afetiva e cognitivamente com os produtos considerados mais apetecíveis (quer no âmbito do domínio tecnológico, quer do vestuário, do musical ou do desportivo), constata-se uma maturidade inesperada em descodificar a cultura que lhes subjaz. As retóricas jornalísticas, e também o elitismo intelectual, propendem a repetir e divulgar, pelo contrário, estereótipos pelos quais a sensibilidade juvenil seria refém da sociedade do espetáculo e fortemente colada aos valores superficiais que os bens de consumo publicitados pelos *media* veiculam.

A ideia é sempre - falando sobre quem não é admitido ao diálogo -, a de pensar a “excitação” pela compra, ou o desejo por um objeto, como única (e banal) forma de identificação e representação de si efetivada pelos jovens. Na verdade, dado também o escasso poder de compra das novas gerações, quem é mais sujeito ao ritmo acelerado das modas e das tendências comerciais são essencialmente os *jovens adultos*, senão os pais desta juventude designada como acrítica, passiva e conformista.

Neste sentido, é importante sublinhar como a experiência do consumo juvenil não deixa de ser uma experiência, isto é, algo que permite criar sentido e negociar significados, num contexto social e culturalmente estruturado em torno de valores, interesses e ignorâncias, que também a mercadoria transmite. Surpreende relativamente, portanto, como, debatendo com os estudantes durante os *focus group*,<sup>7</sup> ou nos contextos de didática, sobre o papel desempenhado, na nossa cultura, pelo imaginário mediático, sobre a primazia associada à visibilidade nas redes sociais e à estetização dos eventos sociais (no âmbito político ou empresarial, artístico ou científico), venham facilmente identificadas e desconstruídas as camadas de sentido e as ideologias latentes no *sex appeal* da cultura do consumo. Nestes contextos de discussão, a atitude analítica e crítica dos jovens revela-se mais presente e ativa do que inicialmente se possa pensar (Reis, Oliveira, Baldi, 2012).

7 Trata-se de três sessões de *Focus Groups* realizadas com jovens entre os 18 e os 25 anos, todos eles estudantes universitários nacionais ou Erasmus na Universidade de Aveiro. Por cada sessão (todas amplamente registadas) foram abordadas e debatidas temáticas inerentes o estatuto da condição juvenil, a especificidade da identidade cultural portuguesa, a perceção e as expectativas ligadas à União Europeia, o uso e consumo dos bens culturais e comunicacionais.

Neste sentido, uma das primeiras reflexões a emergir durante as discussões promovidas, sempre em sede de didática ou de investigação, acerca do engajamento juvenil com a sociedade presente é a experiência de frustração trazida pelos desafios ao consumo: *consumir para ficarmos insatisfeitos*. Este círculo vicioso guiado pela produção económica e cultural chegou à patenteação involuntária do seu próprio mecanismo interno: o bem-estar promovido pela mercadoria fundamentada na obsolescência programada começa a perder a sua força ilusória, revela-se ser sempre mais um falso sucedâneo das garantias morais e psicológicas necessárias à significativa construção de uma identidade (individual como coletiva), projetada num tempo de vida de médio-longo prazo.

Todavia, na ausência de fortes alternativas culturais, lidar e confrontar-se com a linguagem da mercadoria fica a opção mais fácil, sendo esta a gramática da vida dominante, mais compreensível e, portanto, mais praticável. Dentro deste panorama existe um tedioso entretenimento, uma identificação transitória com os elementos lúdicos do seu cenário, uma atitude de apego-despejo em relação a estes, mas ao mesmo tempo persiste uma negociação de sentidos e um saudável questionamento dialético que só espera contextos e oportunidades de reflexão para se manifestar e articular entre pares.

Nesse contexto, não é irrelevante ressaltar como no tempo presente, definido como o da *era do acesso*, onde temos uma geração que desde o início cresceu com e através Internet, registre-se muitas vezes uma falta de contexto comunicacional de proximidade capaz de despertar o interesse dos mais jovens em expressarem o seu sentir sobre os horizontes salientes da contemporaneidade e, sobretudo, de desafiar questões críticas relativas à sua própria condição juvenil. Paradoxalmente, como assinalado por muitos autores, muitos dos serviços digitais de troca e partilha de informações e opiniões disponibilizados pelas diferentes plataformas *on-line* resultam ser coros de pareceres, ideias e juízos unânimes. A tendência é a de reproduzir e alinhar de forma homogénea com a opinião e conversa dominante em cada blogue, rede social ou fórum, deixando fora quem a pretende questionar criticamente. A estudiosa Jodi Dean (2010), por exemplo, no seu *Blog Theory: Feedback and Capture in the Circuits of Drive*, acha que os *media* sociais prendem os utilizadores em grupos fechados nos seus próprios circuitos comunicacionais, onde as informações produzidas (*news* personalizadas, atualizações dos perfis, *self branding*, mensagens promocionais, etc.) tornam-se fins em si, obs-

taculizando a construção de projetos e, por consequência, qualquer tipo de intervenção no real.

Nesse sentido, um conjunto de estudos sobre a sociabilidade em rede e os valores profundos associados à medição *online* nos confirmam da importância dos contextos *offline*. Na gestão quotidiana das relações sociais em rede a maioria dos estudos socio-antropológicos, como os realizados por danah boyd ou Mimi Ito, destacam-se algumas grandes tendências: 1) a Web é utilizada em particular para manter os laços sociais já existentes, nascidos fora do espaço digital, e não para criar novas relações, destacando assim a distinção entre *networking* e *social network*; 2) a Web faculta uma maior visibilidade e recuperação de relações sociais (como no caso dos laços sociais dormentes), demonstrando como a qualidade da sociabilidade em rede articula-se entre *laços fortes* e *laços fracos* (segundo a clássica terminologia de Granovetter). Mais uma vez a lógica das relações *offline* se reproduz *online*: o número de laços fortes (parceiros, amigos consolidados, familiares) é mais limitado e estável, mas estas relações atuam em profundidade (*bonding*), em quanto os laços fracos tendem em se expandirem (*bridging*) mas ficam a margem da rotina e sociabilidade quotidiana; 3) o tempo destinado à gestão das relações em rede é canalizado, em grande maioria, na manutenção dum número limitado de laços íntimos e fortes (através de diferentes media).

Podemos assim dizer que, nesse caso, é a natureza do laço social que determina o uso dos novos *media*, e não o contrário. Experiências, relações, laços sociais, a maneira como as pessoas trocam sentidos e constroem reciprocidades em rede nos reconduz à reanálise da noção de *capital social*.

Ao mesmo tempo, dentro da propagação da homofilia e das bolhas de conteúdos automatizados a medida dos utentes pelos algoritmos dos *social networks* (Pariser, 2012), existem indicadores de *cosmopolitismos pop* (Iwabuchi, 2002) e *fansubbing* (Ito, 2012) no consumo cultural emergente. Apesar de serem exemplos provenientes, na esmagadora maioria, do mundo oriental e norte-americano, a diáspora e a ubiquidade dos conteúdos e das identidades culturais permite entrever participações antagónicas na produção, distribuição e transmissão de textos hipermédia culturalmente conotados. A procura de conteúdos com raízes culturais diferentes dos habitualmente descaracterizados pela produção do mercado *mainstream*, acompanhado com o desejo de trocar competên-

cias linguísticas e culturais, é um fator despoletado pela emergência de culturas híbridas e pela aproximação *online* e *offline* engendrada pelas migrações transnacionais.

Também os jovens europeus participam a este duplo e ambivalente processo diaspórico-localizador, e duma forma ou outra, se as instituições político-culturais o viabilizarem nos demais contextos, um *cosmopolitismo europeu pop* instalar-se-á nos seus interesses e nas suas práticas quotidianas. Quanta mais proximidade com a alteridade se proporcionar, mais rica será a experiência da sua própria diferença cultural e cívica (Appadurai, 2004).

De facto, constatar o grau de participação nos contextos de investigação e didática, apurar a capacidade crítica e irónica, desencantada e curiosa destes jovens interlocutores em detetarem ambiguidades, observarem limites e almejarem alternativas aos aspetos do presente histórico com o qual são convidados a confrontarem-se, permite acreditar na utilidade dos diálogos especulativos entre gerações e na importância de proporcionar contextos de proximidade (dentro e fora das instituições) que podem ser-lhes propícios.

## BIBLIOGRAFIA

- APPADURAI, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema
- ARENDRT, H. (1968). *Between Past and Future*. New York: Viking Press.
- BALDI, V., Oliveira, L. (2014). *Europeus em busca da Europa. Os desafios da consciência europeia nas novas gerações*. Porto: Afrontamentos.
- BECK, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage
- BECK, U. (2013). *A Europa Alemã. De Maquiavel a «Merkievel». Estratégias de Poder na Crise do Euro*. Lisboa: Edições 70, J. (2013).
- FOUCAULT, M. (2008). *Le courage de la vérité. La gouvernement de soi et des autres, Cours du Collège de France (1982-1983)*. Paris: Seuil/Gallimard “Hautes études”.
- GRUSIN, R. (2010). *Premediation: Affect and Mediality After 9/11*. London-New York: Palgrave.
- HABERMAS, J. (2013). *Merkel's European Failure: Germany Dozes on a Volcano*, “Der Spiegel”, dia 9 de Agosto; (tradução portuguesa. *A bela adormecida*. Na revista «Courrier International» de Setembro, Lisboa: pp19-22).

- ITO, M. (2012). Contributors vs Leechers: Fansubbing Ethics and a Hybrid Public Culture. In Ito, M., Daisuke, O., Izumi, T. (Eds.). *Fandom Unbound: Otaku Culture in a Connected World* (pp.179-204). Yale University Press: New Haven
- IWABUCHI, K. (2002). *Recentering Globalization: Popular Culture and Japanese Transnationalism*. Duke University Press: Durham.
- LIPOVETSKY, G. (2010). *O Império do efêmero. A moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.
- PARISER, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin Press: New York.
- PERNIOLA, M. (1991). *Del sentire*. Torino: Einaudi.
- REIS, C., Oliveira, L., Baldi, V. (2012). *O papel do consumo dos media pelos jovens portugueses na emergência de uma consciência europeia*. “Animus. Revista Interamericana de Comunicação Mídatica”, V. 11, Nº 22. Universidade Federa de Santa Maria (Brasil), pp. 31-64.
- VIANNA, H. (1997). *Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Edições UFRJ.



# CIDADANIA GLOBAL E OS NOVOS MOVIMENTOS JUVENIS: LUTAS POR REDISTRIBUIÇÃO E RECONHECIMENTO

Paulo Vitorino Fontes

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA - UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais global, ligado em rede, temos observado o que muitos teóricos denominam de um novo ciclo de protestos globais, de novos contornos de ação coletiva. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 177), as últimas duas décadas foram experimentais e contraditórias, uma vez que até agora não foi conseguida a estabilidade nos países centrais de um novo modo de regulação social em substituição do modo capitalista industrial. O que levou a que as soluções experimentadas, além de serem empíricas e instáveis, sejam contraditórias. Para o autor, este excesso de regulação tem convivido nos últimos vinte anos com movimentos emancipatórios fortes, com o surgimento de novos protagonistas num renovado contexto de inovação e de transformação sociais. A hegemonia do mercado com os seus atributos e exigências alcançou um tão elevado nível de naturalização social que o quotidiano já não pode ser pensado sem ele. É esta a contradição que Santos (2001, p. 177) invoca, alertando-nos que não devemos nenhuma lealdade cultural específica ao mercado, pelo que “é socialmente possível viver sem duplicidade e com igual intensidade a hegemonia do mercado e a luta contra ela”. A realização desta possibilidade depende de muitos fatores, como sejam, a descoberta de novas formas de opressão e as alterações que ocorreram na relação regulação - emancipação e na relação subjetividade - cidadania, tendo em conta que esses fatores não estão presentes em todas as regiões do planeta da mesma forma. Ao surgirem novas formas de opressão e com o isolamento político do movimento

operário foram potenciadas as condições para o surgimento de novos sujeitos sociais e novas práticas de ação coletiva.

Neste artigo pretendemos explorar um novo caminho da pesquisa acerca da prática ativa da cidadania juvenil na era global: a participação da juventude nos chamados “movimentos anti-globalização”, que aqui são conceptualizados como novos movimentos sociais. Começaremos por uma breve abordagem do conceito de juventude, para depois iniciarmos uma análise dos vários movimentos sociais, discutindo as suas principais características, de forma a centrar a nossa atenção nos vários movimentos de globalização alternativa e nas implicações teóricas associadas a estes.

Ao contextualizarmos a vasta problematização sociológica em torno da juventude, percebe-se que a nível teórico, existe uma ambígua definição de juventude, oscilando entre dois eixos semânticos: como unidade e como diversidade e entre duas correntes: classista e geracional (Machado Pais, 1990). Segundo Pilar Damião de Medeiros (2015, p. 94), importa compreender que a juventude da era (pós) moderna encontra um mundo radicalmente novo, pelo que deverá ser encarada como um objeto de estudo com características diferentes. A atual sociedade globalizada, repleta de desigualdades e de paradoxos sociais, culturais e políticos; a perda da cristalização das etapas da vida; a multiplicidade de pontos de referência; a emergência de uma sociedade de risco e os novos fluxos de comunicação e de informação que vêm potenciar novas capacidades constituem fatores fundamentais para a ressurgência das perspetivas geracionais (Damião de Medeiros, 2015, p. 94). Para Nuno Augusto (2008, p. 161), “mais do que um espaço de transmissão ou de adaptação, a juventude é entendida crescentemente como um espaço de construção e de questionamento dos modelos políticos erigidos pelas gerações anteriores”, pelo que “o ressurgimento do conceito de geração na sociologia nas últimas duas décadas deve-se, em grande medida, à intensificação dos efeitos da sociedade de risco, que os jovens experimentam de um modo crescentemente incerto e inseguro” (p. 161). A corrente geracional, seguindo a conceptualização de Machado Pais (2003, p. 109) entende a juventude como uma fase da vida, em que as diversas culturas juvenis são culturas características de uma geração; enquanto a corrente classista entende as culturas juvenis como culturas de classe, onde a reprodução social é considerada em termos de reprodução das classes sociais. Consoante os ângulos analíticos com que se considere



a juventude, poderá ser mais vantajoso optar pela corrente geracional ou classista. Não é nossa intenção abandonar os critérios e recursos da sociologia da estratificação e das classes, mas afigura-se mais adequado à nossa investigação, encarar a juventude como um todo, numa perspectiva de horizontalidade, em que “a valorização da problemática da juventude justifica-se em função dos signos de continuidade e descontinuidade inter-geracionais” (Machado Pais, 1990, p. 154). Considerando a pluralidade das formas de expressão e associação entre indivíduos na sociedade (pós)moderna, pretendemos ao longo do nosso trabalho realçar o papel da juventude na ação coletiva e, principalmente, nos movimentos sociais mais recentes.

Os movimentos sociais têm sido definidos, segundo Donatella Della Porta & Manuela Caiani (2009, p. 6), “como redes informais densas de atores coletivos envolvidos em relações conflituais com oponentes claramente identificados, os quais partilham uma identidade coletiva distinta, usando principalmente os protestos como o seu *modus operandi*”.<sup>1</sup> Os movimentos sociais são compostos por redes de grupos e ativistas, com uma identidade emergente, usando inúmeras formas não convencionais de participação e de protesto. Surgiram no século XIX com a implementação do Estado-Nação e em oposição à regulação imposta por este, em inúmeros motivos de contestação social, laboral e política. O surgimento dos “velhos” movimentos sociais no século XIX até princípios do século XX esteve associado ao desenvolvimento da sociedade industrial; estes movimentos são com frequência percebidos como lutas baseadas na classe, movimentos de trabalhadores conduzidos por adultos masculinos, mesmo que muitos dos seus protagonistas tenham sido jovens, estudantes, boémios e trabalhadores jovens. Os “velhos” movimentos sociais enfatizavam os protestos económicos, mas também tinham pretensões políticas e morais: democratização, direito de voto e igualdade de direitos. As características culturais destes movimentos denotavam uma significativa homogeneidade e o modelo organizacional dominante baseava-se na articulação de grupos locais com forte coesão interna e com uma forte construção identitária (Juris *et al*, 2012, p. 27).

---

1 Para um maior aprofundamento teórico consulte Della Porta & Diani ([1999] 2006, pp. 20-29).

O surgimento dos “novos” movimentos sociais nos anos sessenta do século XX esteve associado ao surgimento de novos modos de ação coletiva na era dos meios de comunicação de massas e das contraculturas juvenis. Os movimentos estudantis em Berkeley em 1964 e em Paris, Roma, Nova Iorque e México em 1968 foram os protestos fundantes. As lutas associadas percorriam várias classes sociais e já não se centravam essencialmente na redistribuição de recursos económicos. A base social destes movimentos afastou-se dos critérios de classe, enfatizando outros critérios com base no reconhecimento identitário: geração, género, orientação sexual e etnicidade, em particular as comunidades marginalizadas (negros, ciganos, indígenas, entre outras). A base territorial dos novos movimentos sociais deixou de ser local e passou a ser regional e transnacional. Os movimentos ambientalista, pacifista, feminista, gay-lésbico, entre outros, foram exemplos característicos. Ainda que muitas das pessoas participantes fossem adultas, estes movimentos foram com frequência concebidos como movimentos de juventude e de base de género, uma vez que lutavam pela emancipação e pela liberdade sexual dos jovens e das mulheres. A participação da juventude deu lugar a uma multitude de microculturas juvenis, revelando uma dimensão transnacional, mesmo assumindo diversas formas em cada país (Touraine, 1978; Melluci, 2001).

Nos primeiros anos do século XXI surgem novos modos de ação coletiva numa era de redes globais e de ciberculturas juvenis. Os novos movimentos salientam várias dimensões, os seus principais protestos são culturais, sociais, económicos e ambientais; não se resumem exclusivamente ao interesse individual, mas incluem a solidariedade com aqueles que são marginalizados pela globalização. As lutas destes movimentos atravessam gerações, géneros, etnias e territórios. Deixam de estar confinadas às fronteiras nacionais e situam-se no espaço global, usando as mesmas ferramentas do sistema neoliberal a que se opõem. A sua descentralização constitui um internacionalismo localizado (*glocalidade*). Carles Feixa (2002), pioneiro nos estudos sobre a juventude no espaço Iberoamericano empregou pela primeira vez o conceito de “novos, novos movimentos sociais”, enquanto que Della Porta e Diani ([1999] 2006) usaram o termo de “movimentos sociais globais”; mais tarde também surge o termo “novíssimos movimentos sociais” em Juris *et al* (2012), todos eles para caracterizarem os mais recentes movimentos sociais.

Importa salientar que esta tentativa de distinguir os movimentos sociais em diferentes períodos históricos não pretende estabelecer categorias rígidas, mas auxiliar na análise heurística dos movimentos sociais; uma vez que, na prática os vários movimentos de todos os contextos históricos exibiram características associadas com os velhos, novos e “novíssimos” movimentos sociais. A partir dos vários pontos em comum e das interligações entre os vários movimentos sociais abre-se um vasto campo de análise, principalmente se recorrermos à perspetiva interseccional desenvolvida pela teoria crítica feminista mais recente, conjugando vários indicadores como o género, a idade, a classe, a nacionalidade, a etnia sobre os vários movimentos sociais nos diferentes períodos históricos. Apesar da anterior existência de práticas internacionalistas nos velhos movimentos operários, no princípio do século vinte um, os movimentos sociais deslocam-se de uma forma mais acentuada do plano nacional para o plano transnacional. Este deslocamento é evidente para as estruturas económicas, políticas e corporativas multinacionais, mas também é manifesto para as resistências em rede a essas forças hegemónicas. Na sociedade da informação, os movimentos e o ativismo social estão associados a pretensões culturais, comprometidas com uma cidadania global e articuladas por redes globais. A participação dos jovens nos mais recentes movimentos sociais constitui um fator chave para estas mudanças, não só porque são pioneiros na sociedade digital e no espaço dos fluxos de informação e de comunicação (Juris *et al*, 2012; Castells, 2004), como também se movem atravessando as fronteiras nacionais e sociais, vivendo “conexões transnacionais” (Hannerz, 1998). Há que salientar o horizonte de profundas modificações a que tem sido sujeita a identidade e a socialização dos indivíduos no novo contexto tecnológico. Assim como, as novas gerações não podem ser compreendidas sem examinar as mudanças culturais originadas pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. De igual forma, este mundo virtual repleto de instrumentos tecnológicos está configurando a sua visão do mundo e da vida. São elas as novas gerações as protagonistas dos seus processos de enculturação.

## GLOBALIZAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO ALTERNATIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS GLOBAIS

Nas últimas duas décadas, o mundo testemunhou o surgimento e a afirmação de um novo ciclo de ação coletiva, marcada por novas lutas e gramáticas de resistência, por diferentes espaços de participação e por novas formas de organização. Segundo Juris *et al* (2012), é possível distinguir três etapas nos movimentos globais mais amplos, as que de uma forma metafórica chama de latência, surgimento e consolidação. A etapa da latência verificou-se na última década do século XX. O momento crucial, a partir de Chiapas, foi a um de janeiro de 1994, quando o Subcomandante Marcos e o Exército Zapatista da Libertação Nacional se revoltaram contra o governo mexicano no dia que entrava em vigor o Tratado de Livre Comércio da América do Norte. Como salienta Juris *et al* (2012, p. 25), a diferença em relação às forças de guerrilha clássicas é que lutavam com informação, mais do que com armas, gerando uma rede global descentralizada de grupos de solidariedade que proliferariam no México e um pouco por todo o mundo. Ao mesmo tempo, as organizações financeiras internacionais como a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o G8, trabalham conjuntamente para estabelecer uma nova ordem econômica, suprimindo as barreiras que impedem o livre comércio a nível mundial. Se por um lado assistimos a um processo de globalização do capital, por outro, assistimos a um processo de globalização das bases (Appadurai, 2001, pp. 1-21), na medida em que os movimentos sociais, as redes e as organizações não-governamentais se despojaram das suas raízes nacionais e se transformaram em redes transnacionais. No entanto, como nos alerta Manuel Carlos Silva (2000), a força da globalização das bases no quadro da chamada cidadania global continua a ser muito inferior à força global do capital. Pelo que Silva (2000, p. 294) prefere utilizar o conceito de “contrapontos de dissidência, resistência e mobilização” em detrimento do conceito de globalização contra-hegemônica, uma vez que para o autor, “nem todas as resistências, dissidências e contra-correntes (...) possuem um conteúdo cosmopolita emancipatório e outras estão hoje longe de ser generalizáveis” (Silva, 2000, p. 296). Para além disso, “a globalização cultural hegemônica aceita e coexiste com determinadas culturas que nela se enquadrem ou a ela se moldem e domestica, quando não reprime, as que lhes são adver-

sas, resistentes ou dissidentes” (Silva, 2000, p. 297), pelo que importa na análise que se segue dos novos movimentos sociais globais não ignorar a enorme desigualdade de forças que se verifica entre a globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica.

A etapa do surgimento dos movimentos globais iniciou-se no fim dos anos noventa, com os primeiros dias de ação global do grupo *Peoples' Global Action* (PGA), onde se inclui o protesto de novembro de 1999 contra a Organização Mundial do Comércio (OMC) em Seattle (EUA); iniciou-se o que para alguns é considerada a primeira batalha globalmente reconhecida entre os que lutam contra a globalização hegemónica. A OMC havia convocado a chamada “Ronda do Milénio”- um conjunto de negociações dirigidas a estabelecer novas regras para a liberalização do comércio mundial. A informação circulou de uma forma rápida na rede e os atores e atorras dos movimentos sociais em todo o mundo organizaram uma declaração contra o aumento do mercado global dominado pelas corporações. Com a ajuda de muitos e importantes corresponsáveis na internet, reuniu-se uma vasta coligação, incluindo as ONGs tradicionais, os heróis do ativismo cultural e os jovens *cyber-grunge*. Cerca de 50000 pessoas corresponderam à chamada e manifestaram-se nas ruas de Seattle, obstruindo a reunião e ajudado a deter as negociações. Durante o ano 2000 suscitaram-se eventos similares em cidades dos cinco continentes, à medida que se iam realizando reuniões importantes, surgia a oportunidade para reuniões e protestos alternativos (Juris *et al*, 2012, pp. 25-26).

A fase de consolidação iniciou-se em janeiro de 2001, em Porto Alegre (Brasil). Até este momento as mobilizações tinham sido mais reativas do que pró-ativas: opunham-se ao modelo de globalização corporativa em vez de proporem um modelo alternativo. Com a mudança de milénio, os representantes de ONG brasileiras e da ATTAC, uma associação criada em Paris por iniciativa do *Le Monde Diplomatique*, propuseram a organização de um Fórum Social Mundial (*World Social Forum – WSF*) como alternativa ao Fórum Económico Mundial (*World Economic Forum*) em Davos. Outros movimentos, redes e iniciativas de ativistas e intelectuais do norte e sul globais que procuram novas formas flexíveis, inclusivas e diversas de política e de organização social, como a mobilização do “Outro Davos” ou o Fórum Mundial de Alternativas, coincidiram também com o processo do WSF. O primeiro WSF contou com a participação de cerca de 20 000 pessoas, sendo que 4 700 destas

eram delegadas de diversas entidades representando 117 diferentes países, incluindo sindicatos, ativistas, estudantes, ambientalistas, mulheres, camponeses, redes religiosas e de solidariedade, para desenvolver, partilhar e debater alternativas à globalização neoliberal. Desde então, os fóruns que se seguiram atraíram muitos mais participantes, chegando aos 150 000 no terceiro fórum em Porto Alegre. O processo do fórum ampliou-se transnacionalmente, com a realização de fóruns globais em Mumbai (2004) e em Nairobi (2008), ao mesmo tempo que acontecimentos locais e regionais associados com o fórum se organizaram em quase todos os continentes (Juris *et al*, 2012, p. 26).

Segundo Santos (2002), teórico e ativista dos movimentos globais, vivemos em tempos de mudanças em grande escala e em diferentes ordens, atravessamos uma fase de “transição paradigmática”, onde se podem verificar a emergência de novos manifestos, atores, práticas e lutas que reivindicam “outro mundo possível”, urgente e necessário. O Fórum Social Mundial,<sup>2</sup> neste sentido, pretende englobar a diversidade de pessoas, movimentos sociais e lutas de resistência, formando o que se poderá chamar de globalização contra-hegemónica. Trata-se de um novo tipo de movimento que, para Santos (2001), simboliza uma rutura com as formas de organização das classes populares surgidas durante o século XX. É um movimento muito heterogêneo ao nível da sua base social e, contrariamente ao que se podia pensar, dominam as organizações de trabalhadores, embora não se apresentem como tal. Apresentam-se como camponeses, desempregados, indígenas, afro-descendentes, mulheres, jovens, homossexuais, habitantes de bairros degradados, ativistas da democracia participativa local ou dos direitos humanos, ecologistas, entre outros. Unem-se no mesmo lema: “outro mundo é possível”, um mundo heterogêneo e inclusivo, que se traduz na capacidade de articular diferentes agendas de transformação social, umas mais radicais do que outras, umas mais culturais, outras mais económicas e outras essencialmente políticas (Bonet, 2010, p. 134).

---

2 Consulte o 1.º princípio da Carta de Princípios do Fórum Social Mundial: “O Fórum Social Mundial é um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo, e estão empenhadas na construção de uma sociedade planetária orientada a uma relação fecunda entre os seres humanos e destes com a Terra.” (Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>, acessado a 3 de Novembro de 2014).

Para Santos (2001, p. 178), “a maior novidade dos novos movimentos sociais reside em constituírem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como foi definida pelo marxismo.” Os novos movimentos globais ao identificarem novas formas de opressão que ultrapassam as relações de produção, como a poluição, a guerra, o machismo, o racismo ou o produtivismo e ao defenderem um novo paradigma social, menos baseado na riqueza e no bem-estar material e mais centrado na cultura e na qualidade de vida, denunciam os excessos de regulação da modernidade com uma radicalidade sem precedentes. Tais excessos, segundo o autor, afetam a totalidade da vida, não só o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como as pessoas descansam e convivem. O aumento da pobreza e das assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação e do desequilíbrio dos indivíduos. Sendo importante destacar que essas formas de opressão não afetam especificamente uma classe social, mas alcançam transversalmente a sociedade no seu todo (Santos, 2001, p. 178).

Na tentativa de transformar a sociedade, a diversidade e a heterogeneidade foram a resposta aos fracassos das lutas socialistas do século passado, todas elas centradas no movimento operário e na contradição capital-trabalho. Para Santos, a suposta homogeneidade sociológica das forças anticapitalistas nunca existiu e, por sua vez, a polarização das diferenças políticas foi uma constante do século passado, muitas vezes com consequências desintegradoras (Bonet, 2010, p. 134). Ao analisarmos a composição sociológica dos novos movimentos sociais podemos observar que na sua base se encontram maioritariamente trabalhadores e trabalhadoras, apesar de não se organizarem como tal nem recorrerem às formas históricas do movimento operário – sindicatos e partidos operários. Organizam-se em torno de outras causas, pela igualdade de género, pela preservação do ambiente, pelos direitos humanos, pela democracia participativa, entre outras. Esta aparente perda da vocação histórica dos trabalhadores leva Santos a colocar uma questão pertinente, ao ser entrevistado por Bonet (2010, p. 139): “porque é que nos últimos trinta anos os trabalhadores se mobilizam menos a partir da identidade vinculada ao trabalho e mais a partir de outras identidades que sempre tiveram?” O autor avança com alguns contributos para uma resposta: destaca as transformações profundas que se têm verificado na produção capitalista, tanto no âmbito das forças produtivas como

no âmbito das relações de produção. Explicitando, se por um lado, os avanços tecnológicos nos processos de produção, a revolução nas tecnologias da informação e da comunicação e a redução dos custos dos transportes modificaram profundamente a natureza, a organização, a lógica e as hierarquias do trabalho industrial. Por outro lado, a exponencial globalização do capitalismo ao conseguir evitar a regulação estatal das relações capital-trabalho afetou profundamente a identidade socio-política dos trabalhadores e das trabalhadoras, uma vez que era sobre aquela regulação que esta identidade se fundamentava. A desregulação da economia condicionou a identidade operária, abrindo espaço para a emergência de outras identidades que até então estavam latentes ou reprimidas pelos/as próprios/as trabalhadores/as. De uma forma progressiva, as identidades alternativas tornaram-se mais credíveis e eficazes para canalizar o protesto contra a deterioração das condições de vida dos/as trabalhadores/as, o agravamento das desigualdades e das injustiças sociais (Bonet, 2010, p. 140).

A breve mas intensa história do movimento de globalização alternativa revela uma série de características únicas que foram exploradas na literatura (Juris, 2005 e 2008a; Della Porta & Tarrow, 2005; Feixa *et al*, 2002; Castells, 2001; Sommier, 2003): a ênfase no globalismo e na transnacionalidade e na sua articulação com os contextos locais; o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, essencialmente a internet; a articulação das lutas por redistribuição de recursos econômicos com as lutas por reconhecimento identitário; o desenvolvimento de formas inovadoras de ação coletiva; a criação de novas formas de organização e a confluência de diversas tradições e organizações sob um lema comum. Estas análises refletem diversas aproximações e tensões: ao mesmo tempo que mantêm a continuidade com as formas prévias de protesto, enfatizam a sua descontinuidade; tomam-no como um novo movimento social, assinalando as suas características de redes e a considerá-las como um quadro mestre a organizar e a dar forma às diversas lutas.

Na análise de Damião de Medeiros (2013, p. 81),

após a manifestação em Seattle (1999), a luta dos movimentos globais, ou altermundialistas, distingue-se: (1) pelas suas redes articuladas globalmente; (2) pela criação de fóruns sociais que promovem a globalização por debaixo; (3) pela autoreflexividade dos seus atores “glocais”; (4) pela possibilidade de criar alternativas democráticas ao neoliberalismo e à crescente



iniquidade na distribuição da riqueza e do poder; e, finalmente (5) pela construção de uma esfera pública transnacional e cosmopolita.

Mais do que combater as lógicas de exploração, os novos movimentos sociais globais têm como grande objetivo a construção de um outro mundo diferente onde possam ser reconhecidos os indivíduos e as causas que os unem e que até então eram desprezadas e silenciadas. Os novos movimentos sociais globais opõem-se à invasão do estado e do mercado na vida social, reivindicando o direito individual de definir as suas identidades e de determinar as suas vidas privadas contra a omnipresente manipulação do sistema (Della Porta & Diani, 2006, p. 9). Tal como destaca Damião de Medeiros (2013, p. 82), esta globalização “de baixo para cima” revela um caráter emancipatório, em que a articulação e a reciprocidade de várias lutas, entre diferentes resistências locais e transnacionais, tornam-se fundamentais na definição da ação dos novos movimentos sociais. A globalização contra-hegemónica, manifesta características qualitativamente diferentes daquelas que os movimentos do período industrial apresentavam. A procura pela liberdade individual, pela subjetividade e pelo reconhecimento da diferença das diferentes identidades constitui-se como um traço fundamental dos novos movimentos sociais. Neste novo caminho cosmopolita, a juventude poderá assumir um papel de protagonismo, principalmente se tivermos em conta o paradigma tecnocientífico em que nos movemos. Juris & Pleyers (2009) ao analisarem as culturas emergentes de participação dos/as jovens nos movimentos de justiça global, destacam que apesar da grande participação da juventude nestes novos movimentos, de uma forma geral não são concebidos como movimentos juvenis, mas como lutas intergeracionais. Mesmo assim, os movimentos de globalização alternativa envolvem várias características chave que facilitam a participação de ativistas mais jovens. Em primeiro lugar, organizam-se em torno de redes informais facilitadas pelas novas tecnologias. Em segundo lugar, são globais relativamente ao seu alcance geográfico e temático, uma vez que os/as ativistas vinculam as suas lutas enraizadas localmente com diversos movimentos noutros lugares. Por fim, implicam formas não tradicionais e bastante expressivas de protesto de ação direta. Uma das características dos/as jovens ativistas será a sua apetência por formas não convencionais de protesto, incluindo repertórios criativos, expressivos ou violentos. Uma importante diferença em relação

aos movimentos sociais anteriores, segundo Castells (2001), é que, pela primeira vez, os/as jovens não estão numa posição subalterna, em especial no que se refere ao campo tecnológico. As dinâmicas socioculturais pós-modernas situam os/as jovens num lugar de inédita relevância.

Além da sua finalidade utilitária, as ações massivas diretas realizadas próximo das cimeiras internacionais constituem representações culturais complexas que permitem aos e às participantes comunicar mensagens simbólicas a uma audiência, ao mesmo tempo que possibilitam um fórum onde se comunica e experimenta, através de relações de reconhecimento intersubjetivo, vários significados simbólicos (Juris, 2005 e 2008b). Os novos movimentos globais organizam-se como redes, constituídas por grupos descentralizados e por marcas identitárias, que implicam tanto a individualização como a não diferenciação. Estas “redes de movimento” transnacionais incluem um amplo campo de indivíduos, organizações e estruturas com um núcleo forte mas flexível, uma periferia não tão ativa mas diversa e vários nós de interconexão onde fluem constantemente os recursos e o conhecimento (Álvarez *et al*, 1998, pp. 1-29). Pela primeira vez desse os anos sessenta, segundo Della Porta & Diani (2006, p. 2), o conjunto de mobilizações pela globalização contra-hegemónica parece ter o potencial para uma mudança global generalizada, combinando temas típicos dos movimentos clássicos com temas característicos dos novos movimentos, como a preservação do ambiente ou a igualdade de género.

No mundo de hoje onde o descontentamento aumenta, parece-nos importante compreender as linhas estruturantes dos novos movimentos sociais, onde a inovação e a rutura com experiências passadas não deixam de se conjugar com algumas linhas de continuidade. Como nos elucida Elísio Estanque (2012, p. 5), hoje já não são os trabalhadores de um lado e os estudantes do outro, mas sim todo um conjunto de grupos sociais afetados pela incerteza e pela precariedade, congregando estudantes, novos trabalhadores, funcionários descartados, reformados antecipados e as vítimas das políticas de austeridade e de reestruturação do Estado social. É neste contexto que se podem conjugar condições propícias para “criar uma aliança explosiva entre o campo laboral e o universo estudantil” (Estanque, 2012, p. 6), aumentando dessa forma a conflitualidade social. Os excessos do mercado que a globalização neoliberal e o capitalismo financeiro disseminaram pelo mundo têm tido efeitos devastadores nas últimas décadas, com o aumento das desigual-

dades, do desemprego e das mais variadas ameaças para a segurança e bem-estar geral. Daí têm derivado novas formas de protesto e de ativismo, sobretudo dinamizadas pelas camadas mais jovens e escolarizadas, que recorrem cada vez mais às novas tecnologias da informação e da comunicação (Estanque, 2012, p. 10).

Para Santos (2012, pp. 139-140) a pluralidade do movimento global alternativo significa que a agregação de lutas, de interesses e de energias é feita de forma a respeitar as diferenças entre movimentos e a manter intatas as suas autonomias. Isto é, a construção da articulação e da agregação tem um valor e uma força independentes dos objetivos ou lutas que se agregam. É nesta construção que reside o potencial destabilizador das lutas. Na capacidade de promover a passagem do que é possível num determinado momento para o que está emergindo como tendência ou latência de novas articulações e agregações. Muitas vezes, para este autor, são as lutas mais periféricas e os movimentos menos consolidados num determinado momento os que transportam consigo a emergência de novas possibilidades de ação e de transformação.

Verifica-se a existência de movimentos mais centrados na questão do reconhecimento das diferenças e outros mais centrados na luta pela igualdade. Para Santos (2012, p. 158), esta diferença resulta do facto que nas sociedades contemporâneas coexistem dois princípios de distribuição hierárquica das populações: as trocas desiguais entre iguais – em que a exploração dos trabalhadores por parte dos capitalistas é um exemplo paradigmático – e o reconhecimento desigual das diferenças, como o racismo, o sexismo e a homofobia que são exemplos paradigmáticos.

Chegados a este ponto, parece-nos importante convocar o contributo crítico de Axel Honneth (2004, p. 352) com o reconhecimento a constituir-se como a base de uma teoria da justiça na qual “a experiência de injustiça é sempre medida em termos de impedimento de algum reconhecimento considerado legítimo” em que “o estabelecimento da ordem social capitalista liberal deve ser descrita como um processo de diferenciação por três esferas de reconhecimento”, que são, segundo a sua tipologia: amor, direitos e solidariedade, que constituem o núcleo de um modelo,<sup>3</sup> que o autor recupera e aprofunda desde Hegel, de forma a apreender o conjunto da sociedade, nas suas várias dimensões: económica, política e cultural. A razão que levou Honneth (2010, pp. 47-48) a

3 De forma a aprofundar esta proposta teórica confira Honneth ([1992] 2011e [2005] 2007).

recuperar a ideia de luta pelo reconhecimento não se prende com a procura de reconhecimento cultural por parte dos grupos sociais. O autor insere o seu estudo nas tendências historiográficas manifestas a partir da década de sessenta, que reconstruíam as lutas por reconhecimento do século XIX adotando o ponto de vista da honra e do respeito. Entre esses historiadores inclui-se Barrington Moore e Edward Thompson que juntamente com outros historiadores ingleses mostraram que os movimentos operários articulavam as suas reivindicações em torno do conceito de honra, ao mesmo tempo que reclamavam respeito pelas suas formas específicas de atividade e pelas suas práticas culturais características. Honneth atribui assim uma grande importância a esta corrente teórica, pois ela mostra uma nova perspectiva sobre as lutas sociais do passado, refutando a ideia clássica segundo a qual as confrontações e os movimentos sociais deveriam ser explicados seguindo o padrão de lutas de interesses. Neste sentido, as confrontações e as lutas sociais poderão ser melhor compreendidas se tivermos em conta as gramáticas morais que lhes estão subjacentes. O que Honneth (2010, p. 49) pretende não é opor-se radicalmente às explicações utilitaristas dos conflitos sociais, mas sim completá-las a partir de disposições morais e normativas que estão na base das lutas sociais. Da mesma forma, o autor não pretende reduzir a política de reconhecimento a uma questão unicamente cultural, mas sim ampliar o conceito de reconhecimento de forma a explicar o conflito e as lutas sociais.

Ao indagarmos a contribuição de Honneth ([1992] 2011; 2010) para a teorização dos movimentos sociais, percebemos que as experiências de desrespeito e os sentimentos morais de injustiça são a força motriz das lutas sociais. As experiências de sofrimento poderão motivar os sujeitos a articularem-se em lutas coletivas que pretendem ampliar as relações de reconhecimento. É a partir das experiências morais de desrespeito que se pode mobilizar a ação coletiva, quando estas são articuladas com outros sujeitos com vivências semelhantes, “num quadro interpretativo intersubjetivo que as comprova como típicas para todo um grupo” (Honneth [1992] 2011, p. 220). Desta forma, “a formação de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências pessoais de desengano como algo que atinge não somente o eu individual, mas igualmente um círculo de muitos outros sujeitos” (Honneth [1992] 2011, p. 220). A noção de semântica coletiva pretende explicar o modo como os movimen-

tos sociais se estruturaram, ao construírem um conjunto de significados comuns que nomeiam o sofrimento de um grupo. Honneth não reduz as lutas sociais às explicações utilitaristas, mas pretende revelar a base moral que rege as relações sociais, resgatando assim o sofrimento e o desrespeito como motivações morais para a ação coletiva.

Desde a Revolução Francesa, qualquer grupo que tenha lutado por reconhecimento social não deixou de apresentar o ideal da liberdade individual no seu manifesto. Os movimentos nacionais revolucionários e os movimentos da libertação da mulher, o movimento trabalhista e movimentos de direitos civis – todos estes lutaram contra formas de desrespeito legais e sociais percebidos como incompatíveis com as suas reivindicações de auto-respeito e autonomia individual. Os/as aderentes a estes movimentos sociais estavam convencidos/as, até ao âmago do seu “sensorium” moral, que a justiça exige igualdade de oportunidade de liberdade e mesmo quando o alcançar deste objetivo significou a restrição da liberdade individual, o postulado da liberdade continuou a legitimar os objectivos destes movimentos. Na modernidade, a exigência de justiça só é considerada legítima quando é feita alguma referência à autonomia do indivíduo; não é a vontade da comunidade ou ordem natural, mas sim a liberdade individual que forma a fundação normativa de todas as concepções de justiça (Honneth, 2014, pp. 16-17).

Santos (2001, 2012) ao também pretender construir uma teoria crítica, opõe-se ao que denomina “pensamento abissal”, eurocentrista e colonizador, critica o “desperdício da experiência”, motivado pela exclusão do outro, cujo reconhecimento deveria ser a base de um diálogo intersubjetivo relevante. A tradução intercultural e interpolítica, proposta por Santos (2012, p. 158), é que irá possibilitar a criação de novas linguagens emancipadoras e a concretização de ações coletivas entre movimentos que combinam a luta pela igualdade com a luta pelo reconhecimento das diferenças. O pensador português opõe-se a uma teoria geral, como aquelas construídas pela civilização ocidental. Segundo Santos (2007, p. 39), “a diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade”. A alternativa proposta pelo autor à teoria geral é o trabalho de tradução. A tradução é o procedimento que permite a inteligibilidade mútua entre as experiências do mundo, que são viáveis e possíveis, reveladas por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, capaz de lidar com os desafios do presente e propor alternativas viáveis.

O procedimento de tradução não estabelece hierarquias em abstrato entre os movimentos ou entre as lutas e muito menos determina a absorção de uns por outros. Através da tradução é possível tornar porosas as identidades dos diferentes movimentos e lutas presentes, de forma que tanto o que os separa como o que os une se torne cada vez mais visível e seja tido em conta nas alianças e articulações necessárias. Traduzir significa sempre afirmar a alteridade e reconhecer a impossibilidade de uma transparência total. O procedimento de tradução é um procedimento emancipatório de aprendizagem mútua (Santos 2012, p. 154).

Para Santos (2012, p. 155), a tradução, ao assumir-se como interpólitica, deverá reconhecer as diferenças entre os vários movimentos e organizações sociais e procurar que o debate entre elas diminua as resistências e a insegurança. Da mesma forma, o procedimento de tradução é também intercultural porque pretende responder às mudanças culturais produzidas nos últimos trinta anos nas lutas de resistência contra o colonialismo, o sexismo e o capitalismo, entre outros. Santos destaca que as lutas mais inovadoras foram protagonizadas no Sul Global e envolveram grupos e classes sociais que tinham sido ignorados pela teoria crítica dominante, maioritariamente produzida no Norte Global. Estas lutas ampliaram o repertório das reivindicações e dos objetivos, formularam-nos com novas linguagens referentes a universos culturais diferentes dos da modernidade ocidental. Assim, tornou-se evidente que a emancipação social tem muitos rostos e que os diferentes movimentos estão ancorados em diferentes culturas, transportam diferentes conhecimentos e diferentes misturas entre conhecimento científico e senso comum. A construção do diálogo entre movimentos e organizações, como refere Santos (2012, p. 155), deverá ter em conta esta realidade e interpretá-la como algo enriquecedor, em vez de considerá-la uma limitação à articulação entre os movimentos que constituem a globalização contra-hegemónica.

Ao convocar as abordagens teóricas de dois autores reconhecidos internacionalmente como grandes teóricos contemporâneos da teoria social e política, como são Axel Honneth e Boaventura de Sousa Santos, não é nossa intenção fazer um balanço das suas teorias, mas sim discutir alguns aspetos dessas teorias, procurando um núcleo comum, de forma a contribuir para uma sociologia crítica capaz de responder aos objetivos deste ensaio. Apesar das diferenças entre estes pensadores, ambos procuram um paradigma intersubjetivo que se distingue tanto

das abordagens holistas como individualistas. Um segundo ponto em comum será a ênfase na dimensão político-normativa que as suas teorias comportam, na medida em que ambicionam um horizonte além do existente, apontando caminhos para a mudança social. Daí percebe-se a invocação por parte destes autores de conceitos como justiça, direitos humanos, reconhecimento, autonomia emancipação social, entre outros.

Ao trabalharmos estas abordagens nos seus aspetos complementares, não podemos ignorar que Santos está fortemente empenhado em construir uma alternativa às teorias do Norte Global. Neste sentido, a teoria de Santos também pode ser vista como um contraponto crítico à construção teórica de Honneth. Mantendo a vigilância epistemológica, consideramos que estas duas propostas teóricas, críticas e abrangentes poderão contribuir para a construção de alternativas, ou como nos elucida Santos (2007: 20), mais do que construir alternativas necessitamos acima de tudo é de construir “um pensamento alternativo às alternativas”.

## NOTAS FINAIS

A partir da última década do século XX, o mundo testemunhou o surgimento e a afirmação de um novo ciclo de ação coletiva, marcada por novas lutas e gramáticas de resistência, por diferentes espaços de participação e por novas formas de organização. Depois de comparar estes novos movimentos globais com outros movimentos sociais que os precederam, analisámos algumas das importantes construções teóricas que nos ajudam a perceber estas novas lutas do nosso tempo. Através da teoria do reconhecimento de Honneth percebemos as diferentes dinâmicas que permitem a transformação dos sentimentos de sofrimento em experiências coletivas que podem, eventualmente, conduzir a reivindicações políticas. Com Santos, depois de uma forte crítica à globalização hegemónica, convoca-se os saberes do Sul do mundo, muitas vezes desprezados e marginalizados, para a construção de um pensamento alternativo. O autor propõe o procedimento de tradução com o objetivo de estimular entre os movimentos e organizações sociais progressistas a vontade de criar em conjunto saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis à globalização neoliberal.

Os movimentos sociais que lutam por uma globalização alternativa constituem um novo fenómeno político focado na ideia de que a fase atual do capitalismo global exige novas formas de resistência e novas direções para a emancipação social. Os/as jovens ao encontram-se, por definição, numa fase de transição nas suas vidas e, portanto, mais abertos a várias alternativas e à mobilização social e política, tanto na prossecução de interesses individuais, como de interesses mais gerais, poderão exercer um papel fundamental.

O inconformismo, a vontade de transformar, de fazer revolução, de por em causa o estabelecido, de apresentar novas opiniões e, em especial, de se mobilizar e mobilizar todo um povo em torno de uma causa sempre foram as principais características da juventude. A juventude, tendo sido sempre protagonista dos movimentos sociais, poderá exercer um papel fundamental na reinvenção da emancipação social no século XXI.

## BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, S. E., Dagnino, E., y Escobar, A. (1998). Introduction: the Cultural and Political in Latin American Social Movements. In Alvarez, S. E.; Dagnino, E. y Escobar, A. (Eds.), *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-Visioning Latin American Social Movements*. Boulder, CO: Westview Press.
- APPADURAI, A. (2001). Grassroots Globalization and the Research Imagination. In Appadurai, A. (Ed.), *Globalization*. Durham, N. C. y Londres: Duke University Press.
- AUGUSTO, Nuno. (2008). A juventude e a(s) política(s): desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 81, junho, pp. 155-177.
- BONET, Antoni. (2010). La democracia revolucionária, un proyecto para el siglo XXI. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 35, octubre, pp. 117-148.
- CASTELLS, Manuel. (2004). *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. II - The Power of Identity. Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, Manuel. (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- DAMIÃO DE MEDEIROS, Pilar. (2013). O Intelectual *Engagé* dos Movimentos Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 73, p. 79-92.
- DAMIÃO DE MEDEIROS, Pilar. (2015). Políticas de juventude nos Açores: uma reflexão em torno da condição da(s) juventude(s) (pós)moderna(s). In Medeiros, T. (Coor.), *Adolescência: desafios e riscos*. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.



- DELLA PORTA, Donatella & Tarrow, Sidney. (2005). *Transnational protest and global activism*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- DELLA PORTA, Donatella & Diani, Mario. ([1999] 2006). *Social Movements. An Introduction*, 2ª ed. Malden, MA and Oxford: Blackwell Publishing.
- DELLA PORTA, Donatella & Caiani, Manuela. (2009). *Social Movements and Europeanization*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTANQUE, Elísio. (2012). Movimentos sociais: a nova rebelião da classe média. *Ensino Superior – Revista do Sindicato Nacional do Ensino Superior*, nº 43, jan/fev, p. 28-37.
- FEIXA, C., Saura, J.R., & Costa, C. (Eds.) (2002). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.
- HANNERZ, Ulf. (1998). *Conexiones transnacionales*. Valência: Frónesis.
- HONNETH, Axel. ([1992] 2011). *Luta por reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos social*. Lisboa: Edições 70.
- HONNETH, Axel. ([2005] 2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- HONNETH, Axel. (2010). *Reconocimiento y menosprecio - Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores.
- HONNETH, Axel. (2014). *Freedom's Right - The Social Foundations of Democratic Life*. Cambridge (UK): Polity Press.
- JURIS, Jeffrey. (2005). The New Digital Media and Activist Networking within Anti-Corporate Globalization Movements *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, no. 597, p. 189-208.
- JURIS, Jeffrey. (2008a). *Networking Futures: the Movements against Corporate Globalization*. Durham: N.C.,Duke University Press.
- JURIS, Jeffrey. (2008b). Performing Politics: Image, Embodiment, and Affective Solidarity during anti-Corporate Globalization Protests. *Ethnography*, vol. 1, no. 9, p. 61-97.
- JURIS, J. y Pleyers, G.H. (2009). Alter-Activism: Emerging Cultures of Participation among Young Global Justice Activists. *Journal of Youth Studies*, vol. 1, no. 12, p. 57-75.
- JURIS, Jeffrey, Pereira, Inês & Feixa, Carles. (2012). La globalización alternativa y los 'novísimos' movimientos sociales. *Revista del Centro de Investigación*, Universidad La Salle, Vol. 10, núm. 37, enero-junio, p. 23-39.
- MELUCCI, Alberto. (2001). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- PAIS, Machado. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, XXV, (105-106), pp. 139-165.

- PAIS, Machado. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Observatorio Social da América Latina*, CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, año n° 5, septiembre, p. 177-184.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2002). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência – Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol. 1. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2012). *De las dualidades a las ecologías*, La Paz – Bolívia. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía – REMTE.
- SILVA, Manuel Carlos. (2000). Globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica. In Viegas, J. M. & Dias, E. C. (Org.), *Cidadania, integração, globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- SOMMIER, Isabelle. (2003). *Le renouveau des mouvements contestataires à l'heure de la Mondialisation*. Paris: Flammarion.
- TOURAINÉ, Alain. (1978). *La voix et le regard, Sociologie des mouvement sociaux*. Paris: Seuil.
- TOURAINÉ, Alain. (2006). Na fronteira dos movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, 21(1), Brasília, p. 17-28.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

### ÁUREA SANDRA TOLEDO SOUSA

Professora auxiliar no Departamento de Matemática da Universidade dos Açores e investigadora (membro integrado) do Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico (CEEApIaA). É doutora em Matemática (ramo de Probabilidade e Estatística) pela Universidade dos Açores, mestre em Estatística e Gestão de Informação pelo Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação (ISEGI) da Universidade Nova de Lisboa e licenciada em Matemática pela Universidade dos Açores. Os seus principais interesses de investigação são a Análise de dados Multivariados, Probabilidades e Estatística, Análise de Dados Simbólicos e Estatística Computacional. Nessas áreas, tem apresentado comunicações e publicado artigos científicos.

### FERNANDO DIOGO

Sociólogo. Professor Auxiliar da Universidade dos Açores, investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc; Coordenador do Mestrado em Ciências Sociais. Desempenha funções na Secção de Pobreza, Exclusão Social e Políticas Sociais da APS e é membro do grupo de trabalho sobre pobreza infantil da EAPN. Os seus interesses centram-se na Pobreza e no RSI, em relação com a educação e a pobreza infantil, e na precariedade no emprego, no emprego feminino e na relação dos jovens com o mundo do trabalho.

**FRANCISCO SIMÕES**

Doutorado em Psicologia pela Universidade de Coimbra. Atualmente, é membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Social, no Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa. Anteriormente, coordenou diversos projetos de intervenção social e formativa com jovens em situação de maior vulnerabilidade no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil da Caritas da Ilha Terceira.

**GILBERTA MARGARIDA DE MEDEIROS PAVÃO NUNES ROCHA**

Professora Catedrática da Universidade dos Açores, é doutorada em Ciências Sociais, especialidade de Demografia, com uma tese intitulada *Dinâmica Populacional dos Açores – unidade, permanência e diversidade*. Tem trabalhos publicados a nível nacional e internacional nas áreas da Dinâmica Demográfica, Migrações, Família e Género. Na Universidade dos Açores foi Diretora do Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais de 1988 a 1992 e de 2005 a 2009, Pró-Reitora entre 1995 e 1997, membro do Conselho Geral de 2009 a 2013 e do Conselho Científico desde 2011. Desde 1992 que é Diretora do Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UA), atualmente Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade dos Açores e desde 2015 coordenadora do polo dos Açores do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc. É ainda membro do Conselho Consultivo da Associação Portuguesa de Sociologia, da Rede Inter-Universitária em Demografia (RID) e Presidente do Conselho Consultivo da Associação Portuguesa de Demografia. Desde 2002 que integra os Conselhos Consultivos das revistas *Sociologia*, *Problemas e Práticas* do CIES/IUL- ISCTE, *Estudos Demográficos*, do Instituto Nacional de Estatística (INE) e desde 2012 do *Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies*, com sede nos EUA. No início de 2013 foi eleita pela Assembleia Legislativa Regional dos Açores representante da Região Autónoma para integrar o Conselho Económico e Social, sendo por inerência membro do Conselho Regional de Concertação Estratégica da Região Autónoma dos Açores.

### ILONA KOVÁCS

Coordena a linha de investigação Trabalho, Emprego e Organizações do SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do ISEG da Universidade de Lisboa. A sua investigação e publicações, essencialmente no âmbito da Sociologia do Trabalho, das Organizações e do Emprego, têm incidido sobre a inovação organizacional; os novos modelos de produção; a transformação do trabalho e do emprego na sociedade da informação, a flexibilidade e precariedade do emprego e o emprego jovem.

### JOSÉ MACHADO PAIS

Investigador (subdiretor) do ICS-ULisboa e Professor Catedrático Convidado do ISCTE-IUL. Professor Visitante em várias universidades europeias e sul-americanas, tem dirigido projetos internacionais em vários domínios das Ciências Sociais. Publicou mais de 40 livros, entre os quais: *Culturas Juvenis*; *Consciência Histórica e Identidade*; *Ganchos, Tachos e Biscates (Prémio Gulbenkian de Ciência)*; *Criatividade, Juventude e Novos Horizontes Profissionais* (coeditor); *Sexualidade e Afectos Juvenis*.

### MARIA MANUEL VIEIRA

Doutorada em Sociologia. Atualmente é investigadora no ICS-ULisboa, onde coordena o Observatório Permanente da Juventude. Tem pesquisado e publicado nas áreas da Educação, Juventude e Família.

### MARIA MENDES

Diploma do Magistério com o título profissional de “ Professor de 1ª Grau-1ª a 4ª série” e licenciada em Psicologia. Profissionalmente tem desenvolvido atividade na área da educação e da saúde. Colaboradora em equipas de investigação na Universidade dos Açores.

### OSVALDO SILVA

Doutorado em Matemática – especialidade de Probabilidades e Estatística, professor auxiliar no Departamento Matemática e investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA. UAc. Está envolvido a nível da docência na formação inicial e pós-graduada em Estatística. Ao nível de investigação desenvolve atividades no âmbito da Análise de Dados, em especial Multivariados (técnicas exploratórias e confirmatórias); Amostragem, Controlo da Qualidade e Metodologias Estatísticas aplicadas (com particular interesse nas Ciências Sociais e da Saúde).

### PATRÍCIA FARIA

Natural do Concelho de Ribeira Grande, é licenciada em Sociologia pela Universidade dos Açores, onde obteve o Grau de Mestre nesta mesma disciplina em 2014. A sua carreira profissional na área social iniciou-se em 2009 na APPJ - Associação de Promoção de Públicos Jovens em Risco, tendo posteriormente exercido funções no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil - Perkursos. Os seus interesses e trabalho profissional centram-se na intervenção social junto de jovens em situação de abandono escolar precoce e em torno da problemática social das baixas qualificações escolares e do acesso ao mercado de trabalho dos jovens desqualificados, sendo esta a temática da sua tese de mestrado.

### PAULO VITORINO FONTES

Licenciado em sociologia na Universidade dos Açores em 2000, conclui o mestrado em sociologia pela mesma Universidade em 2012. Encontra-se a realizar o doutoramento em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais na Universidade de Évora. Autor e participante de vários projetos de intervenção com grupos de maior vulnerabilidade e exclusão social. Exerce funções de coordenação na Novo Dia – Associação para a Inclusão Social desde 2001. Tem como principais interesses de investigação a Teoria Crítica Alemã, com especial enfoque na Teoria de Reconhecimento.

## PILAR DAMIÃO DE MEDEIROS

É licenciada em Germânicas e Sociologia pela Brock University, Canadá (2001). Obteve o grau de Mestre em Estudos Germânicos pela Queen's University, Canadá (2003) e o grau de Doutora nesta mesma área pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemanha (2007). Foi Assistente na Queen's University, Canadá (2001-2002). Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Évora (2007-2009), e desde 2009 exerce funções de Professora Auxiliar Convidada no Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais na Universidade dos Açores regendo várias disciplinas. Faz parte de várias equipas editoriais de revistas científicas internacionais e nacionais com arbitragem científica. *Já fez parte da comissão organizadora de vários seminários e conferências, sendo presidente da comissão organizadora da European Conference on Public Intellectuals*, Out. 24-27, 2013, Lisboa, que contou com a co-organização do Prof. dr. Lawrence A. Friedman, Harvard University e Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Lisboa. Tem diversos estudos científicos publicados em livros e revistas nacionais e internacionais nas áreas da teoria crítica da cultura moderna; da globalização cultural; da cultura política e espaço público. Destaca-se a obra (2008) *Rollenästhetik und Rollensoziologie: Zum Transfer rollensoziologischer Kategorien auf die neuere deutsche Literaturwissenschaft* e artigos como (2013) “Reflexões em torno da querela Peter Sloterdijk e Jurgen Habermas”, in Marta Nunes da Costa *Critical Theory Revisited*. Braga, Húmus; (2013) “O intelectual engagé dos movimentos sociais”. *Sociologia: Problemas e Práticas*, nr. 73, PP. 79-92; (2014) “Boaventura Sousa Santos: Between Academia and Social Activism”. *International Journal of Contemporary Sociology*, Volume 51, No. 2. October 2014, pp. 209-216; (2015) “The Role of European Intellectuals in the Public Sphere”. *European Scientific Journal*, August 2015. Participou em dezenas de conferências universitárias em Portugal e no estrangeiro. É investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc.

## ROLANDO LALANDA GONÇALVES

Nascido em Ponta Delgada em 1959, licenciou-se em Sociologia pela Universidade Paul Valery Montpellier III em 1981 com uma dissertação

intitulada “*Contribution à l’analyse de la dynamique socio - culturelle: Le Village de Ribeira Quente -S. Miguel Açores*”. No ano de 1984 obteve o grau de “Docteur 3ème Cycle» em Sociologia com uma Tese intitulada «*Eutopie, Insularité et Migration; Contribution a l’analyse des processus socio-culturels dans un environnement insulaire*”. No ano de 2000 obteve a equivalência ao grau de Doutor pelas Universidades Portuguesas pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa da Universidade Técnica de Lisboa. Foi membro do Governo Regional dos Açores de 1988 a 1995 no cargo de Subsecretário Regional da Cooperação Externa e Deputado à Assembleia da República de 1995 a 1999 onde integrou as Comissões de Assuntos Europeus e Finanças e Planeamento. É membro da APSIOT (Associação dos Profissionais de Sociologia da Indústria, Organizações e Trabalho), da APS (Associação Portuguesa de Sociologia). É Presidente da Associação Internacional em Sistemática Qualitativa e colaborador do CERIC/LERASS da Université Paul Valery. É professor auxiliar da Universidade dos Açores, Coordenador do Mestrado em Sociologia e Diretor da Licenciatura em Sociologia (2015). É também investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc.

#### RUI DRUMONDE

Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Atualmente, frequenta o mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta. É coordenador do Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil da Cáritas da Ilha Terceira.

#### SUSANA BOTELHO

Licenciada em Ciências da Educação e em Psicologia. É de Técnica Superior de Ciências da Educação e colaboradora em equipas de investigação na Universidade dos Açores.



**SUZANA NUNES CALDEIRA**

Doutorada em Ciências da Educação – especialidade Psicologia da Educação, professora auxiliar na Universidade dos Açores, membro do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc. Investiga na área dos comportamentos disruptivos, conflituos e violentos.

**VANIA BALDI**

Sociólogo e Doutorado em Ética e Antropologia, Professor no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro – Portugal, Investigador do CIC.DIGITAL (Polo DIGI.Media de Aveiro). Último livro publicado, *A insustentável leveza da Web: retóricas, dissonâncias e práticas na Sociedade em Rede* (Org. com Lídia Oliveira) Salvador da Bahia, EDUFBA. Visiting Professor na UNAM-Xochimilco da Ciudad de México e na PUCRS de Porto Alegre.



JUVENTUDE(S): NOVAS REALIDADES. NOVOS OLHARES

Organização:

Gilberta Pavão Nunes Rocha

Rolando Lalanda Gonçalves

Pilar Damião de Medeiros

Diretor da coleção: Manuel Carlos Silva

Subdiretores: Luís Baptista e Ana Paula Marques

Capa: António Pedro

© Edições Húmus, Lda., 2016

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Telef. 926 375 305

humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Julho de 2016

Depósito Legal: 411534/16

ISBN: 978-989-755-213-7

Coleção Debater O Social – 39

**Este livro foi objecto de avaliação científica**

Nesta edição encontramos 10 capítulos relacionados com a problemática da(s) Juventude(s) nos contextos do trabalho e do emprego, da educação, da cidadania e dos novos movimentos sociais. Esta lógica radica na própria natureza complexa dos desafios que se colocam aos jovens em diversos contextos institucionais e/ou informais onde se manifesta a pluralidade das situações com que se encontram confrontados. Neste sentido, abre inúmeras pistas de reflexão que possibilitam um melhor conhecimento da sociedade portuguesa e são também um contributo para a definição das políticas públicas de juventude, uma orientação para uma melhor adequação às suas realidades plurais. Como afirma, no primeiro capítulo deste livro, Machado Pais são necessárias “...políticas criativas que tomem os jovens como agentes de inovação”.



**CICS.UAc**  
 Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais  
 Universidade dos Açores



Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais  
 CICS.NOVA.UAc

