

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
DOUTORAMENTO EM SOCIOLOGIA

**A transformação dos esquemas de motivação, perceção e de ação que
compõem o *habitus* de jovens em risco de desinserção social**

Elsa Montenegro Moreira Marques

Dissertação de Doutoramento em Sociologia
Orientada pela Professora Doutora Cidália Queiroz
Co-orientada pelo Professor Doutor Carlos Gonçalves

Porto
Agosto 2012

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta tese parte das seguintes interrogações: Como transformar o *habitus* de jovens que, sendo originários de meios socialmente desfavorecidos, partilham disposições, hábitos e motivações pouco favoráveis à aquisição de aprendizagens relevantes para uma transição qualificante para a vida adulta? Que forças externas são necessárias criar em ordem à reestruturação do passado convertido em disposições? Que características deve ter o contexto de socialização suscetível de estabelecer uma mediação eficaz entre as aprendizagens adquiridas no meio de origem e as requeridas pelas instituições da socialização secundária?

O propósito a que nos lançamos visa contribuir para a discussão teórica acerca das possibilidades de reconversão das estruturas subjetivas de jovens em que a imbricação de vulnerabilidades sociais instalou estados de consciência pouco compatíveis com a aquisição dos trunfos necessários para inverter trajetórias de vulnerabilidade.

A reflexão apresentada parte das abordagens teóricas que concebem a socialização como um processo dependente de padrões de relacionamento social que, ao exercerem fortes constrangimentos, dão acesso a desiguais oportunidades de apropriação aos recursos sociais hoje indispensáveis ao exercício da cidadania e, conseqüentemente, a posições diferenciadas na estrutura social. Elege, ainda, as perspetivas que nos remetem para os efeitos das dinâmicas de interação produzidas no interior de diversas instituições sociais, tais como a família, o habitat, a escola e os serviços sociais, na formação das estruturas mentais, problematizando, muito em particular, a questão da possibilidade de reconstruir a identidade social.

O objeto da nossa investigação prende-se com uma intervenção que se propõe inverter trajetórias de desinvestimento nos estudos e na qualificação profissional de jovens cuja socialização ocorreu em contextos fortemente restritivos de oportunidades. Optou-se pela construção teórica do percurso sócio - biográfico de um conjunto de dez jovens, em rutura com a ideologia do indivíduo uno e coerente, com vista à apreensão da problemática da formação do *habitus* e, mais ainda, das condições a reunir para a sua transformação.

ABSTRACT

The research, which led to this thesis, has arisen from the following questions: How to change the *habitus* of youngsters who, being brought in socially disadvantaged environments, share dispositions, habits and motivations less favourable to the acquisition of knowledge relevant to a qualifying transition to the adulthood? What are the external strengths which are necessary to be created in order to lead to the restructuring of the past converted into dispositions? Which characteristics must the socialization context have, susceptible of establishing an effective mediation between the knowledge acquired in the original social environment and the required characteristics of the institutions of secondary socialization?

The purpose to which we have committed to intends to contribute to the theoretical discussion about the possibilities of reconversion of the subjective structures of youngsters on which the imbrications of social vulnerabilities have installed states of consciousness less compatibles with the acquisition of the necessary trumps to reverse courses of vulnerability.

The reflection presented in this thesis arises from the theoretical approaches that conceive socialization as a process which is dependent of patterns of social relationship that, as exerting strong constraints, give access to unequal appropriation opportunities of social resources that nowadays are crucial to the exercise of citizenship and, consequently, to differentiated positions in the social structure. Furthermore, it elects the perspectives that guide us to the effects of the interaction dynamics produced inside social institutions, such as family, habitat, school and social services, in the shaping of mental structures, questioning, particularly, the social identity reconstruction issue.

The empirical research concerns to the study of an intervention that aims to reverse disinvestment trajectories in school studies and in the professional qualification of youngsters, which socialization occurred in highly restrictive opportunities contexts. Therefore, we have chosen, in particular, the theoretical construction of the sociobiographic trajectory, in disruption with the ideology of the individual as one and coherent, from a group of ten youngsters, in order to understand the construction of the *habitus* and, furthermore, of the conditions that must be gathered to its changing.

*À Cidália,
minha amiga e mestre,
com quem aprendi a disposição para perseguir o saber e a verdade.*

“Vês aquele pássaro? É um...” Enumera uma série de nomes inventados, em diversas línguas. E conclui: “Podes dizer o nome em todas as línguas do mundo, quando acabares, continuas a não saber nada sobre o pássaro, apenas sabes o que as pessoas lhe chamam. Por isso, vamos lá olhar para o pássaro e ver o que ele está a fazer. Isto é o que conta.”

Richard Feynman (Nobel da Física em 1965)

ÍNDICE

| | |
|-------------------------|----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
|-------------------------|----------|

CAPÍTULO I

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| VULNERABILIDADE ECONÓMICA, SOCIAL E SIMBÓLICA: É POSSÍVEL TRANSFORMAR AS DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA INFÂNCIA? | 7 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|

1. O problema da relação entre realidade exterior e realidade subjetiva7
2. As possibilidades de transformação das disposições originais34

CAPÍTULO II

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| A PASSAGEM DO CONHECER AO AGIR: OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS ACIONADOS | 45 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

1. A investigação-ação: das hipóteses teóricas às hipóteses normativas45
2. Os dispositivos metodológicos e técnicos de observação e produção de informação55
 - 2.1. Observação participante (na sala de aula, sessões de estudo extra aulas, grupos de reflexão, reuniões da equipa pedagógica)59
 - 2.2. Histórias de vida.....71
 - 2.3. A entrevista individual e de grupo: um meio para a autoanálise provocada e acompanhada.....79
 - 2.3.1. Como são criadas as condições propícias para que os atores falem de si próprios e se projetem no futuro? Trabalhar a linguagem com vista à tomada de consciência e ao desenvolvimento da capacidade de enunciação das aprendizagens inconscientes.....84

CAPÍTULO III

CONDICIONALISMOS DA SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR: A SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA ENQUANTO PROCESSO DE MODELAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS E DE APRENDIZAGEM CULTURAL111

1. A inserção sócio profissional das famílias:
 - emprego, valor atribuído ao trabalho, percepção do tempo e do futuro123
 - 1.1. Um modo de vida centrado na poupança e na acumulação de um pequeno património128
 - 1.2. A inclusão económica não liberta a vida de grandes tensões no quotidiano: um caso de “integração laboriosa”134
 - 1.3. Um caso de mobilidade social descendente: a transição para um modo de vida de restrição143
 - 1.4. As injunções contraditórias dos modelos familiares no que respeita à relação com o trabalho152
 - 1.5. Entre o trabalho operário não qualificado e o terciário de baixa qualificação163
 - 1.6. Desqualificação profissional e inserção no mercado de trabalho secundário: o futuro percecionado com indeterminação e impotência resignada174
 - 1.7. Até que ponto os constrangimentos familiares podem ditar a opção de interromper uma escolarização bem sucedida: como elaborar projetos individuais quando toda a projeção no devir é anulada por problemas quotidianos urgentes e vitais?182
 - 1.8. Entre o modo de vida da restrição e os padrões de conforto e bem-estar típicos da “sociedade de consumo”202
2. A dinâmica das relações familiares: privações na vida material e social, acidentes biográficos e perturbações emocionais209
 - 2.1. A exposição a experiências prolongadas e repetidas de desamparo: a ausência temporária, definitiva ou intermitente dos pais209
 - 2.2. Quando os desempenhos parentais comprometem o desenvolvimento de um acordo interno entre as tendências impulsivas e o ideal moral227
 - 2.3. Quando a criança é transformada em adulto no seu meio familiar: uma história de parentificação às portas da adolescência237

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4. A exposição a injunções contraditórias no decurso da socialização primária | 243 |
| 2.5. O sentimento de não ser desejado: quando o crescimento ocorre sob modelos de relação rejeitantes | 248 |
| 2.6. Retratos familiares marcados por conceções educacionais autoritárias..... | 251 |

CAPÍTULO IV

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| O PAPEL DOS PROCESSOS VICARIANTES RELATIVOS AO GRUPO RESIDENCIAL NA INTERIORIZAÇÃO DE DISPOSIÇÕES | 257 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

CAPÍTULO V

| | |
|-----------------------------------------------------------------|------------|
| A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS PELA ESCOLA | 271 |
|-----------------------------------------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Sobre a desigualdade de oportunidades de acesso aos saberes e atitudes socialmente relevantes | 271 |
| 2. A relação com a escola: percursos e discursos | 281 |
| 3. Uma aproximação empírica da interação entre processos educativos escolares indutores de disposições desvalorizadoras do estudo e dinâmicas educativas que procuram “arrancar” os alunos às vulnerabilidades sociais de origem..... | 346 |
| 3.1. O funcionamento da equipa pedagógica | 391 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| REFLEXÕES FINAIS | 399 |
|-------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFIA | 417 |
|---------------------------|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 431 |
|---------------------|------------|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO I - Guião de recolha de informação (guião de observação e guião de entrevista)..... | 433 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO II – Sessão de reflexão coletiva a respeito dos temas: “Apresentação de si próprios” e “Sexualidade e Afetos” | 451 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO III – Avaliação do desempenho dos estagiários..... | 457 |
|----------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO IV – Aproveitamento escolar dos jovens obtido no Curso Profissional de Eletrónica, Automação e Comando | 461 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO V – Disciplina de Físico-Química..... | 463 |
| Anexo V A – Ficha de trabalho sobre a Lei da Gravitação Universal..... | 464 |
| Anexo V B – Análise do funcionamento da disciplina de Físico-Química – Ano letivo 2007/2008 | 469 |
| ANEXO VI – Disciplina de Português | 471 |
| Anexo VI A – Ficha de trabalho da disciplina de Português: Tema: <i>Protótipo textual argumentativo</i> | 472 |
| Anexo VI B – Ficha de trabalho da disciplina de Português: Tema: <i>Sermão de Santo António aos Peixes. Pe. António Vieira</i> | 474 |

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado incide sobre uma dinâmica de intervenção promovida por uma associação que se propôs reunir algumas das condições indispensáveis para qualificar escolar e socialmente jovens originários de meios sociais fortemente restritivos de oportunidades. O objeto da investigação que detalhamos neste trabalho remete-nos, mais concretamente, para o processo de mudança que a associação Qualificar para Incluir¹ procurou desencadear nos *habitus* de dez jovens que têm em comum uma história de insucessos escolares, evidenciando, ao mesmo tempo, comportamentos que dão sinais de dissidência face ao projeto de formação escolar.

Embora originários de famílias fracamente incluídas no plano económico, seja pelas escassas qualificações profissionais, baixos salários e insegurança do emprego, seja pelas severas restrições do consumo, os jovens que participaram no referido projeto de investigação operacional são, acima de tudo, afetados pelas poucas oportunidades de aceder a grupos primários que lhes permitam desenvolver o sentimento vivo de pertencer e de, por essa via, alcançar um lugar simbolicamente valorizado na sociedade em que vivemos. São jovens que, embora possam aceder a consumos que não se confinam à mera satisfação de necessidades básicas de sobrevivência física, são severamente atingidos por fenómenos conducentes ao seu isolamento social. As suas sociabilidades evidenciam um inequívoco fechamento entre os socialmente “iguais”, o que muito concorreu para a sua eliminação dos processos de acesso ao capital social.

Não menos relevante, a respeito dos percursos dos jovens a que nos reportamos, é considerar que a escola investe muito pouco na compreensão das efetivas necessidades dos alunos. Ignorando os determinantes sociais da produção das disposições, as instituições de ensino mostram-se muito pouco disponíveis para conceberem programas e práticas pedagógicas que trabalhem a partir da matriz de perceção e ação adquirida pelos alunos nas

¹ A Qualificar Para Incluir, Associação de Solidariedade Social (QPI) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fundada, em 2001, por sócios individuais e pela Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social/Instituto Superior de Serviço Social do Porto, como sócio coletivo. Promove uma ação simultaneamente educativa e sócio-terapêutica cujo objetivo central é contribuir para a interrupção dos processos de reprodução intergeracional da pobreza e da exclusão social.

primeiras fases da sua socialização, conduzindo os que, na realidade, são excluídos a acreditar que são os principais responsáveis pela sua própria eliminação (Bourdieu, 1982).

A questão torna-se, ainda, mais complexa se considerarmos a evolução da escola no sentido da concessão de diplomas que nada devem à realização de efetivas aprendizagens e à aquisição de reais competências. A resposta da escola aos dilemas da escolarização numa sociedade heterogénea, gerando a desarticulação entre diploma e aprendizagem, não só precipita o sistema de ensino numa crise profunda do seu papel socialmente integrador, como contribui, e muito, para excluir (Bourdieu & Champagne, 1993), criando a ilusão de que o diploma é, por si só, a garantia de entrada num estatuto social valorizado.

A nossa implicação direta no trabalho desenvolvido pela referida associação junto de jovens afetados pelos problemas sumariamente enunciados conduziu-nos à formulação de algumas interrogações que, de certo modo, também nortearam o projeto que nos propomos aqui dar conta: como transformar o *habitus* de jovens que, sendo originários de meios socialmente desfavorecidos, partilham disposições, hábitos e motivações pouco favoráveis à aquisição de aprendizagens relevantes para uma transição qualificante para a vida adulta?; Que forças externas são necessárias criar em ordem à reestruturação do passado convertido em disposições?; Que características deve ter o contexto de socialização suscetível de estabelecer uma mediação eficaz entre as aprendizagens adquiridas no meio de origem e as requeridas pelas instituições da socialização secundária?

O problema que, para nós, se afigurava como mais relevante não é tanto o de conhecer como se produzem *habitus* pouco compatíveis com a aquisição dos trunfos necessários para inverter trajetórias de vulnerabilidade social. Importava, sobretudo, investigar processos de mudança suscetíveis de romper com a ação inconsciente desses mesmos *habitus*, enquanto estruturas subjetivas duráveis que dificultam ou, mesmo, inviabilizam a participação em processos de emancipação social.

É nossa convicção que os fatores que estão na origem da desqualificação escolar e profissional das jovens gerações estão largamente teorizados, havendo dado lugar à produção de uma vastíssima literatura nos vários campos disciplinares das ciências sociais. O que, a nosso ver, ressalta do confronto entre a produção teórica existente e as condições de vida de significativos grupos de jovens é a insuficiência de investimento de todo esse conhecimento disponível na produção de autênticas transformações suscetíveis de anular a ação dos fatores que provocam a referida vulnerabilidade.

A centralidade atribuída à transformação das disposições que impedem a qualificação escolar e social de relevantes segmentos da população juvenil conduziu-nos, então, a estudar uma intervenção cuja principal finalidade era a de inculcar um conjunto de competências e disposições (atitudes face ao estudo, formas de consciência, modos de apresentação, linguagens, esquemas de perceção e de ação) determinantes para a afirmação social de dez jovens que, não as havendo incorporado nas suas socializações precedentes, apresentavam uma profunda desafeição pela maior parte dos saberes e conhecimentos difundidos pela escola.

Em consonância com estes objetivos de transformação social, considerou-se a metodologia de investigação-ação como o modo de conhecimento mais capaz de dar conta da complexidade das questões em jogo nessa intervenção, o que não significou enveredar por uma conceção empirista da investigação e abdicar do imprescindível trabalho de rutura com todas as explicações que tendem a atribuir a responsabilidade da exclusão aos próprios excluídos.

A trama de problemas que atravessa a vida dos rapazes, cujos *habitus* nos propusemos estudar numa perspetiva processual, conduziu-nos a enveredar por uma construção teórica do objeto de estudo numa ótica de cruzamento interdisciplinar de abordagens da sociologia, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. O estudo dos problemas selecionados envolveu, concretamente, duas grandes incursões teóricas, uma delas relativa aos fenómenos de produção social do *habitus*, assim como às possibilidades e condições da sua transformação, a outra relativa aos fenómenos inerentes à aprendizagem.

Quanto ao modo como foi estruturado este trabalho, considerou-se que seria heurísticamente mais produtivo colocar as duas problemáticas teóricas acima mencionadas em diálogo constante com os dados obtidos no decurso da investigação e, assim, procurar superar as oposições estanques entre explicação e descrição, revisão bibliográfica e apresentação dos dados, pesquisa e intervenção.

Seguindo de perto os pontos de vista analíticos de Norbert Elias (2004) e de Pierre Bourdieu (1979, 1992b) desenvolve-se no **primeiro capítulo**, uma reflexão que procura dar conta do problema da relação entre realidade exterior e realidade subjetiva (ponto 1). Em rutura quer com a conceção do indivíduo fora da sociedade, quer com a conceção da sociedade fora dos indivíduos, a perspetiva que se apresenta assenta na premissa de que “estruturas individuais” e “estruturas sociais” são aspetos inseparáveis dos mesmos homens e,

como tal, não podem ser estudadas separadamente. Um tal posicionamento teórico equivale a dar conta que o homem singular só pode ser entendido *pela e na* sua coabitação com outros ou, por outras palavras, que as disposições e práticas individuais dependem estreitamente da teia relacional em que se ancoram.

A pretensão de construir um encadeado de proposições teóricas sobre as possibilidades de reelaboração identitária levou-nos a passar, também, por autores como Bernard Lahire (1999, 2001, 2005a) para quem o processo de ajustamento antecipado das disposições às condições sociais da sua produção não é a única via possível na vida do *habitus* (ponto 2). Do seu ponto de vista, o modelo da “*necessidade tornada virtude*” designa apenas uma modalidade particular de existência do social, pelo que é crucial, em seu entender, o estudo dos condicionalismos sociais que permitem desinstalar o “*amor do necessário*”. Os contributos deste autor fornecem, quanto a nós, elementos teóricos relevantes do ponto de vista das condições suscetíveis de alterar o curso da reprodução da situação herdada. Um deles aponta para o facto da realidade interna ser plural e atravessada por incoerências, heterogeneidades e conflitos que fazem do processo de construção identitária uma realidade algo instável, em aberto e, em alguma medida, imprevisível.

A atitude de vigilância crítica deste autor a respeito do determinismo fatalista que postula a impossibilidade de alterar as condições sociais de partida passa por considerar que nem tudo o que colocamos em prática, por rotina, automatismo, hábito ou por obrigação, envolve a nossa adesão interior profunda e convicta. Tudo depende da maneira como as disposições foram adquiridas, do momento da biografia individual em que foram interiorizadas e dos contextos sociais em que o indivíduo se move no presente.

Interessantes elementos de resposta aos problemas que nos propomos estudar podem, também, ser encontrados na obra de Berger e Luckmann (1996 [1966]), consagrada à análise do fenómeno da socialização. Com efeito, ainda no segundo ponto do capítulo I, reflete-se a respeito das condições propostas por estes autores para se desinstalar as aquisições incorporadas na infância, entre as quais se destaca o relevante papel da “*estrutura de plausibilidade*”, enquanto laboratório de transformação da realidade subjetiva interiorizada na primeira socialização.

O **Capítulo II** equaciona algumas das interrogações que a investigação-ação levanta enquanto metodologia de pesquisa fundamental de terreno. Em total consonância com a sociologia psicológica proposta por Lahire (2005a, 2005b), assumimos, neste capítulo, que o

acesso às disposições individuais depende da possibilidade de participar e intervir nos contextos onde estas se atualizam, sem esquecer o papel determinante da estimulação das capacidades reflexivas dos atores sociais para que possam enunciar as determinações que os levam a agir como agem, a pensar como pensam, a sentir como sentem.

Além de se refletir sobre os dispositivos metodológicos e técnicos que foram acionados na presente investigação, como as entrevistas em profundidade aos jovens, a reconstrução das suas histórias de vida e a observação participante ao longo de um ano (na sala de aula, em sessões de estudo, em grupos de reflexão e reuniões da equipa pedagógica), procura-se, ainda, explicitar e ilustrar neste capítulo (ponto 2.3.1) as condições que foram criadas para que os jovens se abrissem à reflexão sobre si próprios e enunciassem as suas aprendizagens inconscientes, assim como os acontecimentos dolorosos que marcaram a sua existência.

Conhecida a grande importância da socialização primária no desenvolvimento das estruturas cognitivas e da motivação para a aprendizagem, na formação de padrões de sensibilidade e de gosto, de linguagens específicas, de saberes diversos, impôs-se uma caracterização socioeconómica das famílias dos atores que dão vida ao nosso estudo. No **capítulo III** damos conta de algumas das matrizes de perceção, sentido e ação dos atores que marcaram o universo familiar dos jovens, muito em particular no que diz respeito à sua inserção sócio-profissional, ao valor que atribuem ao trabalho e à sua relação com o tempo e com o futuro (ponto 1). Na linha das análises desenvolvidas por Serge Paugam (2007), Brigitte Bréban (1984) e Elias (2004), reflete-se sobre o impacto do trajeto profissional dos progenitores dos jovens, e dos modos de vida que lhes estão associados, no património disposicional dos filhos.

Equacionando as relações que se estabelecem no interior da família enquanto função e manifestação do desigual sistema de oportunidades, apresenta-se, ainda, uma outra análise a respeito das interações familiares e das conceções educativas que norteiam os desempenhos dos pais, na perspetiva de avaliar que consequências têm vindo a provocar na vida psíquica dos filhos e na construção da sua identidade profunda (ponto 2).

O aprofundamento do conhecimento sobre os efeitos da socialização dos jovens na produção de disposições dissidentes com o mundo escolar exigiu, simultaneamente, a realização de uma análise centrada no papel dos processos vicariantes relativos ao grupo residencial na interiorização de disposições. O **capítulo IV** visa, com efeito, dar conta das influências do habitat residencial na formação de determinadas características disposicionais,

dando particular atenção ao impacto das dinâmicas de interação a que os jovens estiveram submetidos, por via do território que habitam, na constituição de atitudes incompatíveis com o seu investimento escolar e com a apropriação dos “trunfos” tidos como relevantes para gerar a inclusão social.

O **quinto capítulo**, dedicado à análise dos mecanismos escolares responsáveis pela acentuação das desigualdades sociais de origem dos jovens que nos ocupam, encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte desenvolve-se uma análise acerca das condições e das oportunidades de acesso aos saberes certificados a partir de um conjunto de produções teóricas da sociologia da educação (Bourdieu, 1975, 1978; Charlot, 2000; Perrenoud, 2004, 2005), explicitando, em particular, os obstáculos que tornam particularmente problemática a missão de tornar os jovens capazes de inverterem a trajetória de exclusão escolar a que se encontram sujeitos. No ponto 2 deste capítulo são reconstruídos os seus percursos escolares, assim como a forma como cada um deles viveu, apreciou e arrumou os acontecimentos que marcaram a sua relação com o sistema de ensino. Por último, é feita uma aproximação empírica da interação entre processos educativos escolares indutores de disposições desvalorizadoras do estudo e dinâmicas educativas que procuram “arrancar” os alunos às vulnerabilidades sociais de origem. É, ainda, neste terceiro ponto que se apresenta um conjunto de reflexões a respeito das conceções pedagógicas, dos processos educacionais e das interações na sala de aula que ativaram ou, ao invés, debilitaram as disposições de origem dos jovens no decurso da sua formação escolar secundária.

Pensar teoricamente nas condições que tornam viável esse trabalho de libertação do passado impeditivo do crescimento psicológico e social é também reter os principais constrangimentos que se interpõem à ação prática e que limitam as possibilidades de experimentação das hipóteses normativas que se consideram mais adequadas. É esse o propósito a que nos lançamos nas **reflexões finais** deste trabalho.

CAPÍTULO I

Vulnerabilidade económica, social e simbólica: é possível transformar as disposições incorporadas na infância?

1. O problema da relação entre realidade exterior e realidade subjetiva

Para compreender o processo de vulnerabilidade social a que estão expostos os jovens que fazem parte do nosso estudo, é fundamental apreendê-lo como processo dinâmico resultante da articulação de elementos objetivos e subjetivos. Em termos mais concretos, interessará desenvolver uma reflexão acerca das condições a partir das quais serão os indivíduos capazes de alterar o curso da reprodução da situação herdada dos seus progenitores ou, pelo contrário, as reforçarão, de tal maneira que a dita reprodução se aparenta a uma engrenagem irresistível.

A nossa reflexão será, assim orientada para uma questão central do ponto de vista do objetivo que nos move: o impacto das condições de existência, que são ao mesmo tempo materiais, relacionais, simbólicas, na construção do *habitus*, problematizando, muito em particular, a questão da possibilidade de reconstruir uma identidade social.

Partindo da hipótese de que a identidade individual se constrói, não somente na infância² mas ao longo da vida, que nunca é um dado adquirido, que se constrói e reconstrói no seio de uma pluralidade de redes de interação, familiares, profissionais, sociais, que situam o indivíduo no mundo, em cada momento da sua vida, faz sentido interrogarmo-nos sobre os obstáculos que dificultam ou impedem esse processo crucial, para a inserção social, que é a identificação do indivíduo com um “nós”.

Seguindo de perto o estudo de Brigitte Brébant (1984)³ sobre os fenómenos psicossociológicos que impedem os pobres de mudar a sua história, uma análise que, em certa medida, encontra campo de verificação entre as famílias dos jovens que nos ocupam, valerá a pena começar por reter que, nas modernas sociedades de consumo, as perceções coletivas da

² Ainda que este período determine em grande parte a força ou a fraqueza da estruturação identitária e a confiança em si (Gaulejac & Léonetti, 1994).

³ Ver, igualmente, Marie Catherine Ribeaud (1976).

pobreza são repassadas de ambiguidade e ambivalência, evocando, ao mesmo tempo, piedade e aversão, culpabilidade e rejeição. Consumir abaixo dos padrões dominantes na sociedade de consumo, isto é, não fazer parte dos que podem adquirir os bens que significam estatuto social elevado, é uma situação que tende a ser vivida, pelos próprios, com sentimentos de vergonha. Sentimentos que, registre-se, traduzem, não somente o reconhecimento do julgamento coletivo que desacredita, mas, igualmente, representa um estado de impotência quanto às possibilidades de questionamento dessas classificações inferiorizantes.

Na sua esmagadora maioria, as famílias dos jovens em questão são residentes em bairros desqualificados, na periferia ou no centro histórico da cidade do Porto, estando, ou havendo estado, particularmente expostas a uma estigmatização social coletiva⁴, em virtude da lógica de rejeição urbana que consiste na associação diferencial (Brinkerhoff & White, 1991) de conjuntos humanos socialmente homogêneos.

É que ao serem submetidos a uma sociabilidade obrigatória nascida da necessidade de sobreviver num espaço a que o exterior atribui má reputação, na base de uma série de estereótipos prontamente acionáveis sem necessidade de verificação, os indivíduos acabam por ficar enredados numa contradição muito difícil de superar: entre o desejo de ser outro, de esconder o lugar de onde se vem e a solidariedade com os iguais que os impele a aderir fusionalmente ao grupo que, assim, lhes é imposto.

Da necessidade de fugir à culpabilidade acima referida decorre o desejo de distinção face aos que partilham a mesma sorte, como se, ao fazer recair sobre os outros a negatividade que pesa sobre o coletivo, se libertassem do estigma que sobre eles recai. Na ausência de uma leitura política do processo de segregação espacial por parte dos residentes destes habitats, a sociabilidade tende, então, a ser atravessada por numerosas contradições e ambiguidades geradoras de rivalidades e conflitos.

As estratégias de defesa psicológica mais correntes face a essa culpabilização, decorrente da incapacidade de rejeitar a imposição do rótulo negativo, manifestam-se em dois tipos de comportamento muito corrente: interiorizar a agressão, o que dá lugar a atos de auto-exclusão, tais como demissões, recusa de sair de casa ou gestos de auto destruição, e identificar-se com o agressor, fazendo recair sobre os outros membros do grupo julgamentos

⁴ Vincent de Gaulejac e Isabelle Taboada Léonetti (1994) falam de rejeição social para distinguir a vivência individual e coletiva do processo de desinserção social, o qual envolve sempre para além da dimensão económica, as dimensões social e simbólica. Quando esse processo é vivido e percebido individualmente, os autores denominam-no por desinserção, sendo que quando é vivido coletivamente toma o nome de rejeição social.

desvalorizantes. Lançar sobre o outro aquilo que causa angústia e amarra a uma insidiosa depreciação de si próprio é o mecanismo psicológico possível quando se está privado dos meios para enunciar e recusar os valores e mecanismos sociais que são objetivamente responsáveis pela situação de pobreza.

Todavia, privar-nos-íamos de um elemento de análise importante se não nos interrogássemos sobre as formas de integração interna que produzem normas e contra valores, e que podem ser compreendidas, então, como formas de integração nas margens⁵ (Gaulejac & Léonetti, 1994). Se é preciso reconhecer a flutuação e a fragilidade dos grupos, as rivalidades, os conflitos que os atravessam, nem assim será legítimo assimilar rapidamente a rejeição urbana à anomia total, à desintegração social e à pulverização de todos os laços sociais.

Se é certo que a desvalorização com base no habitat tende a ter um impacto generalizado sobre os habitantes, é preciso assumir uma atitude de vigilância crítica relativamente à tentação de pressupor que a partilha de um mesmo território desvalorizado inviabiliza qualquer forma de solidariedade positiva. Igualmente importante é resistir à tentação de pressupor que essa partilha induz reações e modos uniformes de construir a identidade.

Nesses lugares, onde a gestão dos constrangimentos exteriores precipita uma sociabilidade de grupo, é possível observar formas de entre ajuda que se traduzem pela prestação de pequenos serviços que permitem mitigar as incertezas da vida quotidiana, a par de muitas formas de agressividade e violência que parecem traduzir um embotamento da sensibilidade e uma forte banalização das relações interpessoais.

Tudo parece indicar que a construção das identidades coletivas é um processo extremamente problemático quando a luta pela sobrevivência ocorre nas condições francamente adversas que anteriormente foram descritas. Na falta de recursos para negociar e inverter a desvalorização simbólica, aumentam as probabilidades de apenas ser possível aceder a uma identidade social com recurso às “*armas dos desarmados*” (Bourdieu, 1977), que o mesmo é dizer, a estratégias de inversão de sentido que induzem formas de integração social nas margens (Gaulejac & Léonetti, 1994).

⁵ A inserção nas margens constitui uma das estratégias identitárias de contornamento a situações de desvalorização social, refletida por Gaulejac e Léonetti (1994), na obra *La lutte des places*. De acordo com os autores, a inversão do sentido normativo dado a uma conduta específica permite realizar ações socialmente reprovadas sem se deixar de conservar a estima por si próprio. Com efeito, quando o contrassistema de valores é partilhado por um grupo (bando, clã, gang, seita) que produz o seu próprio ideal social, oposto às normas dominantes, pode-se falar, para os autores em causa, de uma verdadeira integração nas margens.

Quando todas as expectativas foram eliminadas, quando os dias se sucedem numa rotina sem horizontes, se esgotam num vazio de objetivos, de projetos, de ocupações, de organizações que ofereçam oportunidades de descobrir interesses, estão criadas condições para que os jovens passem o tempo em torno do nada, até que, chegado o momento em que esse vazio se torna insuportável, se precipitam em explosões de violência aparentemente gratuita.

Para compreender esses atos de violência que parece gratuita é necessário ter em conta a degradação da relação do indivíduo com o seu ambiente, designadamente a privação do reconhecimento da sociedade envolvente e o vazio que “ocupa” as suas vidas. Tudo se passa como se para escapar à negação e ao anonimato apenas existisse o caminho das revoltas e cóleras que desembocam em processos destrutivos contra os outros e contra os próprios, como se a violência absurda fosse o único meio de fazer face ao sem sentido das suas vidas.

Num quadro de escassez de recursos culturais e de confiança mínima para fazer face ao problema, não existem muitas vias para questionar a génese e a reprodução da vulnerabilidade social e tentar uma adaptação capaz de mitigar, de alguma forma, o sofrimento insustentável. Isso explica o recurso a estratégias defensivas, tais como remeter as possibilidades de mudança de vida para a sorte ou o acaso milagroso, para o gosto pronunciado pelo jogo, pelos acontecimentos sensação, pela fabulação, pelos modelos heroicos. O que está em causa é, ao fim e ao cabo, a expressão imaginária de uma condição desejável que não se consegue expressar ativamente.

Fornecendo um suporte securizante que, de algum modo, permite viver sem projetos e fazer face às necessidades imediatas, o “gueto” forja uma espécie de organização bem adaptada ao exercício de uma função predominante: viver o instante presente, dia a dia, hora a hora e até minuto a minuto, criar uma certa desenvoltura em matéria de expedientes, legais ou ilegais.

Em síntese, o que melhor caracterizará a cultura que é produzida nestas condições é o jogo contraditório entre união, de um lado, e divisão conducente ao isolamento, do outro. Uma cultura que tem alguns pontos de contacto com a “cultura da pobreza” de que fala Óscar Lewis (1979). Uma cultura que embora faça emergir um sentimento de pertença a uma comunidade fundada sobre um modo de vida comum, não permite que o sentimento de comunidade possa ser o fundamento de uma identidade coletiva definida por relação aos outros grupos sociais. Num quadro em que os indivíduos são obrigados a pertencer ao grupo

exclusivamente movidos por relações de dependência, a estruturação do grupo fica sempre ameaçada por uma contradição que interdita a formação do grupo real. Isto é, existe uma recusa individual de pertença ao grupo, ao mesmo tempo que não é possível sobreviver fora das relações interpessoais, de ordem económica e simbólica, que esse mesmo grupo proporciona.

Como explicar que a pertença a um grupo social, sujeito aos mesmos constrangimentos, se apresente como uma conquista difícil de alcançar? Como diz Brigitte Brébant (1984), é preciso sublinhar a impossibilidade de fugir ao peso do sentimento de vergonha e à culpabilidade que ele acarreta. Para escapar à culpabilidade convém afirmar-se como diferente dos outros e rejeitar o grupo, símbolo deste fracasso ressentido por cada um como individual.

De sublinhar que as instituições, muito em especial as do âmbito do poder autárquico, não deixam de dar um contributo para a interiorização desse sentimento, desde logo por se demitirem de apoiar formas de organização coletiva em torno da criação de equipamentos coletivos orientados para a satisfação das várias necessidades dessas populações, designadamente a de enquadrar os mais jovens em ofertas formativas, escolares, culturais, desportivas, que permitissem melhorar o seu desempenho na escola, preencher o seu quotidiano, conceber projetos de vida, descobrir interesses. Em suma, para resistir e contrariar os rótulos que facilmente sobre eles recaem, seria necessário que nesses locais se desenvolvessem processos de valorização coletiva expressamente investidos na qualificação das pessoas e na demonstração pública do seu valor. Na realidade, ao descurem os problemas inerentes à privação social e simbólica, para que concorrem ativamente, as políticas de ordenamento do território e as de habitação social, em particular, evidenciam que na base da sua intervenção está a dificuldade de compreender que o modo de construir o espaço está longe de ser redutível aos aspetos mais elementares do conforto. Demitindo-se de apoiar a organização coletiva das populações alojadas com vista à sua afirmação simbólica e à superação do seu isolamento por via da implementação de programas de desenvolvimento social, as políticas de alojamento social são, na realidade, parte ativa do problema.

Para a compreensão do que confere a este grupo de jovens uma estruturação contraditória com efeitos negativos no que toca à capacidade de gerar a mudança em direção à ascensão social, vale, ainda, a pena ter em conta que para o sentimento de vergonha, que bloqueia a passagem do individual ao coletivo, muito contribuirá a difusão de uma ideologia

que, de modo subtil e difuso, mascara os processos sociais que realmente conferem à pobreza um caráter estrutural.

Na falta dessa leitura lúcida sobre as condições sociais da produção do fenômeno coletivo, prevalece uma espécie de confusão ambivalente que impede os indivíduos de se perceberem a si próprios como produto de processos estruturais de exclusão. Da análise dos processos subjetivos que são desencadeados nos indivíduos socialmente relegados resulta claro que, no coração da reprodução do fenômeno, está a dificuldade de gerar uma consciência do jogo de forças sociais que obrigam a que as relações sociais sejam, nesses espaços, reduzidas à sua forma mais residual.

Referimo-nos ao processo original de constituição desses habitats residenciais, nuns casos sem qualquer espécie de participação dos residentes, desalojados das ilhas da cidade do Porto, noutros, traduzindo um movimento de forte recomposição da população residente, já que são zonas antigas de atração das populações menos solventes que chegaram à cidade. Neste último caso, as tensões ligadas à produção do habitat prendem-se com a decomposição dos laços sociais tradicionais, criados e recriados pelas mais antigas gerações de moradores, em virtude do duplo processo de saída e de chegada de novos moradores.

Embora com histórias diferentes, os dois tipos de habitat, de onde são originários os jovens implicados no projeto de investigação operacional, de que aqui estamos a dar conta, apresentam a comum característica de serem espaços onde não existem formas de vida associativa com capacidade para contrariar e inverter a lógica da desvalorização coletiva e de atomização dos moradores, o que contribui para explicar as práticas violentas contra o construído.

Para quem pretende assumir uma atitude problematizadora a respeito das circunstâncias em que a mudança individual poderá ocorrer, faz todo o sentido começar por rever o que de essencial foi teoricamente produzido a respeito do processo de socialização. Para nós, o problema essencial passa pela busca dos fundamentos que sustentam a crítica das posições que, atribuindo um peso determinístico às primeiras aquisições, acabam por postular uma inevitável e insuperável dependência do futuro do indivíduo relativamente à matriz de percepção, sentido e ação interiorizada na primeira infância.

A nossa pretensão de construir um encadeado de proposições teóricas sobre as possibilidades de reelaboração identitária dos jovens em questão, impõe que nos detenhamos sobre o problema da relação entre realidade exterior e realidade subjetiva, procurando

ultrapassar as posições dicotômicas, relativamente estéreis, no que respeita à interação entre fenómenos sociológicos e psicológicos.

Estamos a referir-nos ao debate que opõe a tese da subcultura da pobreza à tese estruturalista que elege os constrangimentos alheios à vontade e ação dos indivíduos em fator determinante da situação de pobreza (Paugam, 1991). É certo que para a consolidação do estatuto de pobreza muito contribuem as lógicas e mecanismos estruturais geradores de desigualdades sociais⁶, tais como as políticas de habitação social, que remetem parte importante da população para guetos, as desigualdades face à escola, onde a inexistência de uma verdadeira política de democratização do acesso ao saber continua a inviabilizar o acesso à qualificação escolar e profissional, as desigualdades provocadas por um sistema de emprego atravessado por lógicas que naturalizam o funcionamento da economia e submetem a vida social à violência dos imperativos dos atores dominantes no campo económico.

Assumir esta perspetiva que reconhece o lugar das causas externas, muito em especial dos fatores de produção das desigualdades sociais mais gravosas e iníquas do ponto de vista das condições de existência, não obriga, quanto a nós, a ignorar os efeitos dessas desigualdades sobre a vida psíquica dos indivíduos, os seus comportamentos e a sua identidade profunda.

Trata-se, então, de analisar até que ponto certas condições de existência demasiado penosas, não só do ponto de vista da escassez dos bens materiais mas, também, no que respeita à inexistência de capitais social e simbólico, podem instalar formas de reação psicológica e estados de consciência específicos que, retroagindo sobre os fatores externos, acabam por reforçar a sua ação e lhe conferir o caráter de uma engrenagem que se autoreproduz de geração em geração.

A perspetiva teórica que valoriza a análise dos sentimentos de desespero provocados pela vivência de situações de marginalização, algumas delas muito violentas do ponto de vista da degradação simbólica e relacional, assim como o sistema de racionalizações e de autodefesa que permite suportar essa privação, não é incompatível com a abordagem estrutural, desde que a esta se reconheça o caráter de fator primeiro e determinante da produção de subculturas de pobreza.

Todavia, uma vez instaladas, essas subculturas não são automaticamente transformáveis por via da ampliação formal das oportunidades de acesso aos vários tipos de recursos

⁶ Para explorar este eixo de análise ver Albuquerque, J. (1999), Capucha, L. (1998) e Alves, N. (2010).

socialmente úteis. O que queremos dizer é que, sendo a consequência de um sistema social produtor de desigualdades sociais, as situações que dão lugar à produção de culturas mais ou menos aproximadas do que Óscar Lewis (1979) codificou como subcultura de pobreza instalam estruturas subjetivas cuja evolução e mudança não é possível sem um trabalho de reelaboração do indivíduo sobre as suas próprias racionalizações dos fracassos vivenciados.

Se é certo que o afastamento, temporário ou definitivo, dos mais desmunidos do mercado de trabalho e das instituições não decorre, em primeira instância, do seu desinteresse pelos valores da sociedade global, mas antes da consciência que têm da falta de poder e de instrução para aceder às oportunidades de promoção social e escapar ao destino da exclusão social, não será menos certo que os mecanismos psicológicos de defesa que assim se instalam dão lugar a estruturas subjetivas duráveis que podem inviabilizar ou dificultar a participação em eventuais processos de emancipação social.

Assumir esta posição teórica não é, ainda, suficiente para suprimir as ambiguidades contidas na noção de cultura de pobreza, precisamente na medida em que, nem é possível identificar um nível objetivo da pobreza, nem, tão pouco, encontrar uma homogeneidade social entre os pobres, assim como não é exato que constituam um grupo real.

Para controlar essas ambiguidades é crucial começar por ter em conta, como assinala Serge Paugam (1991), que a designação “pobres” faz parte de um processo de classificação que toma como referência uma distância em relação às normas dominantes na sociedade global.

Daí a centralidade da análise dos processos sociais que conduzem à designação e à etiquetagem das populações menos favorecidas para compreender que estamos em presença de um fenómeno para cuja produção também contribuem as conceções sócio éticas inscritas nas noções de êxito e de fracasso próprias de cada lugar e de cada época histórica. Noutros termos, o processo de classificação faz parte dos mecanismos mais gerais de produção do problema.

Nessa perspetiva complexa, analisar a privação de condições de socialização, familiar, comunitária, escolar, compatíveis com a apropriação de “trunfos” socialmente necessários, é dar conta que os jovens são desapossados não apenas dos recursos educacionais que lhes dariam acesso a um lugar na vida económica mas, também, de recursos relacionais e simbólicos indispensáveis para não se ser socialmente relegado e impossibilitado de ocupar um lugar na sociedade.

Refletir acerca das possibilidades de mudança do *habitus* ou diluir o processo de *hysteresis* do *habitus* (Bourdieu, 1963, 1979) é a questão nuclear da investigação que pretendemos levar a cabo, desde logo pela circunstância de os jovens em causa se encontrarem submetidos a uma pluralidade de privações, cuja interação altamente perniciosa, neles instalou um tipo de realidade interna fortemente resistente à saída da situação herdada. Não se tratando de jovens provenientes de meios sociais exclusivamente afetados pela privação económica, se tivermos em conta os padrões de vida e de consumo tidos como normais na sociedade em que vivemos, mas igualmente privados de recursos sociais e simbólicos, coloca-se o problema de saber como desalojar os mecanismos estruturais de psicoadaptação a uma conjugação tão nefasta de fatores.

Nascidos em famílias que protagonizam situações de vulnerabilidade social mais ou menos graves, desde a resultante de baixas qualificações profissionais e inserção no mercado de trabalho secundário, à residência em agrupamentos severamente restritivos do ponto de vista da variedade e riqueza das relações sociais, à pura ausência das figuras parentais, em virtude da sua dependência de drogas ou de outras práticas altamente disruptoras (por exemplo, o alcoolismo e o desemprego) da vida familiar e gravemente atentatórias do auto conceito (por exemplo, a prostituição), até às situações de monoparentalidade que se traduzem numa real dificuldade de educar, os jovens que nos ocupam apresentam um conjunto de características que nos remetem para o problema teórico e prático da ressocialização. Daí que, em primeiro lugar, nos confrontemos com a necessidade de discutir teoricamente esse processo complexo que é a aprendizagem do comportamento humano.

Se tivermos em conta os trabalhos de Piaget (1970) sobre a cognição humana, sabemos que a aprendizagem é um processo dinâmico e ativo que ocorre segundo uma sucessão de estádios de equilíbrio e de desequilíbrio em busca da adaptação ao meio. Sendo um processo aberto, em constante evolução consoante o desequilíbrio provocado por novas situações cuja adaptação requer a construção de estruturas mentais mais evoluídas, fica claro, no pensamento deste autor, que o ser humano possui uma inteligência plástica, que o mesmo é dizer, que as suas estruturas psicológicas não ficam definitivamente construídas na primeira infância.

É uma tese que, de algum modo, parece contrariar a teoria freudiana segundo a qual a qualidade afetiva e social das experiências da primeira infância determina, inexoravelmente, para o bem e para o mal, as aquisições que o indivíduo pode fazer ao longo da vida. Como se toda a história do indivíduo ficasse decidida nessa fase inicial, esta perspetiva subscreve um

certo determinismo fatalista que quase postula a impossibilidade de nos libertarmos do que nos foi proporcionado pelos adultos que marcaram o universo da socialização primária.

O peso dessas aprendizagens primordiais é explicado, pelos estudiosos inspirados em Freud (1996), a partir de um mecanismo considerado crucial na aprendizagem dos valores e dos significados acionados na vida social. Trata-se do mecanismo que determina a identificação com os adultos significativos a partir do desejo de obter o seu afeto. É a enorme carga emotiva e afetiva que, segundo a perspectiva psicanalítica, está na origem da incorporação profunda dos modos de pensar, de sentir e de agir dos adultos que povoam o meio em que se nasceu e que confere a essas estruturas de percepção, de interpretação e de sentido um caráter absoluto. A realidade que é apresentada pelos “outros significativos” é, assim, tida como a única existente, que o mesmo é dizer, como universal, o que explica a dificuldade de alterar o *habitus* incorporado através da socialização primária.

Erick Erickson (1998), um autor que reelaborou a perspectiva freudiana, embora sem a recusar, avança contributos valiosos para compreender os dilemas inerentes ao desenvolvimento humano e apreender as condições de que decorrem as possibilidades de realizar as aprendizagens e as estruturações psicológicas que não foram feitas nas primeiras fases do desenvolvimento humano. A sua abordagem da construção identitária como processo ao mesmo tempo individual e social relativiza claramente o determinismo que é atribuído às ruturas ocorridas nas primeiras etapas da vida.

Eis como no próprio domínio disciplinar da psicologia se debatem abordagens teóricas que abrem caminho para a construção de sínteses teóricas mais complexas e, logo, mais apetrechadas para dar conta da multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem.

Ora, se é certo que a matriz de percepção, de apreciação e de sentido incorporada na infância possui um peso muito forte em virtude das identificações afetivas profundas que acompanharam a sua interiorização, não deixa de ser, igualmente, certo, que o choque com outras realidades distintas da que foi imposta à nascença confronta o indivíduo com a necessidade de adquirir outras referências, conhecimentos, valores, atitudes, padrões de conduta, etc.

Se, como mostra Piaget (1970), esse confronto com o novo é, em si mesmo, fator desencadeador de uma maior complexificação das estruturas psicológicas, resta saber se esse confronto não pode gerar fenómenos de resistência e de petrificação que inviabilizam a reorganização das estruturas psicológicas anteriormente adquiridas.

Será necessário esclarecer as condições em que o confronto com situações, até então desconhecidas, pode desencadear a evolução em ordem ao desenvolvimento sócio cognitivo. Interessa, igualmente, identificar as situações em que essa evolução se torna impossível.

No caso dos jovens que nos ocupam, o problema, talvez mais um dilema, reside no facto de o contraste gritante entre a cultura e o modo de vida do meio familiar e residencial e os padrões culturais dos outros contextos de socialização se encontrar associado a uma desvalorização simbólica severa. O problema crucial para gerar o seu desenvolvimento sócio – cognitivo está em saber até que ponto a contradição profunda entre o meio de que são originários e os meios exteriores, como, por exemplo, a escola, instala uma dolorosa divisão interior, e até que ponto esse sofrimento rouba as energias necessárias para investir na reestruturação das aprendizagens incorporadas na infância.

Se dermos conta que o confronto com meios diversos do familiar envolve processos sociais de desvalorização, de inferiorização, que instalam sentimentos de fracasso e de impotência, é de admitir a hipótese de, nestas circunstâncias, esse processo de acomodação ao real, envolvendo sucessivos desequilíbrios e reorganizações das estruturas psicológicas, de que falava Piaget, se tornar inviável ou, pelo menos, problemático.

Mais uma vez, a reflexão teórica de Erickson (1998) ajuda a perceber que as aquisições típicas das sucessivas etapas do desenvolvimento, que não foram adequadamente desenvolvidas no tempo certo, são irrealizáveis se não forem reunidas certas condições básicas inerentes a esse processo.

Se o longo e doloroso caminho que é preciso percorrer para alcançar os conhecimentos e as competências sociais que os tirariam da pobreza é, já de si, um entrave à motivação para investir na aprendizagem de conteúdos escolares e outros, o problema torna-se ainda mais complexo quando, a essa percepção de ter que correr para uma meta demasiado difícil, se acrescenta a autopercepção de serem indivíduos pouco capazes e sem valor. Então, são muitas as probabilidades de se ficar prisioneiro na cultura de origem, de se ficar amarrado ao destino traçado no berço.

E, se tivermos em conta que as vivências familiares dos jovens foram atravessadas por choques biográficos graves, tais como a toxicod dependência, o alcoolismo ou a prostituição de um dos progenitores, choques esses que introduziram numerosos conflitos e ambiguidades nas relações parentais, mais se compreende que o problema da sua ressocialização não remete apenas para as questões do interculturalismo. O que queremos dizer, é que os dramas afetivos

ocorridos na primeira socialização instalaram, em muitos dos jovens de que estamos a falar, conflitos internos que, ao atentarem seriamente contra o auto conceito, dificultam, e muito, o referido processo de construção de novas estruturas mentais a partir do confronto com as situações ocorridas em contextos de socialização secundária.

É que para ser possível enfrentar qualquer obstáculo que obrigue a reelaborar o que anteriormente foi adquirido é preciso uma confiança básica nas próprias capacidades, para já não falar da confiança nos outros significativos (Berger & Luckmann, 1996 [1966]) que intervêm no trabalho de transformação da realidade subjetiva construída nas vivências que foram impostas no seio familiar. Essa questão da confiança pode assumir contornos problemáticos sempre que as primeiras ligações afetivas foram marcadas pela incoerência, a instabilidade e a ambiguidade, situação, aliás, muito corrente entre os jovens que são parte do nosso objeto de estudo/intervenção. Como confiar nos adultos que se dispõem a estabelecer uma relação implicada em ordem à conquista das aquisições que nos dias de hoje condicionam a inserção social se os próprios pais nunca lhes deram provas inequívocas de que são merecedores de uma atenção incondicional, nunca lhes deram provas de que se encontram no centro da sua atenção?

Na realidade, alguns dos jovens de que estamos a falar foram originados por pais que os habituaram à terrível frustração de serem esquecidos e abandonados a si próprios, sem outro motivo que não seja o da concentração em si próprios e da sua escassa disponibilidade para acompanharem o seu crescimento. Noutros, a dificuldade de fazerem a transição para uma vida adulta socialmente inclusiva prende-se tão só com a falta de recursos culturais e psicológicos dos pais, cuja história não lhes permitiu apetrecharem-se dos saberes necessários para lhes poderem proporcionar uma orientação adequada às exigências das sociedades modernas. Neste segundo caso, o difícil trabalho de articulação e integração dos diferentes mundos em que se processa a vida do jovem fica inteiramente a seu próprio cargo, corroborando a tese de Elias (2004) de que nas sociedades complexas cabe exclusivamente ao indivíduo encontrar as “pontes” entre os diversos contextos da vida social.

O nosso interesse em empreender a análise de uma intervenção centrada nas possibilidades de inverter trajetórias de desinvestimento nos estudos e na qualificação profissional leva a eleger um conjunto de perguntas que, apesar de clássicas na sociologia da educação, nos parecem da maior pertinência.

Como se formam as disposições ou os esquemas que conduzem o comportamento dos indivíduos?

Será que é possível reconstruir essas disposições através de um trabalho sistemático de contra socialização?

Será que pelo facto de não formarem um sistema coerente e harmonioso, as múltiplas disposições incorporadas são suscetíveis de mudança, podendo ser gradualmente substituídas por outras mais favoráveis à aquisição dos trunfos indispensáveis para sair da vulnerabilidade social?

Será possível apagá-las progressivamente até ao seu desaparecimento completo por falta de atualização?

Será possível medir o processo de constituição das novas disposições, nomeadamente através da frequência e da intensidade do treino realizado?

A reflexão de Norbert Elias (2004) a respeito do conceito de hábito social fornece pistas pertinentes para conceber respostas às questões acima retidas. Uma primeira ideia que dele se pode retirar é que cada homem singular, sendo diferente de todos os outros, traz em si o hábito de um grupo, ou seja, é ao mesmo um ser individual e social. Não existe nenhuma identidade do “eu” sem identidade do “nós”. Todavia, facto que é facilmente esquecido, nem o *eu* nem o *nós* possuem um carácter estático. Toda a pessoa evolui no curso da sua existência, podendo dizer-se que, por exemplo, aos cinquenta anos é uma pessoa diferente daquela que era aos dez. Quando este mesmo indivíduo pronuncia a palavra “eu” não se refere à mesma pessoa que era quando tinha dez anos, nem tem, tão pouco, a mesma estrutura de personalidade que possuía aos dez anos. No entanto, é a mesma pessoa.

Para compreender o problema da identidade individual do homem ao longo da sua vida, é indispensável ter em conta a natureza processual do homem, o que não dispensa a construção de instrumentos conceptuais adequados.

Os aspetos biológicos, psicológicos e sociológicos que determinam a evolução da personalidade humana têm sido objeto de várias disciplinas que funcionam separadamente umas das outras e que, por isso mesmo, os apresentam como se existissem separadamente. Por isso, a tarefa essencial da investigação, neste domínio, remete para a compreensão e explicação da engrenagem e do entrelaçamento destes aspetos no processo identitário. Só através de um modelo teórico que recorra a conceitos comunicáveis, diz Elias (2004), será possível empreender tal tarefa.

A construção da identidade é um processo evolutivo contínuo, segundo uma sucessão de fases que podem variar em função da diversidade dos contextos sociais a que o indivíduo acede. Não existe apenas um caminho para estruturar a personalidade, concepção que rompe com a tese do evolucionismo, quase natural, que está presente em muitas abordagens psicológicas do desenvolvimento humano.

Os contextos relacionais onde os indivíduos podem aprender a dizer “nós” são os mais variados e correspondem a níveis de integração também eles diversos. Família, amigos, aldeias ou cidades onde vivem, nação a que pertencem, o mundo ou a própria humanidade, representam níveis em que o uso do pronome pessoal “nós” envolve estados afetivos e emocionais mais ou menos intensos.

Quando se trata da família, os matizes emocionais da identidade são geralmente mais fortes do que no caso do local de habitação, da terra, ou da pertença ao Estado nacional, ou a formas de integração pós-nacionais⁷. A família continua a ser uma associação humana que, para o bem e para o mal, envolve um empenho forte e uma carga afetiva elevada dos indivíduos que lhe pertencem, funcionando, por isso, como um ponto de referência forte da identidade do “nós”.

Todavia, diz Elias (2004), há que reconhecer que as transformações estruturais profundas que vêm ocorrendo nas modernas sociedades mais desenvolvidas induziram uma mudança substancial do sentimento no seio familiar. Se, nas fases iniciais da evolução social, o homem singular não podia escapar à relação com a família, se esta lhe pertencia para a vida e para a morte, nas sociedades atuais, o indivíduo adulto passou a poder autonomizar-se da família, normalmente sem perda de oportunidades de sobrevivência, física ou social.

A percepção do “eu” como a única existência permanente, como a “*única pessoa com que temos de viver vitaliciamente*” (Elias, 2004: 207) é uma aquisição recente decorrente da crescente inconstância de muitas relações do “nós”, que anteriormente se impunham de modo vitalício, inevitável. Muitas relações familiares que haviam sido sentidas como uma imposição exterior pela maior parte das pessoas, já não se apresentam hoje com o caráter duma ligação obrigatória e irrevogável. Passaram a ser facultativas e revogáveis, exigindo, por conseguinte, uma maior participação e autorregulamentação dos indivíduos.

⁷ Elias refere que “*a função do nível de integração mais elevado da humanidade, enquanto unidade de referência da identidade do “nós” dos homens, talvez se encontre em crescimento. Mas, não será exagerado dizer que, para a maior parte dos homens, a humanidade enquanto ponto de referência da identidade do “nós” é um espaço em branco no mapa das emoções?*” (Elias, 2004: 226)

Também as transformações das relações profissionais apontam neste sentido da deslocação do equilíbrio “eu – nós” em favor do “eu”, principalmente nos países mais desenvolvidos.

A maior permutabilidade e menor permanência das relações induziram uma forma particular do hábito social, que o mesmo é dizer, relações que exigem das pessoas individuais uma maior capacidade de auto – regulação, maior prudência, diminuição da espontaneidade no agir e no falar, sem apagar, no entanto, a necessidade elementar de calor irrefletido e de espontaneidade na relação com outras pessoas. A necessidade de segurança e constância da afirmação afetiva, o desejo de estar junto das pessoas de quem se gosta não desapareceram, não obstante a maior formalidade e impessoalidade das relações sociais.

Elevada individualização e grande heterogeneidade e variabilidade das relações pessoais são duas realidades que, não raro, dão lugar a situações de conflito interno ao próprio “eu”, precisamente em virtude da fragilidade ou ausência das referências ao “nós”. O hábito da prudência e do cuidado na concretização de relações não sufocou o desejo de dar e de receber calor afetivo e estabilidade na relação com os outros. A possibilidade de dar e receber a afirmação afetiva é que se tornou mais problemática, pelo facto de a relação haver passado a envolver um maior risco, uma vez que a variabilidade das respostas expõe o indivíduo a uma incerteza e insegurança que não existiam nos grupos tradicionais.

Se os modos de relacionamento são menos prescritos e, logo, menos previsíveis, a exposição do indivíduo à frustração e à perda de si explicam o risco que acarreta ser espontâneo. É por isso que *“os homens procuram e desejam a afirmação dos afetos, mas perderam a capacidade de a retribuir com a mesma espontaneidade e o mesmo calor, quando se deparam com ela.”* (Elias, 2004: 228)

Se procurarmos utilizar esta referência teórica de Elias na análise do processo identitário dos jovens que nos ocupam, uma questão nos surge, desde logo.

Se nas sociedades atuais, as forças atenuadoras do “nós” se impõem transversalmente a todos os indivíduos, independentemente dos grupos sociais em que se integram, fará sentido falar de uma especificidade peculiar das categorias sociais simbolicamente mais desvalorizadas, como é o caso dos que vivem a desqualificação social?

Se as sociedades atuais impõem ao “eu” a imensa responsabilidade de encontrar um rumo no meio da incerteza, da imprevisibilidade e da escassez de prescrições orientadoras das

condutas, será pertinente sustentar que os mais desmunidos enfrentam problemas particulares na construção da sua individualidade?

A nosso ver, existem bons argumentos para sustentar que essa tendência incessante para a fragilização dos laços sociais e correspondente ascensão de um individualismo negativo (Sennett, 2001) recai, de modo gravosamente penalizador, sobre aqueles que não dispõem de trunfos para participar na competição desenfreada que hoje impera nas sociedades, especialmente nas mais ricas, e obter uma verdadeira posição social.

Nessa competição sem tréguas, vencem os que possuem qualificações e saberes desenvolvidos, os que detêm trunfos culturais e atitudinais para fazer valer a sua utilidade económica e o seu contributo para a modernização social. No caso dos mais desmunidos, poderá dizer-se que a inviabilização do “nós” é resultado de um processo particularmente pernicioso, na precisa medida em que a necessidade de se dessolidarizarem do semelhante, para assim tentarem libertar-se da desqualificação, não os torna mais capazes de participar na competição social numa posição mais vantajosa. Mais pernicioso, porque tal processo reforça a sua fragilidade face à competição social. Mais pernicioso, porque ignoram que a desqualificação que sobre eles pesa faz parte de um processo de classificação social legitimador da competição social segundo a lei do mais forte. Mais pernicioso, porque a dessolidarização do semelhante é um mecanismo que contribui para a reprodução do fenómeno.

A reflexão sobre as possibilidades de reelaborar o *habitus* ao longo da vida, que o mesmo é dizer, de gerar transformações nas disposições mentais que refletem a interiorização do meio social no qual fomos socializados e que orientam os nossos sentimentos, afinidades, pensamentos e condutas, passa obrigatoriamente pela revisão dos contributos teóricos que vários autores, quer do campo disciplinar da psicologia, quer da sociologia produziram a respeito.

O conceito de *habitus*, nas formulações de Norbert Elias (2004) e de Pierre Bourdieu (1963, 1979, 1989), remete para a análise crítica da controvérsia entre duas correntes sociológicas antagónicas.

Uma delas é a que subscreve a irrelevância das pressões e influências exercidas pela sociedade exterior sobre o indivíduo, uma vez que este é determinado pelo seu ser inato interior, independentemente das relações com os outros humanos. A outra corrente defende exatamente o oposto, sustentando que a formação essencial do indivíduo provém do exterior e

que a sua evolução “interior” é relativamente pouco importante. Outros, ainda, apontam para a existência de ações e efeitos recíprocos entre “interior” e “exterior”, entre fatores “psíquicos” e “sociais”, perspetivando um compromisso que traduz uma forma de pensar o indivíduo e a sociedade como duas realidades distintas.

Na *Sociedade dos indivíduos*, Norbert Elias (2004) questiona essas abordagens que, por não ultrapassarem uma visão dicotômica do indivíduo e da sociedade, ficam incapacitadas de produzir uma explicação consistente sobre as condutas dos indivíduos.

A evidência empírica de “a sociedade”, de que todos fazemos parte, não haver sido planeada por nenhuma entidade individual ou coletiva, nem, tão pouco, ser suscetível de mudar sob o impulso das vontades individuais, deu origem a dois campos opostos de interpretação.

Uma linha de interpretação que analisa as configurações histórico - sociais como se estas tivessem sido projetadas, planeadas e criadas por uma série de indivíduos ou entidades, sendo a sociedade vista como criação planificada e racional dos indivíduos (Elias, 2004). A noção do indivíduo como um ser que existe e decide em absoluta independência dos outros, como ser inteiramente livre, como personalidade fechada e inteiramente autónoma, assenta numa confusão que remete para a ideia de que existe uma barreira entre o que está dentro e fora de cada um. Este tipo de limitação está igualmente presente no domínio disciplinar da psicologia, em especial nas tendências de investigação que abordam as funções psíquicas como se os seres individuais existissem independentemente das suas relações com os outros.

No pólo oposto, a sociedade é apreendida como uma entidade orgânica supra individual, como uma realidade particular que existe fora e para além dos indivíduos, os quais têm escasso ou nulo poder para a transformar.

Para superar essa incapacidade explicativa da sociologia e das ciências humanas, em geral, é necessário romper, quer com a conceção do indivíduo fora da sociedade, quer com a conceção da sociedade fora dos indivíduos. É preciso assumir que as estruturas individuais e as estruturas sociais estão longe de constituir dois objetos que existem separadamente, mas que são aspetos diferentes e inseparáveis dos mesmos homens. Em consequência, só é possível chegar a um conhecimento mais profundo da relação entre o indivíduo e a sociedade se procedermos à rutura com o antagonismo intransigente entre as duas perspetivas.

Diz N. Elias (2004) que faltam modelos de pensamento que permitam perceber como é que os muitos seres humanos em conjunto formam uma realidade que é mais e diferente do

que a simples agregação dos indivíduos. Faltam modelos que permitam, igualmente, compreender como é possível que essa sociedade se possa transformar de forma a ter uma história, sem que esta tenha sido nem intencionada, nem pretendida, nem planeada por nenhum dos seres humanos que a constituem⁸.

Os nossos instrumentos de pensamento ainda não são suficientemente flexíveis para expressar as relações do ser humano com o ser humano, sobretudo se quisermos apreender o movimento contínuo e interminável do tecer e esmorecer das relações.

A originalidade do pensamento de Norbert Elias (2004) a este respeito reside em observar que o comportamento do indivíduo nem é o produto do seu “interior”, nem o produto do seu meio social, nem mesmo, o resultado de uma relação recíproca entre interior e exterior, pensados como instâncias que existem separadas. O comportamento do indivíduo é, sim, função e manifestação da sua relação com os outros. Tomando um exemplo, a fala dos outros desenvolve na criança, em crescimento, algo que é ao mesmo tempo unicamente seu, que é a *sua* própria linguagem, e o produto das suas relações com os outros, a expressão da teia humana em que vive. É através do relacionamento com os pensamentos dos outros que o indivíduo desenvolve convicções, afetos, necessidades, marcas características que representam a sua personalidade, o seu verdadeiro “si mesmo”, num entrelaçamento constante de relações, isto é, que se constrói como individualidade.

Pensar o “social” como somatório dos indivíduos, tal como equiparar a individualidade de cada um às características que o tornam diferente de todos os outros, equivale a conceber a individualidade como um elemento extrassocial a que se atribui uma origem biológico-natural ou uma índole metafísica⁹.

⁸ Elias socorre-se da metáfora da teia. Diz ele: “*Existem neste tecido muitos fios singulares que estão ligados uns aos outros. Todavia, nem o todo desta teia, nem a forma que cada fio nela adquire podem ser entendidos a partir de um único fio ou mesmo de todos os fios singulares em si, mas apenas e exclusivamente a partir da sua interligação, da relação que entre eles mantêm. Deste tipo de interligação surge um sistema de tensões cuja ordem se manifesta em cada fio em si, e isto de forma mais ou menos diferentes em cada um deles, dependendo do seu lugar e da sua função no todo desta teia. No caso da tensão e da estrutura do todo da teia se alterar também o fio singular se altera. Mesmo assim, esta teia não é senão uma ligação de fios singulares; e dentro deste todo cada fio constitui simultaneamente uma unidade em si; tem nele um lugar e uma forma particular.*” (Elias, 2004: 39-40)

⁹ Esta conceção da individualidade, como forma de expressão de um núcleo interior ao homem singular, está, de algum modo, presente em certas interpretações da visão freudiana do psiquismo humano. Com efeito, a visão da psique humana como realidade que resulta da articulação de duas realidades distintas tem alimentado a ideia de que existe uma antinomia entre indivíduo e sociedade. A forma específica como é concebida a formação do superego, enquanto controlo extremamente forte e semiautomático de todas as pulsões instintivas e afetivas, de tal modo que o ser humano singular se sente a si mesmo como “sujeito” e percebe o mundo como algo separado de si por um abismo, traduz um modo de pensar a realidade individual como se esta fosse universal. Na

As antíteses entre “interior” e “exterior”, entre “natural” e “socialmente condicionado” estão profundamente enraizadas no pensamento e na consciência, levando o ser humano singular a acreditar que tudo o que sente o deve unicamente a si, à sua “natureza” e a mais ninguém. Nas palavras de Elias, “ *a ideia de seres humanos “estranhos” participarem integralmente na gênese da própria individualidade parece-nos hoje ser quase uma redução do título de propriedade de si mesmo. Apenas aquilo que um ser humano consegue explicar pela sua “natureza” lhe parece absolutamente seu. Ao explicá-lo pela sua natureza, atribui-o involuntariamente ao seu mérito próprio; e, do mesmo modo, tende, ao contrário, a atribuir aquilo que é de seu mérito à sua natureza inata*” (Elias, 2004: 77).

Imaginar que a individualidade deriva, mais do que dos próprios dotes psíquicos, de algo tão ocasional e efêmero como as relações com outros seres humanos, surge ao indivíduo como uma desvalorização e um esvaziamento de sentido de toda a sua existência. A dependência natural de um ser humano face a outros, a orientação natural das funções psíquicas para as relações é um fenómeno que não pode ser entendido através dos conceitos de espaço “interior” e “exterior”. E só quando o ser humano deixar de pensar isoladamente em si mesmo, quando deixar de contemplar o mundo como alguém que, do “interior” da sua casa, olha para a rua “lá fora”, para as casas “em frente”, quando, em vez disso, conseguir ver-se a si mesmo no contexto global da teia humana em movimento, só, então, é que, lentamente, se desvanecerá o sentimento de que os outros estão separados dele por um abismo.

A noção de *habitus* foi retomada por Pierre Bourdieu (1963, 1979, 1989), podendo dizer-se que a elegeu, mesmo, como conceito central do seu propósito teórico de construir uma teoria da prática, ao mesmo tempo capaz de sair da filosofia da consciência e de reagir contra o estruturalismo.

A ontologia e epistemologia do processo que fundam a sua abordagem teórica da vida social estão na base de um trabalho de reformulação de certas concepções do *habitus*, designadamente a abordagem da filosofia naturalista do espírito humano que o perspetiva como uma disposição moral geradora de atos orientados pela razão e pela vontade. Dito de

realidade, a concepção psicanalítica do psiquismo humano constituído por um núcleo individual natural, formado pelo desejo e regulado pelo inconsciente, cuja confrontação com as exigências sociais exteriores conduz à formação do superego, não escapa ao modo de pensar que acredita na existência de uma fronteira nítida entre o interior e o exterior. São estas antinomias que levam o ser humano singular a crer que o seu “interior” é algo que existe só por si e que as outras pessoas são algo de “exterior” e de “estranho”. (Elias, 2004)

modo mais sintético e simples, o *habitus* apenas dependeria, nesta abordagem, do exercício do livre arbítrio de cada um.

Mas a análise crítica dos paradigmas sociológicos atualmente disponíveis levou Bourdieu (1992) a passar, igualmente, por autores como Durkheim e Max Weber para os quais o *habitus* é adquirido através de um processo de socialização que remete para dinâmicas coletivas, o que equivale a reconhecer que as doutrinas e máximas de um grupo social particular têm consequências relevantes sobre a psicologia dos indivíduos¹⁰.

Do interacionismo simbólico, nalgumas das suas vertentes, desde Schutz, Dewey e Goffman, Bourdieu (1992) retém um ângulo um tanto diverso do anterior, embora não contraditório com ele, ou seja, que toda a interpretação do mundo tem como base e ponto de partida uma reserva de experiências que são transmitidas progressivamente pela socialização e constituídas no decurso da história de vida.

Tais experiências constituem uma oportunidade de “conversa com o mundo” (Dewey in Bourdieu, 1992: 98), permitem-nos habitá-lo, ordenam o universo familiar, constituem o senso comum que fornece as classificações que nos permitem interpretar o mundo que nos rodeia.

Estamos pois no coração do debate sobre o papel dos mecanismos biológicos inatos na suposta construção de uma racionalidade psicológica ou cognitiva, que o mesmo é dizer, sobre a perspectiva que perfilha a existência de uma natureza humana universal, o que não deixará de acarretar consequências relevantes no modo de abordar a relação entre indivíduo e sociedade. Até que ponto se pode interpretar a teoria dos estádios de desenvolvimento psicológico como o exemplo de uma abordagem que sustenta que as regras cognitivas determinam as regularidades do funcionamento coletivo? Ou, dito de outro modo, que o social não é mais do que o produto da acumulação das interações interindividuais. Até que ponto a demonstração de que as estruturas de funcionamento psíquico derivam de e refletem

¹⁰ Do estudo dos trabalhos de Marcel Mauss sobre a lógica do dom, Bourdieu (1992) extraiu uma ideia fundamental que permite justamente demonstrar que a noção de interesse característica da teoria utilitarista está longe de ser universal, da mesma maneira que a sua emergência é, ela própria, indissociável das transformações históricas que conduziram ao nascimento da sociedade capitalista. A “teoria da ação racional” ou teoria da “escolha racional”, segundo a qual a ação seria determinada pela escolha intencional de atores livres de todo o condicionamento económico e social dissimula o facto de o *habitus* “racional” só haver sido desenvolvido a partir de certas condições de possibilidade, nomeadamente económicas. Ora, o estudo célebre de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo permite descobrir que não existe uma racionalidade universal inerente ao ser humano, uma vez que os contextos culturais produzem valores portadores de uma racionalidade própria. A abordagem antropológica enriquece o trabalho sociológico justamente porque permite captar quanto a cultura de um grupo, atribuindo valor simbólico às atitudes, sejam elas corporais, económicas, ou outras, influencia as disposições e as práticas dos indivíduos.

um funcionamento bio-comportamental primário equivale a negar o papel do contexto social, a negar o papel das intervenções formativas dos adultos e as significações de linguagem veiculadas por um grupo? (Bronckart & Schumans in Lahire, 1999)

Mas se existem, por exemplo, leituras de Piaget que lhe atribuem uma concepção naturalista do indivíduo, não existem dúvidas sobre o contributo de outros estudiosos para a compreensão dos mecanismos psicológicos enquanto fenómeno histórico - social. É o caso do interacionismo social de Vygotsky (1992) ao sustentar a tese de que as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo de socialização. Os adultos propõem formas de atividade, comunicam verbalmente e estabelecem relações de significação de que a criança se apropria, são os mediadores sociais do seu conhecimento prático do mundo. A linguagem interiorizada nessa interação constitui o organizador fundamental de todo o funcionamento psicológico posterior. O funcionamento psicológico é fundamentalmente semiótico e social. Segundo Vygotsky (1992), antes de ser intrapsicológico, o funcionamento humano é pois interpsicológico, é o conhecimento dos outros que constitui o quadro organizador do conhecimento de si. O pensamento individual deve ser considerado como um produto do pensamento coletivo, ou ainda como o resultado da reorganização, num organismo singular, dos determinismos sócio-semióticos gerais.

Em Bourdieu (1984, 2002), o conceito de *habitus* é definido como conjunto de disposições com dimensão ética, de princípios práticos (*ethos*) que somos capazes de acionar mesmo que não sejamos capazes de questionar e interrogar os valores que os sustentam. As pessoas podem mostrar-se incapazes de responder aos problemas éticos, e na prática serem capazes de responder às situações que lhes correspondem. Permite, pois, dar conta do paradoxo contido no facto de as condutas serem dirigidas para fins, sem que os indivíduos que as sustentam tenham consciência desses fins.

Além disso, o *habitus* integra um sistema de esquemas lógicos e uma dimensão corporal. Todos os princípios que fazem parte da cultura e orientam as escolhas são incorporados a ponto de se tornarem posturas e disposições do corpo: gestos, maneiras de estar de pé, de caminhar, de falar (*hexis corporal*).

Dito ainda de outra maneira, o *habitus* é uma matriz de percepção e de atribuição de sentido que adquirimos, é incarnado de maneira durável no corpo sob a forma de disposições permanentes, ou seja, é um “*sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções,*

apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados” (Bourdieu, 2002: 167). É a sua transferibilidade para vários domínios de prática que permite compreender a coerência que, por exemplo, se pode observar entre vários domínios de consumo, tais como a música, o desporto, a alimentação, o mobiliário, as férias, assim como as escolhas políticas e matrimoniais, entre indivíduos da mesma classe (Bourdieu, 1979). Porque está ligado à história individual, o *habitus* não deve ser visto como coisa, como uma propriedade, como uma substância. Porque constitui um capital incorporado nada deve a determinantes inatos.

O conceito de *habitus* pretende dar conta da prática, nas suas formas mais humildes, designadamente ações rituais, escolhas matrimoniais, condutas económicas quotidianas, rompendo, em simultâneo, com o objetivismo e o subjetivismo. Por outras palavras, a ação não é, nem uma reação mecânica sem agente, nem cumprimento deliberado de uma intenção consciente.

Pode, então, concluir-se que são duas as grandes ruturas que estão na base da formulação teórica do conceito de *habitus*: retomar do idealismo o “lado ativo” do conhecimento prático que a tradição materialista, nomeadamente com a teoria do “reflexo”, abandonou; romper com a ideia de que as estruturas mentais nada devem às estruturas sociais.

As estruturas mentais que se desenvolvem no interior dos indivíduos são inseparáveis das estruturas objetivas, são o produto da incorporação das estruturas sociais históricas. Todavia, há que registar que a génese dessas estruturas sociais objetivas é produto de lutas históricas pelas quais os grupos se distribuem no espaço social.

O conceito de *habitus* visa escapar simultaneamente à filosofia do sujeito, sem, todavia, sacrificar o agente, e à filosofia da estrutura sem, por isso, deixar de ter em conta os efeitos que ela exerce sobre o agente e através dele. A prática não é nem o precipitado mecânico dos imperativos estruturais, nem o resultado da realização intencional de objetivos pelos indivíduos. Ela é, isso sim, “*o produto de uma relação dialética entre a situação e o habitus*” (Bourdieu, 2002: 167).

Nas palavras de Loïc Wacquant: “*Rompendo com o estruturalismo, a teoria do habitus reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social através da construção cognitiva. Contra o construtivismo, esta teoria salienta que os instrumentos que permitem*

“conhecer” o mundo são, eles próprios, feitos pelo mundo social. O *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de socialização e de individuação: socialização porque as nossas categorias de juízo e de ação são provenientes da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares; individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas” (Wacquant, 2004: 38).

É esta rutura com a dicotomia, que separa e opõe estruturalismo sem sujeito a filosofia do sujeito, que permite abordar a formação das disposições internas como processo de ajustamento à posição ocupada na estrutura social, ou, dito de outro modo, como processo de ajustamento das esperanças às possibilidades.

Simultaneamente estruturado pelos meios sociais passados e estruturante de ações e representações presentes, o *habitus* opera como o “*princípio não escolhido de todas as escolhas*” (Bourdieu, 1987a: 25). Tal significa que as escolhas que todos temos que fazer para conduzirmos a nossa vida são guiadas por princípios de que nos apropriamos somente em função das redes de relações sociais que nos enquadram, assim como da cultura que produzem e nos transmitem. As nossas ações assumem o caráter de estratégias por nós deliberadas embora, na realidade, sejam objetivamente decorrentes dos modelos e padrões de sensibilidade, de entendimento e gosto específicos de uma dada posição social e do modo de vida que lhe corresponde. É o que Bourdieu (2002) pretende demonstrar quando diz que as práticas são “*orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro de orquestra*” (Bourdieu, 2002: 164). Apesar de não se conhecerem, nem de interagirem umas com as outras, as pessoas cujas condições de existência são idênticas tendem a possuir o mesmo *habitus*. A estrutura social torna-se estrutura mental.

Pode, então, concluir-se que o *habitus* é o que permite ao indivíduo fazer aquilo que se lhe impõe, sem que este haja parado para deliberar sobre o que fazer ou dizer. Através de um longo processo de condicionamento, os indivíduos interiorizam as possibilidades objetivas que lhes são oferecidas, que o mesmo é dizer, aceitam e acatam o que é feito para eles, como se o que lhes é imposto sem deliberação fosse a “única coisa” a fazer ou a dizer.

Conceber o *habitus* como “*princípio não escolhido de numerosas escolhas*” (Bourdieu, 1987a: 25) permite também articular constrangimento com livre arbítrio. Descobrir como é que a necessidade, ou constrangimento das condições e dos condicionamentos sociais, se transfere para o interior do “sujeito” é a tarefa que o conceito de

habitus permite empreender. Ao revelar o sistema das condições sociais que tornaram possível uma maneira particular de ser ou de fazer, enunciando os determinismos sociais das práticas, permite esclarecer as possibilidades de ação libertadora em relação a esses determinismos.

A análise das estruturas mentais é um instrumento de libertação, precisamente porque permite conhecer as estruturas cognitivas, tal como alguns dos limites mais dissimulados e recalcados do pensamento.

É por isso que o *habitus* permite, por exemplo, aos falantes mais competentes de uma dada língua produzirem discursos corretamente construídos segundo as normas coletivamente estabelecidas, sem que se apercebam de que a sua suposta criatividade é, na realidade, o resultado de uma competência que foi adquirida na e pela ação no seu mundo particular. É porque está longe de traduzir uma aptidão natural que o *habitus* é variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder.

Observemos com mais atenção o que diz Bourdieu (1992) a respeito do processo de mudança e evolução do *habitus*. Afirma este autor que o *habitus* é durável mas não estático ou eterno, que o mesmo é dizer, não é hábito repetitivo e mecânico, mas relação ativa e criadora no mundo. Porquê? A resposta remete para a circunstância de os indivíduos estarem ao longo da sua existência submetidos a uma diversidade de contextos de socialização, pelo que as disposições socialmente montadas na sua primeira socialização podem ser corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas pela exposição às novas forças externas.

Através do conceito de *habitus* será possível dar conta das tensões internas que decorrem do facto de sermos confrontados com a necessidade de adaptação a situações novas, que implicam transformação interna, ao mesmo tempo que nos encontramos sujeitos à força das disposições inicialmente adquiridas. Temos tendência para reproduzir as condições sociais da nossa própria produção, mas temos igualmente a necessidade de incorporar padrões de sentido ausentes no meio social original. Esse processo de ampliação, que, muitas vezes, poderá ser de reformulação, ocorre de forma relativamente imprevisível, pelo que não podemos passar, simples e mecanicamente, do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos.

Para demonstrar a força do *habitus* bastará observar as situações de desfasamento num dado contexto social. Como diz Bourdieu (1992), só é possível compreender as condutas desajustadas se percebermos que o *habitus* tem a sua inércia própria, ou seja, a sua *hysteresis*.

Quando as pessoas são bruscamente confrontadas com a mudança das estruturas objetivas, as suas estruturas mentais tornam-se ultrapassadas. É o facto de as disposições serem duráveis que induz toda uma diversidade de efeitos de *hysteresis*. Se a sua existência não é um destino definido de uma vez por todas, por força dos ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas, não é menos verdade que as transformações duráveis do *habitus* ocorrem dentro de certos limites. E compreende-se porquê. É que se o *habitus* determina a percepção, já se vê que a nova situação pode não ser assimilada pelo sujeito, ou, pelo menos, só parcialmente o ser. Dependendo da qualidade das estruturas cognitivas incorporados pelo sujeito, a nova situação pode desencadear tensões explosivas, resistências, ressentimentos, inadaptações, revolta, resignação, adaptação.

É certo que o trajeto social de muitos evidencia que o seu *habitus* lhes permite ajustarem-se antecipadamente às condições objetivas com que se irão deparar no curso da sua existência. Ou seja, o *habitus* original continua a funcionar fora das condições em que foi produzido, logo, as condições da sua produção e as condições do seu funcionamento são idênticas (Bourdieu, 1992, 2002). Todavia, esse ajustamento antecipado do *habitus* às condições objetivas não é senão um caso particular.

N. Elias (2004) fala das dificuldades de adquirir novos hábitos adequados às transformações sociais que confrontam os seres individuais com a necessidade de se libertarem do hábito social da fase anterior. A transformação do hábito social dos indivíduos é sempre um processo extremamente lento, uma vez que as estruturas da personalidade social dos homens isolados, designadamente as imagens do “eu” e do “nós”, são bastante duradouras e resistentes. Resistem às inovações múltiplas requeridas pela passagem para um novo nível de integração. A pressão dum hábito social surge a muitos homens como uma realidade tão poderosa e inevitável que acabam por aceitá-la como um facto da natureza, como algo tão evidente como o nascimento e a morte. Diz-nos este autor que a profundidade da implantação do hábito social é o que permite compreender a resistência à reestruturação, mais ou menos radical, desse hábito, havendo que identificar as várias possibilidades de abordar a questão da evolução do hábito social.

Uma delas é a que remete para os processos em que o *hábito social* dos indivíduos *resiste*, com êxito, ao impulso da dinâmica social e consegue travar essa mesma dinâmica, em

parte ou por completo¹¹. Uma outra alternativa para a resolução deste conflito entre o hábito do passado e o que é imposto pela nova realidade, diz Elias, é a *assimilação à cultura dominante*, por via da adaptação aos papéis socialmente determinados. Noutras constelações, ainda, o problema pode tomar a forma dum *conflito de gerações*.

Cabe então perguntar. Se o *habitus* resulta da incorporação das estruturas objetivas do mundo, se a improvisação que ele regula é, por sua vez, regulada por essas estruturas, de onde vem o elemento de inovação e de ação? (Bourdieu, 1992)

O confronto incessante com experiências novas cria a possibilidade objetiva de perceber a relatividade das aquisições anteriores, de as comparar com outras, de as analisar, interpretar, criticar e avaliar. O indivíduo não é a “tábua rasa” que se limita a ser escrita pelos estímulos exteriores de que fala a psicologia behaviorista. Dotado de pensamento, pode ser provocado a criar distância face ao que aprendeu a conhecer, a gostar, a odiar, a preferir. Por isso se pode afirmar que o *habitus* não é destino, é um sistema de disposições abertas, que é durável, mas não imutável.

Reprodução e transformação são duas faces do *habitus*. A primeira é observável, por exemplo, no fenómeno das afinidades eletivas que levam as pessoas a procurar reencontrar

¹¹ Elias (2004) refere as tribos de índios como um exemplo de sobrevivência da estrutura social desaparecida no hábito social dos indivíduos, na sua estrutura de personalidade, sendo transmitida às novas gerações com a ajuda da pressão interna da tribo e de medidas educativas. A consequência foi a fossilização do hábito social em reservas, à semelhança de uma peça de museu. A forma social, que havia conferido uma função social ao hábito e aos costumes, desapareceu com a inclusão da tribo num Estado nacional de grande extensão. Por isso, os fragmentos do hábito e dos costumes tradicionais apenas podem continuar a viver como atração turística. (Elias, 2004)

Um outro possível caso ilustrativo desta possibilidade será o dos operários/camponeses que procuram resistir à proletarianização, conservando uma pequena parcela de terra da qual extrair parte da subsistência. A persistência de zonas de industrialização difusa em que a interpenetração entre agricultura e indústria contém a dissipação das solidariedades tradicionais baseadas no interconhecimento e na troca de serviços mútuos, igualmente atenuando o movimento de destruição da família alargada, permite que, de algum modo, a estrutura social desaparecida continue a viver no hábito social dos indivíduos. A única forma de contornar o empobrecimento é investir na acumulação de um pequeno património, arduamente conquistado à custa da multiplicação das atividades e da poupança, privando-se de fruir o consumo e diferindo os padrões de bem-estar, típicos da sociedade moderna, para a geração seguinte. No entanto, torna-se cada vez mais difícil a sua transmissão às novas gerações, desde logo por força da imposição do alargamento da escolaridade obrigatória e do desaparecimento das formas tradicionais de socialização profissional das gerações mais jovens. A pobreza socialmente integrada é uma realidade em extinção, precisamente porque as novas gerações não interiorizaram os padrões de obediência, subalternidade, conformidade e aceitação da posição social ocupada. Identificam-se com os padrões de consumo socialmente dominantes e instituídos como sinal de sucesso e de valor pessoal, mas não se identificam com o esforço, a privação do prazer imediato, com a subalternidade às hierarquias, com a aceitação do sacrifício hoje para que amanhã se possa dispor de uma pequena compensação.

Especialmente a partir da emergência da sociedade de consumo, criaram-se as condições para viver a impossibilidade de possuir os bens tidos como definidores de uma vida normal como uma inferioridade que priva o ser humano de dignidade. A pressão para o consumo é de tal modo forte, avassaladora, a ponto de constituir um fortíssimo instrumento de socialização a que muito poucos conseguem escapar. Por isso, pobreza e desvalorização simbólica tenderão a ser, cada vez, mais duas realidades indissociáveis.

circunstâncias semelhantes às que originalmente geraram o seu *habitus*, proporcionando a vivência de experiências que reforçam as suas disposições (quem se assemelha junta-se). Quanto à transformação, a questão central que se coloca é a da estrutura do campo onde o indivíduo é submetido a novos estímulos. Dito em termos mais concretos, os filhos dos grupos profissionais socialmente menos qualificados reproduzem a situação dos seus pais porque o campo escolar é atravessado por lógicas de concorrência que os penalizam severa e arbitrariamente. Em condições de funcionamento escolar que lhes proporcionassem condições de real aprendizagem, o ciclo da reprodução poderia ser interrompido. Todavia, essa possibilidade será pouco provável para aqueles que hajam realizado a sua escolarização num contexto de desimplicação e de baixas expectativas a respeito das suas possibilidades de aprender. Assim se poderá demonstrar que o mesmo *habitus* pode gerar práticas diferentes e até opostas.

Em síntese, podemos concluir que o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, resulta da influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa, não é necessariamente coerente e unificado mas revela graus variados de integração e tensão, não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui, não é um mecanismo autossuficiente, operando isoladamente dos mundos sociais (Wacquant, 2004).

Na sua trajetória de vida, o indivíduo atravessa diferentes campos com práticas e lógicas variáveis, designadamente o meio escolar, artístico, desportivo, profissional, etc., que submetem o seu *habitus* primário a confrontações e a múltiplas retraduições.

Se tivermos em conta o efeito que a trajetória social exerce sobre as disposições e as opiniões, designadamente nos percursos de ascensão ou de declínio social, logo perceberemos que a posição de origem não é mais do que a referência em relação à qual se define a *tendência/inclinação* da carreira social.

A rutura com a definição dos agentes a partir das propriedades que possuem num dado momento está bem expressa em numerosos exemplos abordados nos trabalhos de Bourdieu (1979, 1993, 2002) Dando conta das divergências que se exprimem entre agentes que estiveram submetidos a uma posição semelhante na estrutura social, logo sujeitos a inculcações semelhantes, é possível demonstrar que essas diferenças são produto de relações diferentes. Agentes com origem social idêntica e trajetórias individuais divergentes,

conseguindo alguns escapar ao destino coletivo da sua classe e outros não, tiveram oportunidades de relacionamento social distintas.

O facto de o *habitus* poder “falhar” quando é incapaz de gerar práticas conformes ao meio constitui um dos principais impulsionadores de mudança económica e inovação social.

2. As possibilidades de transformação das disposições originais

Da leitura crítica de Bernard Lahire (1999) acerca da abordagem do *habitus* por Pierre Bourdieu vale a pena reter algumas reflexões que encaramos como suscetíveis de enriquecer as potencialidades operacionais do conceito.

Diz Bernard Lahire (1999) que, ao contrário daqueles que veem na teoria do *habitus* de Bourdieu a possibilidade de desvendar essa “caixa negra” que é o processo de passagem do social para o interior do indivíduo, existe neste autor uma grande imprecisão dos conceitos utilizados, muito em especial do conceito de disposição. Mais, ainda, insiste o autor, uma grande parte da linguagem utilizada por Bourdieu na sua abordagem das disposições não ultrapassa o plano da retórica.

Na sua argumentação crítica considera que Bourdieu importou da psicologia uma série de aquisições que tomou como se fossem estáticas e universais. Ora, para fundar o campo de uma sociologia psicológica é fundamental formular conceitos que possam ser operacionalizados na investigação empírica.

Estudar o social individualizado, isto é, esclarecer como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogénea, se torna corpo, como é que as experiências se instalam, mais ou menos duradouramente em cada corpo, e como é que intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo, requer procedimentos cognitivos adequados, de todo incompatíveis com o uso rotineiro de conceitos. É o caso do conceito de “disposição”.

Nos numerosos estudos empíricos em que Bourdieu (1979) recorre a este conceito evidencia-se, nota Lahire (1999), a ausência de especificação das disposições correspondentes às práticas analisadas. Por exemplo, quando procura analisar as práticas classificantes associadas à frequência de um concerto ou à prática de um instrumento de música “nobre”, este autor nada diz sobre as “disposições” que correspondem a cada uma dessas práticas. Limita-se a constatar a raridade das condições de aquisição dessas mesmas disposições.

Diz Lahire (1999) que se revisitarmos o conjunto dos contextos de utilização da noção de “disposição” poderemos observar que o autor designa os tipos de disposições com a ajuda de substantivos e adjetivos qualificativos, sem grande precisão¹². O recurso a expressões demasiado gerais e tomadas como coisas adquiridas evidencia fragilidade teórica a respeito da explicação dos modos de reconstruir os processos de construção social, de inculcação, de incorporação ou de “transmissão” das disposições nos contextos mais restritos da vida social. A conclusão de Lahire (1999) é que as disposições são mais deduzidas das práticas sociais, alimentares, desportivas, culturais, do que apreendidas a partir do estudo do processo da sua formação¹³.

No que respeita ao conhecimento do funcionamento do sistema escolar, as abordagens da reprodução, que muito bem demonstraram o processo e mecanismos de retorno do capital cultural ao capital cultural, podem e devem, diz este autor, ser complementadas com outro tipo de abordagens ainda mais finas. Ou seja, enveredando por investigações direcionadas para o estudo dos processos de formação do *habitus* de alunos e professores, para a análise dos processos de comunicação e de transmissão dos conteúdos escolares, assim como para a observação fina das distâncias ou contradições entre a cultura validada pela família e a que se pretende cultivar na instituição escolar.

As pesquisas empíricas deveriam, conseqüentemente, permitir precisar as diferentes maneiras de incorporar o *habitus* e, muito em especial, pesquisar as situações em que o princípio da “*necessidade feita virtude*” (Bourdieu, 1979: 433; 2002: 166) não se verifica ou não se verifica plenamente. É, por exemplo, o caso de certas crianças de meios populares que

¹² Bernard Lahire enuncia um conjunto de referências feitas por P. Bourdieu em *La Distinction*: “disposição instruída”, “disposições ordinárias e disposição propriamente estética”; “moralismo pequeno-burguês”; “disposições regressivas e repressivas” das frações em declínio da pequena burguesia; “disposição pura”; disposições constitutivas do *habitus* instruído”; “virtudes ascéticas e a boa vontade cultural” da pequena burguesia assalariada; “disposições que denominam as obras de arte legítimas”; “disposições ascéticas dos indivíduos em ascensão”; “aristocratism ascético das frações dominadas da classe dominante”; “hedonismo higienista dos médicos e dos quadros modernos”; “disposição austera e quase escolar”; “moral hedonista do consumo”; “moral ascética da produção”; “progressismo otimista”; “conservadorismo pessimista”; “disposição sábia, erudita”; “disposição distante, desinteressada ou desembaraçada das maneiras ténues das características dos burgueses”; “hedonismo realista” das classes populares; “disposição política conservadora”; conservadorismo liberal das frações da classe dominante; “disposições reacionárias”; “snobismo ético”; “disposições de executante”. (Lahire, 1999: 126-127)

¹³ Segundo Lahire (1999), a análise inacabada realizada por Norbert Elias a respeito de Wolfgang Amadeus Mozart é bem mais rica, apesar de não utilizar um forte aparelho conceptual. Na obra “Mozart. Sociologie d’un génie », Elias descreve o jovem Amadeus submetido, a partir do seu terceiro ano de idade, a um regime de trabalho rigoroso, a uma “implacável disciplina” à base de exercícios regulares liderados pelo pai, chefe de orquestra adjunto em Salzbourg. Mostra como a sua vida se vai reduzir essencialmente à música, como o pai vai tecer laços afetivos muito fortes com os seus filhos através da música: Wolfgang recebia “um prémio de amor suplementar por cada uma das suas performances musicais”.

interiorizam precocemente o “sucesso escolar” como uma necessidade interna, pessoal (Lahire, 1995).

Basta observar as estatísticas relativas à distribuição intergeracional dos títulos acadêmicos para dar rapidamente conta que a reprodução está longe de corresponder a um determinismo irreversível e absoluto. O que é que torna possível essa distância crítica relativamente ao constrangimento cultural de partida? O que é que faz com que esse constrangimento não seja completamente interiorizado? O que é que faz com que estes indivíduos não tenham vontade de colocar em prática os *habitus* adquiridos na socialização familiar? Em que condições é possível escapar a essa lógica da “segunda natureza”, do “é mais forte do que eu”? Até que ponto o modelo da necessidade tornada virtude designa uma modalidade particular de existência do social? Até que ponto a forma “encantada” de viver os hábitos está longe de ser a única possível?

Do seu ponto de vista, será igualmente pertinente o desenvolvimento de protocolos de investigação concebidos para o estudo dos condicionantes que permitem desinstalar o amor do necessário, ou seja, o amor àquilo a que não podemos escapar, essa relação encantada com o mundo que impede de considerar que as coisas poderiam ser de outra maneira ou que outras escolhas pudessem ser feitas.

Lahire (1999) aponta algumas pistas que parecem pertinentes para empreender um tal trabalho. Desde logo, toca num aspeto crucial, não tratado por Bourdieu, abordado no âmbito disciplinar da psicologia e da psicanálise: a integração dos elementos da identidade do indivíduo nem sempre é harmoniosa e sem conflitos entre si. Os conflitos intrapsíquicos são uma componente tão central como a busca da coerência e da integração. Aí reside uma fonte importante da mudança do *habitus*.

Na linguagem sociológica, isto mesmo pode ser dito de outra forma: nem sempre o que fazemos, o que colocamos em prática, por rotina, automatismo, por hábito ou por obrigação envolve a adesão interior profunda e convicta. Entre aquilo que fazemos porque gostamos ou porque somos obrigados a fazê-lo nem sempre existe harmonia. Os hábitos interiorizados podem ser atualizados apenas por obrigação, podem sê-lo por entusiasmo, desejo ou vontade, ou ainda, por força da rotina não consciente, sem verdadeira paixão nem sentimento. Tudo depende da maneira como foram adquiridos, do momento da biografia individual em que foram interiorizados. Em termos mais concretos, a atualização do *habitus* prende-se com a exposição, ou não, ao fenómeno da injunção contraditória, das dissonâncias

culturais entre os pais, ou entre o que estes dizem, a maneira como dizem e fazem. Noutros termos, ainda, a consistência da interiorização do *habitus* está estreitamente ligada à existência de condições socialmente gratificantes de o colocar em ação.

Tomando um exemplo, se as crianças e jovens vivenciam os modos de pensar e os modelos de comportamento escolares meramente como constrangimento, a escola surge como um universo relativamente “estrangeiro”, especialmente nos momentos que exigem um grau elevado de ascese e rigor. Mas se houvessem sido submetidas ao duro regime da ascese escolar intensiva desde a escola primária, as crianças poderiam vivenciar a ascese do liceu, assim como a do ensino superior, como normal.

Essa falta de harmonia, que se pode constatar entre aquilo que gostamos e o que fazemos, prolonga-se por uma outra desarmonia, entre o que gostamos e o que somos capazes de fazer. Por isso, é preciso distinguir claramente, diz Lahire (1999), entre competências e apetências, entre a “capacidade de fazer” e o gosto ou vontade de o fazer.

Os inquéritos sobre as práticas culturais permitem descobrir que estudantes com fracas competências na língua materna podem ser amantes da leitura e, que, inversamente, estudantes muito competentes podem ser fracos leitores, muito pouco interessados pela cultura livresca. Se as competências culturais são uma condição favorável à aparição de uma prática assídua e entusiasmada pela leitura, elas não são suficientes para criar um leitor forte ou um leitor entusiasta.

Noutros casos, a entrada em contextos de vida novos, por exemplo, por via do casamento ou do trabalho, pode confrontar os indivíduos com o desejo de se desembaraçarem de certos hábitos duradouramente instalados. A nova situação provoca nos indivíduos o sentimento de que uma parte das suas disposições ou dos seus hábitos lhe passaram a ser estranhos.

Em síntese, o aprofundamento do conhecimento sobre a socialização impõe que não passemos ao lado da variedade das modalidades da aquisição do *habitus*, assim como da variedade das condições em que foram induzidos a “funcionar”.

A mesma precaução crítica se impõe a respeito da ideia de transferibilidade e do carácter “generalizável” dos esquemas ou das disposições socialmente constituídas. Diz Lahire (1999) que só é possível verificar que as disposições são transferíveis se estudarmos os efeitos específicos de um modo de socialização preciso. Por exemplo, não basta pressupor que a socialização escolar produz os efeitos da socialização duráveis e transferíveis. É preciso

identificar o que é transferido da situação escolar para outras situações extraescolares: uma conceção geral do conhecimento? Uma relação com o saber? Hábitos intelectuais? Um sentido de legitimidade dos produtos culturais? Um sentimento pessoal de elevada auto estima?

Pressupor estes processos de transferência sem os submeter à prova em pesquisas empíricas não serve para outra coisa que não seja para reforçar uma certa indolência empírica. Se cada investigação, sobre determinada prática, permitisse verdadeiramente conhecer as disposições generalizáveis, que pressupomos serem transferíveis para outras situações, evitaríamos pois, com efeito, um longo e fastidioso percurso de investigação: a sociologia psicológica propõe-se contribuir para realizar essa mesma investigação.

A ideia segundo a qual os esquemas ou as disposições seriam todos, ou em todas as ocasiões, transferíveis ou generalizáveis constitui um problema teórico que é preciso esclarecer graças ao acionamento de pesquisas empíricas concebidas com esse fim. Só é possível averiguar se a transferibilidade ocorreu se o investigador não encurtar o caminho normal da investigação, evitando a difícil comparação das práticas em diferentes campos, ou em diferentes situações no interior de uma mesma esfera de atividade.

Deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo ou de um grupo social num determinado contexto social que os esquemas ou disposições acionados funcionariam igualmente noutros lugares e noutras circunstâncias constitui um erro de interpretação. Não discutir e submeter a referida transferibilidade do *habitus* à verificação empírica equivale a evitar a conceção e observação de esquemas ou disposições de aplicação muito local, ou seja, esquemas que apenas são acionados em situações sociais e domínios de práticas particulares. Assim se reduz o processo de “exteriorização da interioridade” a um funcionamento único e simples, a saber de assimilação/acomodação: assimilação das situações aos esquemas incorporados e acomodação (correção) dos esquemas anteriormente adquiridos às variações e às mudanças das situações.

Temos algumas dúvidas sobre a interpretação que faz Lahire (1999) acerca da noção de transferibilidade da psicologia piagetiana, designadamente sobre a legitimidade de concluir que a teoria da assimilação/acomodação equivale a reduzir a relação entre interioridade e exterioridade a um funcionamento único e simples. Conceber caminhos de aprofundamento do conhecimento neste domínio não passa certamente pela negação, demasiado rápida e fácil,

de leituras que contribuíram de modo decisivo para esclarecer o funcionamento psicológico humano numa perspectiva de abertura ao meio social.

Passando à frente desta crítica, reconhecemos que este autor investe um interessante esforço na especificação fina dos processos e das dinâmicas que intervêm na ativação e transferibilidade das disposições. Assim, concebe uma pluralidade de possibilidades mais compatíveis com a complexidade dos contextos de relacionamento e interação social. As disposições adquiridas podem ser inibidas ou desativadas para deixar lugar à formação ou à ativação de outras disposições? O mesmo indivíduo pode desenvolver disposições diferentes em contextos sociais distintos? Em função dos contextos sociais, o indivíduo singular pode desenvolver uma pluralidade de disposições? Em vez do simples mecanismo de transferência, o indivíduo poderá decidir colocar em vigília, acionar ou inibir disposições interiorizadas?

Socorrendo-se do trabalho de John Elster (1990) sobre os esquemas interpretativos dos comportamentos humanos, tendo em conta a pluralidade das esferas de atividade em que cada indivíduo participa, Lahire retém que os “hábitos e os desejos se podem reforçar, compensar e limitar uns aos outros”, por via de três mecanismos: *efeito de profusão*; *efeito de compensação*; *efeito de “soma nula”*. (Lahire, 1999: 137)

O *efeito de profusão* é um efeito de transferência/transmissão, de tal modo que “os hábitos adquiridos numa esfera são transferidos para uma outra” (Lahire, 1999: 137). Os indivíduos colocam em prática em situações análogas a situações passadas o que adquiriram anteriormente.

O *efeito de compensação* supõe que o indivíduo procura numa dada esfera da sua atividade o que não encontra noutras. Este efeito só pode ser compreendido se admitirmos que o indivíduo é portador de disposições heterogéneas e, até mesmo, contraditórias. Se é forçado a colocar em “vigília”, a inibir uma parte das suas disposições sociais numa dada esfera de atividade, poderá exprimi-las numa outra esfera.

O *efeito de “soma nula”* está ligado à impossibilidade de investir ao mesmo tempo numa pluralidade de esferas de atividade, ou seja, o investimento numa implica diminuição do investimento noutra, ou seja, o tempo que dispensamos num domínio não será investido noutros domínios. Tomando um exemplo, se as nossas disposições sociais nos levam a investir no universo profissional, o universo doméstico será desinvestido. A pluralidade de mundos ou de quadros sociais é, portanto, um problema para cada indivíduo que deve partilhar o seu tempo entre esses diferentes universos.

Nas palavras de Lahire: “*Como é que o indivíduo vive a pluralidade do mundo social bem como a sua própria pluralidade interna? Qual é o resultado dessa pluralidade exterior e interior sobre a economia psíquica, mental dos indivíduos que a vivem? Que disposições o indivíduo investe nos diferentes universos que ele procura atravessar? Eis uma série de questões que uma sociologia psicológica, à escala do indivíduo, necessariamente coloca*”. (Lahire, 1999: 138)

Ter em conta que o indivíduo é produto complexo de diversos processos de socialização, equivale a compreender que a sua realidade interna é plural e atravessada por incoerências, heterogeneidades e conflitos que fazem do processo de unificação individual uma realidade algo instável, em aberto e, em alguma medida, imprevisível. Neste aspeto, concordamos inteiramente com a crítica de Lahire (1999) a Bourdieu, por nos parecer que este aborda as disposições individuais de modo algo redutor, ou seja, como se estas fossem coerentes e homogêneas, como se o indivíduo fosse uma entidade perfeitamente unificada livre de divergências e contradições internas.

Se o estudo das práticas sociais constitui, indubitavelmente, um caminho promissor para o avanço das ciências sociais, há, no entanto, que assumir a necessidade de construir o conceito de disposição em termos bem mais complexos do que os formulados por Bourdieu. Dito em termos mais precisos, importa promover uma rutura epistemológica com o pressuposto, empiricamente não verificado, de que o sistema de disposições se transfere para todos os domínios da atividade do indivíduo, de modo coerente e homogêneo. Não se interprete, contudo, esta crítica como equivalente à defesa da ideia da fragmentação ou disseminação infinita do ator, na linha da sociologia pós modernista. O que se pretende sustentar, sublinha Lahire (1999), é que a questão do grau de unicidade e de pluralidade do ator individual não pode ser resolvida *a priori*, sendo que o seu esclarecimento obriga a estudar as condições sócio-históricas que tornam possível a produção de um ator plural ou de um ator caracterizado por uma profunda unicidade.

Decidir se o indivíduo é internamente uno e coerente ou, no pólo oposto, fragmentado, é uma questão que não deve ficar no domínio dos pressupostos éticos, mas que implica a verificação empírica. Há, pois, que enveredar por investigações que analisem em que medida a relativa coerência dos esquemas ou das disposições interiorizados por cada indivíduo dependem da coerência dos princípios da socialização a que foi submetido.

O indivíduo que foi simultânea ou sucessivamente exposto a uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos, e até mesmo contraditórios, tem grandes probabilidades de vivenciar precocemente a não coerência entre *habitus*. Tem, pois, grandes probabilidades de o seu património de disposições, de hábitos ou de capacidades, não homogêneas e não unificadas, o conduzir ao acionamento de disposições diferenciadas em função do contexto social a que acede.

Raros são os trabalhos sociológicos, diz Lahire (1999), que têm o objetivo de comparar as práticas de um mesmo indivíduo nas diversas esferas da sua atividade, em universos sociais diferentes, em tipos de interação diferentes. Estudar os indivíduos em contextos de interação particulares, ou seja, no quadro de um só domínio de práticas (por exemplo, família, escola, trabalho, saúde, lazer, etc.) e daí deduzir as disposições gerais, os *habitus*, as visões e as relações com o mundo em geral da análise dos comportamentos observados isoladamente em cada um deles é um caminho que não permite realmente demonstrar como as disposições se transferem.

Apreender a pluralidade interna dos indivíduos e a maneira como esta condiciona a ação do indivíduo nos diversos contextos sociais, implica o recurso a dispositivos metodológicos muito exigentes. Observar diretamente, ou reconstruir por via indireta (através de diversas fontes), a variação dos comportamentos individuais em diferentes contextos, obriga a seguir o indivíduo nas diferentes situações da sua vida, o que, por si só, constitui uma tarefa pesada, portadora de problemas de exequibilidade e até deontológicos. Tal discussão será retomada, mais adiante, no capítulo dedicado à análise dos dispositivos metodológicos e técnicos de observação utilizados para apreender o mundo subjetivo dos atores que fazem parte da nossa investigação.

Concentremo-nos, por enquanto, nos elementos de reflexão que podem ser encontrados na obra de Berger e Luckmann (1996 [1966]) a respeito das possibilidades de alteração da realidade subjetiva.

Dizem estes autores que o facto de a socialização ser um processo contínuo e jamais completo acarreta, por si só, a possibilidade da realidade subjetiva ser transformada, ainda que nunca totalmente¹⁴. Admitem, no entanto, a existência de casos de transformação quase total –

¹⁴ “Em geral a transformação é, em termos subjetivos, apreendida como total. Isto, claro, é uma compreensão algo errónea. Dado que a realidade subjetiva nunca é socializada por completo, não pode ser por completo alterada por processos sociais. No mínimo, o indivíduo transformado mantém o mesmo corpo e vive no mesmo universo físico.” (Berger & Luckmann, 1996 [1966]: 163)

a que chamam de “*alternância*”¹⁵ – que implicam que o indivíduo deixe de se identificar com o mundo que lhe foi apresentado pelos que lhe eram próximos na infância.

Se é verdade que a “desidentificação” da realidade interiorizada na socialização primária é essencial para a reconstrução de uma nova, não é menos verdade que esse processo, necessariamente longo e doloroso, depende da reunião de um conjunto complexo de condições.

A condição social mais importante para uma “alternância” bem-sucedida é, dizem eles, a possibilidade dos indivíduos se relacionarem intensamente com um grupo, a que chamam de “*estrutura de plausibilidade*” ou “*laboratório de transformação*”, que apresente uma matriz alternativa à “velha” realidade. Tendo em conta que o pensamento se forma por confrontação com o pensamento do outro, ou seja, constrói-se na e pela interação com os outros, a transformação da realidade tal como ela é apreendida na consciência individual exige a criação de uma dinâmica interativa entre o indivíduo e uma estrutura capaz de se assumir como uma referência forte em matéria de valores, normas, atitudes, linguagem, objetivos de vida. Dito, ainda, de uma outra forma, é preciso dispor de uma estrutura social mediadora dos dois mundos conflituais para que a nova realidade subjetiva, tão distante da realidade de “base”, seja efetivamente incorporada.

Uma outra condição apontada por Berger e Luckmann para que o indivíduo possa reconstruir a sua identidade é a identificação afetiva com os novos “guias” da realidade social, desde logo por conferir um grau de inevitabilidade subjetiva ao conteúdo das novas definições sobre o mundo e, assim, retirar toda a dúvida a respeito do seu valor e legitimidade. O desafio que aqui se coloca é, pois, o de construir relações afetivas intensas com características muito próximas das que devem estar presentes num processo de socialização primária. A enorme carga afetiva que requer um trabalho com este objetivo é tanto mais exigente quanto considerarmos os profundos constrangimentos e frustrações que acompanham todo e qualquer processo de aprendizagem do ser humano, muito em particular, o de reconstrução da identidade social. Sem esta condição (que integra atitudes de calor, atenção, afeição, interesse e respeito), como poderia o indivíduo comprometer-se com a nova realidade, “entregar-se” a um mundo tão diferente do vivido e experimentado durante a infância, afeiçoar-se aos valores morais e às regras sociais?

¹⁵ Assinalam, em particular, dois exemplos típicos de alternância: a conversão religiosa e o endoutrinamento político (Berger & Luckmann, 1996 [1966]).

A importância de se proporcionarem experiências emocionais profundas que garantam a identificação afetiva com os novos mediadores da realidade torna-se, ainda, mais evidente se tivermos em conta que, na maior parte das vezes, não é possível para o indivíduo se separar fisicamente do “velho” mundo, isto é, deixar de se relacionar com os outros que povoaram a sua infância.

Os jovens junto de quem se procurou experimentar um modelo de relação terapêutica/pedagógica, com vista à sua ressocialização, estavam em contacto permanente com os mediadores da “antiga” realidade, desde logo por viverem nos seus meios familiares e residenciais de origem, o que colocava em permanente ameaça a incorporação e consolidação do “novo” sistema de valores. Isto é, a realidade subjetiva que se pretendia transformar era confirmada quotidianamente na interação que mantinham com os “habitantes” das suas casas e do seu meio envolvente.

Não sendo possível evitar o contacto com pessoas e ideias discrepantes das novas definições da realidade, mais fundamental se torna assegurar a existência de um aparelho legitimador da nova realidade. Na perspectiva dos autores mencionados, os mediadores do novo mundo subjetivo devem falar todos a mesma “língua”, isto é, devem ser coerentes nas atitudes, crenças, valores e comportamentos que expressam nas suas relações interpessoais sob pena da nova realidade não ser percebida como legítima.

Espera-se, assim, da nova estrutura de plausibilidade um forte investimento na organização do aparelho de conversa, isto é, uma transformação do mundo subjetivo por via da modificação da linguagem. Quanto mais não seja porque não se é capaz de esquecer a realidade passada, porque as memórias das interiorizações primárias podem conduzir a uma “recaída”, a nova estrutura de plausibilidade deve submeter o indivíduo a pesados procedimentos terapêuticos que o conduzam a reinterpretar os acontecimentos passados¹⁶. O que significa que a reconstrução da identidade só será exequível por via da interpretação, análise e reflexão a respeito dos esquemas de pensamento e de classificação do mundo.

¹⁶ “Esta reinterpretação produz uma rutura na biografia subjetiva do indivíduo em termos de “a.C.” e “d.C.”, “pré-Damasco” e “pós-Damasco”. Tudo o que precede a alternância é agora apreendido como conduzindo a ela (por assim dizer como um Antigo Testamento, ou uma praeparatio evangelii), tudo a seguir como se fluísse da sua nova realidade. Isto implica uma nova interpretação da biografia passada in toto, de acordo com a fórmula “Antes eu pensava que... agora eu sei”. (...) A biografia anterior à alternância é, como de costume, aniquilada in toto, sendo integrada numa categoria negativa que ocupa uma posição estratégica no novo aparelho legitimador: “Quando eu vivia uma vida de pecado”, “Quando ainda tinha uma consciência burguesa”, “Quando era ainda motivado por essas necessidades neuróticas inconscientes”. A rutura biográfica identifica-se assim com a separação cognitiva de luz e trevas.” (Berger & Luckmann, 1996 [1966]: 166).

Tudo quanto até aqui se explanou conduziu-nos a um pressuposto que se afigurou nuclear na investigação operacional que nos propomos retratar nos capítulos que se seguem: o de que a transformação da realidade subjetiva é possível, desde que sejam investidos os esforços necessários para criar as condições relacionais ajustadas à superação dos fatores que estão na raiz dos problemas que atingem os indivíduos. Foi precisamente esta leitura que nos permitiu, por um lado, romper com o determinismo fatalista que postula *a priori* a impossibilidade de evolução do *habitus* e, por outro, ensaiar no terreno novas relações que suscitassem a referida evolução.

CAPÍTULO II

A passagem do conhecer ao agir: os dispositivos metodológicos e técnicos acionados

1. A investigação-ação: das hipóteses teóricas às hipóteses normativas

O objeto da investigação aqui apresentada remete para o processo de implementação do projeto de intervenção que a associação Qualificar para Incluir levou a cabo durante 3 anos letivos (de 2007 a 2010) com a finalidade de proporcionar as condições indispensáveis para que um grupo de 10 jovens originários de meios sociais culturalmente distanciados da escola pudessem vir a significar a escola de um modo mais vantajoso para si próprios, ou seja, para que lhes fosse possível retirar da escola os recursos necessários para acederem a um lugar social. Em termos mais concretos, esse objeto é o processo de mudança que a referida associação procurou desencadear, na medida do possível, em conformidade com os princípios da investigação-ação. Na sequência de um contrato de parceria entre duas instituições de ensino, uma delas uma escola secundária e a outra um centro de formação profissional, e a Qualificar para Incluir foi possível organizar conjuntamente um curso de formação profissional na área de eletrónica com nível de certificação de 12º ano em moldes consideravelmente distintos do que é mais corrente. Além de implicar docentes das duas instituições de ensino, de envolver a deslocação dos alunos entre as duas referidas instituições de formação, a organização do referido curso contempla a presença em sala de aula de técnicos e investigadores da Qualificar para Incluir. Desde o início as direções das duas escolas implicaram-se ativamente na constituição de uma equipa pedagógica alargada aos elementos não docentes, reconhecendo a necessidade de agregar docentes disponíveis e motivados para investir na investigação sobre inovação pedagógica. Todavia, as regras burocráticas que pesam sobre a distribuição do serviço docente nas escolas são, de facto, um obstáculo de relevo a que se formem e consolidem equipas pedagógicas unidas por princípios inovadores.

É enquanto elemento da equipa da associação Qualificar para Incluir que ativamente participou na constituição das estruturas sociais teoricamente pensadas como condicionadoras da mudança interna dos jovens, designadamente das suas disposições para o estudo e para o trabalho, que me proponho dar conta das práticas e das relações sociais que se desenrolaram

no quadro desse projeto de investigação/intervenção. Mais precisamente, um projeto de intervenção direcionado para a criação de um contexto de relacionamento social intenso, atento às dificuldades dos jovens em estabelecer pontes de comunicação entre a escola e os outros mundos que lhe são externos, e igualmente atento às necessidades de uma pedagogia muito exigente, requerendo sistemática descodificação de conceitos, explicitação de raciocínios e contextualização dos conhecimentos abstratos.

Em coerência com a problemática teórica apresentada nos capítulos I e V, quer acerca da vulnerabilidade social dos jovens em causa, quer acerca das condições suscetíveis de induzir a mudança das suas atitudes a respeito do estudo, a Qualificar para Incluir investiu na experimentação de um dispositivo de intervenção cujo alicerce fundamental era a cooperação do conjunto de agentes educativos envolvidos na formação dos referidos jovens. Para criar as condições que a teoria estabelece a respeito das possibilidades de transformação do *habitus* incorporado pelos jovens sabíamos que seria necessário promover algum tipo de relacionamento entre o conhecimento disponível sobre estas matérias e a ação a desencadear. Dito de outra maneira, seria indispensável dinamizar um processo de partilha do conhecimento sobre a relação problemática destes jovens com o estudo, bem como fomentar uma reflexão coletiva centrada na tradução das proposições descritivas da análise teórica em proposições normativas. Em termos mais concretos, sabíamos que seria necessário traduzir esse conhecimento num programa de ação adequado à criação de um ambiente social e pedagógico com potencialidades para levar os jovens a descobrirem-se capazes de compreender e se apropriar de conhecimentos socialmente valorizados. Todavia, e esta foi a primeira grande dificuldade com que nos deparámos na implementação da investigação-ação, a passagem da proposição de facto à proposição normativa é menos determinada por critérios lógico formais do que por aspetos ideológicos, políticos ou jurídicos. Apesar da concordância inicial estabelecida entre as direções das instituições de formação envolvidas e a equipa de investigadores da Qualificar para Incluir quanto ao interesse de enveredar por um projeto de investigação-ação, o que desde logo se evidenciou foi a dificuldade de a equipa docente reconhecer que a compreensão e a solução dos problemas dos jovens em causa requer investigação, bem como a sua resistência em aceitar que as exigências associadas à norma devem ser subordinadas à descrição objetiva dos problemas. Por outras palavras, o que se revelou desde logo difícil de alcançar foi suscitar na equipa docente um clima favorável à reflexividade e ao distanciamento crítico relativamente a normas de ação que são instituídas

em independência da análise científica dos problemas. Por força das ambiguidades da liderança da escola onde decorreu a parte mais substancial do programa de formação, os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis por via da investigação-ação só em parte foram atingidos, já que alguns elementos da equipa docente nunca estiveram disponíveis para discutir as representações acerca das situações em que atuam e para participar numa investigação cujo principal objetivo era ampliar as oportunidades de jovens originários de grupos sociais desfavorecidos. Por tudo isso, a narrativa que aqui fazemos só pode ser entendida como uma tentativa de implementar a conceção e organização de um processo de investigação-ação que, logo na sua fase exploratória, permitiu constatar que não obteríamos a implicação de todos, nem na descoberta de um campo de investigação, nem na realização de um primeiro levantamento dos problemas prioritários e das eventuais ações. Entre outros motivos, o clima da escola, na sequência da imposição do sistema de avaliação dos docentes, a resistência de tipo corporativo dos docentes à cooperação com outros profissionais, designadamente investigadores, e a própria falta de habilidade dos investigadores e técnicos que constituíram a equipa da Qualificar para Incluir para gerar a aceitação dos docentes, logo sobressaíram resistências e divergências, como sobressaíram apoios, convergências e algumas posições otimistas a respeito da transformação dos jovens. Esta dificuldade de constituir uma equipa docente em função da demonstração do interesse de cada um em fazer parte do processo, já que a direção da escola acabou por considerar inviável o uso desse critério, conduziu a uma certa fratura no coletivo de docentes, donde resultou a concentração da maior parte das tarefas de investigação nos elementos da Qualificar para Incluir e alguns docentes, designadamente a recolha de informação relevante para a elaboração do diagnóstico, a investigação teórica e a investigação de campo, o planeamento das ações. Interessa sublinhar que o diagnóstico foi concebido de modo participativo, ou seja, em rutura com a sua elaboração à revelia dos interessados, neste caso os jovens que pretendíamos reconciliar com o estudo. Romper com a dicotomia entre os que elaboram o diagnóstico e os que com ele se devem conformar, característica do contexto médico, obriga a não descartar o carácter participativo e as potencialidades e iniciativa própria dos que são objeto de diagnóstico. No contexto do trabalho social em que nos situamos, os visados pelo processo de diagnóstico são chamados a exercer alguma forma de participação, o que permite, de algum modo, controlar as profundas distorções inerentes ao processo de conhecimento em que a recolha de dados reduz os indivíduos à condição de meros informantes.

Quanto à escolha dos temas mais adequados ao tratamento dos problemas encontrados, as mesmas dificuldades de desencadear a participação e o consenso dos docentes se confirmaram, donde esta tarefa ter sido preferencialmente assumida pelos elementos do Centro de Formação da Indústria Eletrónica e da Qualificar para Incluir. O tema privilegiado entre a equipa de terreno, relativo aos modos de ensinar e aprender mais compatíveis com a aquisição de aprendizagens sólidas e úteis para a vida, não colheu adesão de alguns docentes afetos pela escola ao projeto, os quais se limitaram a estar passivamente nas reuniões de reflexão votadas à problematização das dificuldades dos jovens e à pesquisa de soluções. Podemos pois dizer que também este requisito da investigação-ação não foi conseguido na fase inicial do processo. Foi, antes, sendo concretizado à medida que o plano de formação (3 anos) foi avançando no tempo e que os problemas dos jovens se foram tornando evidentes. Por exemplo, a total dificuldade dos jovens acompanharem certas aulas e de se apropriarem de determinadas matérias, o ritmo das avaliações, muitas vezes indiferente ao processo de aprendizagem, a tendência de alguns professores para atribuírem classificações positivas em notória dissonância com os conhecimentos realmente adquiridos, o desperdício do tempo letivo dada a prevalência de aulas expositivas e a manutenção dos alunos num ambiente de fraca implicação no trabalho em sala de aula, a acumulação de faltas e atrasos que, não dando lugar a quaisquer consequências, instalam representações irrealistas e idealizadas da vida social e do mundo do trabalho, em particular, certas condutas de indisciplina que, igualmente, concorrem para a formação de representações irrealistas acerca das hierarquias sociais e para a sua própria rejeição.

Embora sempre com a dificuldade de envolver a totalidade dos docentes, desde logo pela própria alteração da equipa de docentes de ano para ano, foi sendo delineado como tema particularmente relevante a aprendizagem por problemas e competências, na linha das reflexões desenvolvidas por Perrenoud (2007 [1999]), sem, todavia, se ter chegado à situação ideal de consenso e envolvimento ativo de todos os atores da situação, apesar de o referido tema não ser distante das suas preocupações.

Um outro tema selecionado como relevante, mas este apenas assumido pela equipa de técnicos e investigadores da Qualificar para Incluir, foi o da criação de um contexto de relacionamento social, uma “estrutura de plausibilidade” ou “aparelho de conversa” (Berger & Luckmann, 1996 [1966]), formado por técnicos da QpI, alguns professores e outros colaboradores, designadamente professores de música e companhia de teatro. Para estruturar

esse laboratório partimos da hipótese dos autores acima citados de que as possibilidades de transformação da realidade subjetiva dos jovens dependem da construção de um grupo de outros significativos com características próximas das que estão presentes na socialização primária. Tratando-se de jovens cujas disposições originais são profundamente desfasadas das que são requeridas para realizar um trabalho escolar efetivamente qualificante, a sua reconciliação com a escola não será exequível sem um processo de transformação, pelo menos parcial, da identidade. Se não houver uma reelaboração das disposições profundamente interiorizadas na socialização familiar e se não lhes for possível descobrir alguma continuidade entre a vida real e a escola, então, é grande a probabilidade de a sua desafeição pelo estudo se tornar irredutível. De registrar que esta descoberta implica que os agentes educativos formais se disponham, tal como os jovens, a reformular concepções do saber e modos de o adquirir, sem diminuir a qualidade e exigência das aprendizagens. A organização que procuramos construir assume como missão criar condições institucionais e sociais favoráveis à reelaboração/enriquecimento da realidade subjetiva dos jovens, o que não ocorrerá caso a intervenção se centre exclusivamente nestes. Negociar alguma inovação nas instituições escolares que os acolhem é um imperativo para que possam integrar-se nos vários mundos pelos quais passam obrigatoriamente. O desprezo pelo cumprimento de horários, a recusa do estudo regular, a troca das aulas por qualquer outra atividade, tal como, jogar futebol, ficar a dormir ou porque o cumprimento de regras na sala de aulas equivale ao ambiente de uma prisão, deambular pela escola com os companheiros sem entrar nas aulas, o esquecimento constante do material escolar, a resistência a escrever o conteúdo das aulas no caderno respetivo, tudo isso são manifestações da relutância, e não raro dissidência, a respeito das tarefas inerentes ao estudo e ao funcionamento da instituição escolar. Entre as múltiplas manifestações desta divergência entre socialização primária e secundária, convém não esquecer o desfasamento entre tipos de saberes, valores atribuídos ao conhecimento, linguagens, padrões de gosto e de sensibilidade, assumindo aqui particular relevância a inexistência de políticas educativas concebidas para implementar caminhos consistentes em ordem ao interculturalismo. A transformação da identidade não será exequível sem o acionamento de procedimentos pesados de socialização, com características algo próximas da psicoterapia. Não será possível sem uma articulação duradoura entre um aparelho de legitimação, do qual a escola não deve estar totalmente alheada, e um trabalho biográfico de redefinição dos acontecimentos passados. A interrogação crucial a respeito da configuração

da organização que procuramos criar passa pelo afinamento das condições indispensáveis para tornar psicologicamente suportável o sofrimento inerente a um processo, se não de transformação total, pelo menos de aculturação.

Não se tratando de uma simples ação pela ação, isto é, de uma ação limitada aos aspetos práticos, os temas e problemas selecionados foram, pois, enquadrados em referenciais teóricos indispensáveis para os interpretar e lhes dar sentido. Ora, o ponto de partida interrogativo da investigação de que aqui procuramos apresentar uma narrativa remete para as condições de possibilidade de transformação/reelaboração/enriquecimento do *habitus*, o que envolveu duas grandes incursões teóricas sobre dois grandes tipos de problemas sociológicos: discutir a produção social do indivíduo e da sua identidade numa sociedade complexa, na base das teorias sociológicas de Bourdieu (1979), Elias (2004), Lahire (2001, 2005a) e Berger e Luckmann (1996 [1966])¹⁷; analisar as condições e as oportunidades de acesso aos saberes certificados a partir da vasta produção teórica da sociologia da educação (Perrenoud, 1993, 2007 [1999], 1999b, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c; Charlot, 2000; Novak, 2000)¹⁸.

A opção pela investigação-ação justifica-se pela circunstância de os problemas por nós considerados pertinentes serem de ordem prática, suscitando a procura de soluções votadas ao objetivo de ampliar as oportunidades de os jovens tirarem partido da escola. O facto de se tratar de uma investigação prática não obriga a enveredar por uma conceção empirista da investigação social e, logo, a descurar a construção teórica desses problemas. A preocupação teórica ocupou um espaço central quer na análise dos problemas, quer na procura das soluções a adotar para enquadrar os jovens num contexto relacional quotidiano coerente com as relações descobertas pela teoria.

Na organização prática da investigação que aqui narramos, a partilha da discussão teórica encontrou resistências em alguns docentes não por esta ser incompatível com o seu nível de formação teórica, mas pela eventual carência de uma cultura de reflexividade na escola, a que não será alheio um certo clima de tensão inerente às relações com o ministério da educação e às sucessivas reestruturações do sistema de ensino bem como os modos institucionalmente estabelecidos de ser e estar na profissão de professor.

No entendimento da investigação-ação em que nos posicionamos, o uso do procedimento hipotético não está excluído, embora segundo formas mais flexíveis do que na chamada investigação fundamental. As hipóteses desempenham um importante papel na

¹⁷ Veja-se, a este propósito, o capítulo I.

¹⁸ Veja-se, a este propósito, o capítulo V.

organização da pesquisa, desde logo porque a partir da sua formulação é possível ao investigador identificar as informações necessárias, focalizar determinados segmentos do campo de observação, selecionar os dados, etc. No caso da investigação cuja narrativa aqui procuramos desenvolver, as hipóteses de que partimos para organizar as ações foram extraídas das duas problemáticas teóricas acima assinaladas, uma delas relativa aos processos sociais de formação da identidade e do habitus, bem como às possibilidades e condições da sua transformação e atualização, a outra problemática relativa aos fenómenos inerentes à aprendizagem. Por serem hipóteses qualitativas remetem para possíveis conexões e implicações entre fenómenos, embora estas não sejam do tipo determinístico, em que X é condição necessária e suficiente para que ocorra Y. As hipóteses contidas quer na problemática da transformação do habitus, quer na problemática da aprendizagem por problemas e competências não são suscetíveis de medidas quantitativas, segundo os cânones da exploração laboratorial ou do método de análise extensiva, em que é possível isolar as variáveis. Nem por isso deixam de ser valiosas para organizar a investigação em torno de possíveis conexões ou implicações que por serem suficientemente precisas permitem admitir que uma dada variável tem algo a ver com outra na situação considerada.

Na investigação-ação, as hipóteses descritivas têm que ser traduzidas em diretrizes no que toca à condução da ação necessária para alcançar determinados objetivos, assim como aos meios de tornar a ação mais eficiente e à avaliação dos possíveis efeitos, desejados ou não. A verificação de tais hipóteses dá-se exclusivamente na prática, ou seja, pela constatação dos efeitos diretos e indiretos da ação dentro da situação em transformação. As hipóteses são selecionadas em função da possibilidade de comprovação e da sua pertinência para a ação.

A partir das problemáticas teóricas acima referidas foi possível passar das hipóteses descritivas à formulação das hipóteses normativas, ou diretrizes da ação, que a seguir se explanam.

Uma primeira diretriz que emerge da reflexão teórica é que o processo de enriquecimento/mudança do habitus dos jovens requer como condição necessária a sua inclusão em redes de relacionamento socialmente heterogêneas e expressamente investidas na superação das classificações arbitrárias que postulam a sua incapacidade de adesão a valores, conceitos e práticas muito diversas das que conheceram no seu meio originário.

Só com a atividade intensa de agentes que funcionem como mediadores simbólicos será possível criar possibilidades de tomar consciência dos limites mais recalcados e dissimulados

do pensamento, de elaborar a multiplicidade de referências culturais e construir a unidade interna, compatível com um mínimo de apropriação de si próprios. Falamos de agentes mediadores que, a partir dos episódios relevantes do cotidiano, se encarreguem de provocar a reflexão necessária à compreensão das suas dificuldades específicas e de suscitar o interesse pelo conhecimento, investindo na criação de atividades de estudo que, embora adequadas ao seu trajeto anterior, apostam na efetiva elevação do nível das aprendizagens de conteúdos escolarmente certificáveis.

A mudança do quadro de vida pode, então, começar pela participação em contextos de interação social que proporcionam a vivência de formas de valorização pessoal, designadamente através da descoberta das suas capacidades e da tomada de consciência de que os saberes escolares estão ao seu alcance.

A primeira oportunidade para iniciar o longo percurso da mudança passará pela criação de um meio onde a definição de indivíduo, com uma história singular, prevalece sobre a definição abstrata de aluno, onde as relações pessoais suplantam as relações funcionais, onde as barreiras, dilemas e dramas vão sendo dissipados através da consolidação de autênticas relações de implicação no sucesso das suas aprendizagens. Ao alcance da escola existem potencialidades de gerar a mudança, desde que a sua ação integre saberes de proveniências disciplinares como a antropologia, a sociologia e psicologia da aprendizagem, levando a sério a necessidade de investir em práticas pedagógicas inovadoras, sem cedências ao facilitismo e à desvalorização das aprendizagens escolares.

Se é indiscutível que a mudança de valores, atitudes, padrões de conduta, de expectativas e de projetos de vida não ocorre sem um trabalho interior profundo, orientado para a reconstrução identitária pelo próprio indivíduo, não deixa de ser igualmente irrefutável que tal não ocorrerá se não forem proporcionadas oportunidades de aumentar os seus capitais *social e simbólico*¹⁹, mais determinantes, até, do que o próprio capital económico. Sem o enriquecimento das relações sociais e a aposta na sua valorização simbólica, o quadro de vida dos jovens não será liberto das múltiplas opressões que precipitam perturbações do desenvolvimento afetivo, entre as quais a ausência do sentimento de infância (Brébant, 1984),

¹⁹ No sentido que lhe atribui Pierre Bourdieu (1980). Capital social é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não são somente dotados de propriedades comuns (...) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (Bourdieu, 1980: 2). No que se refere ao capital simbólico, Bourdieu (1979) define-o como a imagem social e os rituais que estão associados aos capitais económico, social e cultural.

cognitivo e social. Estudar o *habitus* na perspectiva dinâmica que se teorizou no capítulo anterior implica, na nossa interpretação, que os investigadores se assumam simultaneamente como interventores implicados, ou seja, proporcionem condições de rutura com a tendência para *transformar a necessidade em virtude*, caso particular daqueles que sabem não poder vir a dispor dos trunfos mínimos para aceder a uma transformação da posição social. Para introduzir uma rutura com essa forma de adaptação aos limites socialmente impostos, é preciso criar efetivas oportunidades de os indivíduos se aperceberem de que é real a possibilidade de evoluir socialmente.

Esta perspectiva radica no posicionamento teórico que considera que para ter projetos é preciso possuir uma visão relativamente clara do encadeamento previsível de acontecimentos que marcam a existência, o que implica uma relativa estabilidade económica e psicológica. A disponibilidade para se situar e perspetivar num outro tempo diverso do tempo presente não pode acontecer se não existe essa estabilidade, que o mesmo é dizer, se não existem possibilidades efetivas de realização do que se projeta. De alguma maneira, a capacidade humana de imaginar depende da perceção de que aquilo que se imagina é realizável, facto que é empiricamente verificado quando se constata que a formulação de projetos cresce, de maneira muito nítida, com o montante dos rendimentos. Só existe futuro quando, além do desejo de construir alguma coisa, existe a consciência da possibilidade de a realizar.

Mas, perguntar-se-á, de que depende essa tomada de consciência da possibilidade de evoluir e interromper o ciclo da reprodução intergeracional da exclusão? Como desencadear nos indivíduos a consciência de que podem, de algum modo, provocar a alteração do seu “destino”?

A reflexão teórica, quer do âmbito da sociologia, quer da psicologia, aponta para uma ideia forte que a Qualificar para Incluir procura assumir como princípio norteador da intervenção que leva a cabo com os jovens e famílias abrangidos pelo projeto de que aqui damos conta. É que sem uma transformação da situação do indivíduo dificilmente será possível gerar o impulso que lhe permitirá ter uma outra ideia de si mesmo. Se a mesma situação se reproduz de modo idêntico de geração em geração, a ideia de mudança torna-se praticamente inconcebível. Se continua a não existir domínio sobre o tempo, se continuam a acumular-se sucessivos fracassos, se persiste o medo de tudo o que é novo e desconhecido, não se descortinam caminhos capazes de induzir a rutura com a convicção fatalista da reprodução de uma história que já foi a dos seus pais.

Uma segunda hipótese normativa do estudo experimental de que aqui procuramos dar conta é que aos jovens é fundamental assegurar a apropriação cognitiva dos determinismos sociais que, de alguma maneira, pesaram sobre as aprendizagens dos adultos do seu mundo inicial. As possibilidades de libertar as suas práticas sociais desses determinismos passarão por um trabalho de conscientização que lhes deverá facultar a apropriação de leituras esclarecedoras dos funcionamentos sociais objetivos, muito em especial dos processos e lógicas responsáveis pela reprodução da desigualdade das oportunidades de que os indivíduos podem dispor. Só assim será possível controlar o risco da culpabilização excessiva dos pais, assim como superar a tendência para reduzir os problemas do insucesso e do abandono à carência de equilíbrio afetivo ou de interesse pelos estudos. O risco de auto inferiorização, quase sempre recalcada, não pode ser superado se não compreenderem que a penúria material das condições de vida, a indignidade social e a violência do dia-a-dia, que pesam severamente sobre a existência das suas famílias, são constrangimentos socialmente produzidos. Não só as submetem a graves privações de conforto como a um processo de reprodução cultural para o qual muito contribuem as relações interculturais no seio da sociedade mais vasta.

O que a experiência de alguns anos nos permite, desde já, avançar é que, à medida que os resultados escolares vão evoluindo positivamente, a adesão dos pais às normas educativas dá sinais de que a sua relação com a escola é suscetível de mudança. É a descoberta das capacidades dos filhos bem como das possibilidades de estes efetivamente obterem êxito na escola que vai induzindo os pais a abandonarem a tendência para investir precocemente os filhos no papel de adultos.

Uma terceira diretriz da ação remete para a tradução das propostas teóricas a respeito da aprendizagem significativa, por competências e problemas num programa de trabalho centrado no planeamento de aulas e momentos de estudo (Perrenoud, 2007 [1999]; Piaget, 1974; Novak, 1999, 2000). A hipótese normativa pode ser formulada nestes termos: para melhorar a eficácia das aprendizagens dos jovens, logo, elevar o seu capital cultural, é preciso envolver os agentes educativos na pesquisa/experimentação de modos de ensinar inspirados nas propostas teóricas acima assinaladas.

Conceber e implementar um programa de formação que incorpore as já referidas aquisições teóricas sobre a aprendizagem passaria por familiarizar os agentes educativos com essas mesmas referências teóricas. Trabalhar para a formação de competências implicaria que o docente abandonasse o conceito tradicional de aula, o que supõe uma considerável

transformação da sua relação com o saber, nomeadamente uma certa distanciação crítica a respeito da valorização dos saberes abstratos desligados da resolução de problemas do mundo real. Envolver os docentes neste tipo de reflexão, para assim os motivar a investir na investigação/experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, era uma condição que supúnhamos, se não necessária, pelo menos favorável, à mudança das disposições dos jovens a respeito dos professores, da escola e da sua própria formação. Tratando-se de agentes decisivos para o percurso escolar dos jovens, desde logo pela relação direta que com eles mantêm e pela própria duração dessa relação, como do seu papel central na condução do seu processo de formação, o projeto de investigação-ação teria necessariamente que privilegiar a partilha de pontos de vista e a construção de consensos, indispensáveis à sua adesão. Não obstante essa consciência por parte dos investigadores e técnicos da Qualificar para Incluir, dos docentes do Centro de Formação Profissional da Indústria Eletrónica e da própria adesão da direção da escola secundária, as dificuldades a este nível foram consideráveis, o que se traduziu numa produção relativamente limitada de materiais e de soluções alternativas.

Explanadas as principais diretrizes normativas que o conhecimento teórico nos permite delimitar a fim de testar as possibilidades de reelaboração ou enriquecimento do *habitus*, é altura de empreender uma outra reflexão, agora centrada nos dispositivos metodológicos utilizados no decurso da nossa pesquisa.

2. Os dispositivos metodológicos e técnicos de observação e produção de informação

A respeito das exigências científicas da investigação-ação, Thiollent (1985) perfilha a ideia de que esta deve integrar algumas condições de investigação associadas ao ideal científico, o que, contrariamente a uma certa opinião corrente, todavia não se confunde com o positivismo. A investigação-ação é insuficiente quando desprovida do questionamento próprio da pesquisa científica, o seu grande desafio metodológico consiste em fundamentar a sua inserção numa perspectiva de investigação científica, aberta a alguns aspetos da crítica ao sistema convencional da investigação científica (academicismo, dependência institucional, unilateralidade da informação, etc.). Todavia, cabe salientar que a não identificação da ciência com o positivismo não é o mesmo que abrir mão das ideias de ciência e de racionalidade.

Como assinala este autor, a investigação-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, apesar de esta não ser compatível com os pressupostos da metodologia de experimentação em laboratório, designadamente com a neutralidade e não interferência do observador e o isolamento das variáveis. Apesar de os participantes não serem reduzidos a cobaias e de desempenharem um papel ativo, apesar de as variáveis não serem isoláveis, pois todas interferem no que está a ser observado, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspetos da situação pelas ações que decidiram aplicar de modo consciente. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado como elemento de conhecimento.

A manutenção da investigação-ação dentro do conjunto das exigências científicas comporta certas particularidades que merecem ser aprofundadas por via da referência aos princípios de objetividade típicos do padrão convencional de observação, designadamente a objetividade, a total separação entre observador e observados, a total substituibilidade dos investigadores e a quantificação da informação colhida na observação. A questão que se coloca é que se esses princípios observacionais são ajustados ao espírito científico, nem assim será legítimo considerá-los os únicos e, muito menos, postular que eles se aplicam em todas as áreas com o mesmo grau de necessidade. A quantificação é sempre útil quando se trata de estudar fenómenos cujas dimensões e variações são significativas e quando existem instrumentos de medição aplicáveis sem demasiado artificialismo.

Apesar de ser aparentemente mais precisa do que qualquer avaliação subjetiva, a quantificação é frequentemente uma ilusão uma vez que muitas das medidas não vão além das escalas grosseiras, do tipo “forte – fraco”, “grande – médio – pequeno”, “baixo-moderado-alto-muito alto” etc.. Ora, considerar que o dispositivo observacional convencional é mais preciso e objetivo do que o dispositivo da investigação-ação, só porque este recorre a procedimentos argumentativos e dialógicos, equivale, de algum modo, a ignorar que a falta de objetividade também pode existir, e existe, nos modos de relacionamento burocrático dos pesquisadores convencionais. Com efeito, a relação que se estabelece entre os entrevistadores que atuam no campo empírico e os indivíduos escolhidos como informantes em função de uma amostra constitui, na maioria das vezes, uma situação altamente artificial porque desprovida de significado para estes últimos. E desprovida de significado, desde logo, pela própria imposição de questões a cuja pertinência e relevância os entrevistados são

absolutamente alheios. Esta forma de recolha e a própria divisão da cadeia do trabalho de investigação leva a que os investigadores principais raciocinem em gabinetes na base de informações quantitativas obtidas por procedimentos rotineiros e artificiais. Nestas condições de obtenção de informações, não há pois razões para considerar que a qualidade e a objetividade do raciocínio são necessariamente superiores. Do ponto de vista científico, a investigação-ação é uma proposta metodológica e técnica que questiona a ideia que circunscreve a ciência ao processamento de dados quantificados e dá contributos para organizar a investigação social aplicada, sem cair nos excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. A maior flexibilidade na conceção e na aplicação dos meios de investigação concreta permite captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva. Além do mais, se as pessoas estão envolvidas em ações que se relacionam com a solução de um problema que vivenciam como seu, o estudo deste problema pode atingir um nível mais profundo e realista do que o atingido ao nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais estereotipadas.

Não menos importante, entre as várias qualidades da investigação-ação, é o facto de os participantes não serem considerados como ignorantes e desinteressados e de levar a sério a comunicação entre o saber espontâneo e as explicações dos investigadores, o que permite gerar um conhecimento descritivo e crítico que comporta subtilezas e matizes que não podem ser captados pelos procedimentos padronizados. O uso de dispositivos de investigação social de base empírica que preconizam alguma forma de coparticipação dos investigadores e das pessoas implicadas, em vez da separação, no problema investigado não obriga, pois, a abandonar o espírito científico.

Por outro lado, o próprio princípio metodológico convencional da substituibilidade dos investigadores nunca é total, já que a observação e interpretação do investigador nunca é independente da sua formação, experiências anteriores e do seu próprio interesse na situação investigada.

A investigação-ação, definida com método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. Recorre-se a técnicas diversas, inclusive a questionários e entrevistas que frequentemente são vistos com alguma suspeita por serem os instrumentos prediletos da pesquisa convencional. Todavia, essas técnicas podem ser utilizadas segundo princípios que

permitem controlar e superar os aspetos burocráticos e artificiais que inevitavelmente ocorrem quando o que está a ser investigado não é significativo para os informantes, nem, tão pouco, lhes é acessível a interpretação dos dados que fornecem. O “inquérito conscientizante” (Karl Marx, 1971) e a entrevista que promove a autoanálise acompanhada (Pierre Bourdieu, 1993) são exemplos ilustrativos de técnicas de observação que põem a descoberto a existência de relações de dominação entre entrevistador e o entrevistado. Se a entrevista não está construída em função da apropriação pelo entrevistado dos determinismos sociais que o precipitam na situação em que se encontra, então, o mais provável é que se considere o único responsável e nele se instale uma culpabilização por essa mesma situação. Ora, se o papel da metodologia da investigação consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas, faz todo o sentido analisar quais as características de cada método ou de cada técnica que podem interferir no tipo de interpretação dos dados que produzem. No caso das técnicas de entrevista e outras com origem na psicologia cabe, em particular, controlar as circunstâncias em que podem contribuir para psicologizar a realidade social ou cultural observada.

No âmbito da investigação-ação, as técnicas são diversificadas em função das várias tarefas que lhe são inerentes, designadamente nos domínios da recolha e interpretação de dados, da resolução de problemas, da organização de ações. No plano da recolha, que nunca é uma mera obtenção de informações exteriores ao sujeito que informa, as principais técnicas utilizadas são a entrevista coletiva nos locais de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado, a observação participante, os diários de campo e as histórias de vida, as técnicas de grupo, designadamente discussões e sociodrama. O uso do questionário nunca é suficiente em si mesmo, as informações por ele obtidas devem ser analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas. O processamento estatístico das respostas nunca é suficiente, já que quando se assume a necessidade de dar conteúdo social às interpretações das informações estatísticas é indispensável recorrer à argumentação.

É indiscutível que só com dispositivos metodológicos muito exigentes, em matéria de permanência no terreno, será possível pensar sobre os processos de transferência (ou não) das disposições de uma situação para outra, assim como dar conta de como operam os mecanismos de inibição, de colocação em “vigília” ou de ativação das disposições e, enfim, avaliar o grau de heterogeneidade ou de homogeneidade do património de hábitos incorporados pelos indivíduos no decurso das suas socializações anteriores. Romper com a

ilusão do Eu unificado, homogêneo e coerente implica um modo peculiar de estudar a produção do indivíduo, que o mesmo é dizer, como ser que só pode construir a sua singularidade, autonomia e interioridade inserido em contextos institucionais e em determinadas configurações de relações de interdependência (Elias, 2004).

2.1 Observação participante (na sala de aula, sessões de estudo extra aulas, grupos de reflexão, reuniões da equipa pedagógica)

Enquanto técnica de investigação de terreno, a observação participante tem lugar em situações sociais nas quais o investigador participa, cabendo-lhe observar e registar a vida das pessoas tal como ela ocorre. No caso que aqui relatamos, uma parte significativa dessa observação ocorreu em contexto de sala de aula a partir de uma problemática teórica traduzível num guião de observação fina dos acontecimentos, das interações, dos encontros e dos desencontros, das representações que uns e outros constroem a seu próprio respeito e acerca dos outros (consultar anexo I, parte III, ponto 2). Como já tivemos ocasião de assinalar, a concretização do acordo inicial sobre o interesse em desenvolver um projeto de investigação-ação foi encontrando resistências que não foram plenamente superadas ao longo dos três anos de formação dos jovens. Por isso, as tarefas de observação das dinâmicas da sala de aula não puderam ser partilhadas pela maioria dos docentes, apenas alguns se dispuseram a participar nesse processo de investigação com vista ao diagnóstico das dificuldades de proporcionar aos jovens condições de ensino-aprendizagem que os levassem a significar a formação como atividade em que vale a pena investir e que está ao alcance das suas capacidades. Assim sendo, a técnica da observação participante foi acionada pelos investigadores e técnicos da Qualificar para Incluir, não raro envolvendo o contributo dos próprios jovens e de alguns docentes.

Tratando-se de uma técnica de investigação que permite apreender o mundo social em primeira mão, *ficar mais próximo dos dados* (Glaser & Strauss, 1967 in Burgess, 1997), ajusta-se particularmente bem à captação dos significados que certos acontecimentos têm para as pessoas colocadas em situações particulares, dos seus modos de conhecer, interpretar e estruturar as suas vidas (Bogdan & Biklen, 1982 in Burgess, 1997). É porque se foca em especial nos modos como os atores sociais constroem a realidade e nas interpretações por eles

produzidas a respeito da sua própria experiência (Berger & Luckmann, 1996 [1966]) que esta técnica permite estudar as situações do ponto de vista dos participantes. Supõe a presença prolongada do investigador nos contextos sociais e o contacto direto com as pessoas e as situações e inscreve-se numa estratégia metodológica que se contrapõe a outras, tais como as que privilegiam a análise de dados estatísticos institucionalmente produzidos, as que recorrem à realização de inquéritos por questionário ou de entrevistas que apenas envolvem contactos de carácter pontual com os inquiridos e a experimentação de tipo laboratorial (Costa, 1986).

Tributária da grande influência da tradição sociológica “interacionista” (Becker, 1963, 1970; Blumer, 1969; Hughes, 1971 in Burgess, 1997) no campo da investigação sociológica, a observação participante permite, além do que acima se disse, focar as ações, os processos e padrões de interação durante os quais os indivíduos constroem e modificam significados (Williams, 1981 in Burgess, 1997). Inscreve-se, pois, na perspetiva metodológica qualitativa que, em contraste com a designada abordagem objetiva que vê o ator e a sua ação a partir do exterior, ou seja, na base de como o seu mundo é visto pelo observador exterior, pretende ver o mundo a partir do ponto de vista do ator (Blumer, 1966 in Burgess, 1997). Daí que para a condução da pesquisa de terreno seja indispensável o desenvolvimento de relações entre o investigador e os investigados, que o mesmo é dizer, que os investigadores de terreno têm que desempenhar papéis, gerir relações e entrar nas trocas e conflitos da vida de todos os dias, o que lhes permite dar particular atenção às dimensões interativas e comunicacionais do relacionamento social, bem como às representações e aos fenómenos de sentido que nele estão presentes. Sendo certo que o mundo social envolve significados subjetivos e experiências que os participantes nas situações sociais não construíram, é tarefa dos cientistas em ciências sociais interpretar os significados e experiências dos atores sociais, uma tarefa que apenas pode ser levada a cabo se estes tiverem acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais. Para isso, ou seja, para apreender em primeira mão uma dada situação social, o observador participante deve estar presente na vida quotidiana do grupo que estuda, observando as pessoas nas situações reais em que se desenrola a sua ação e descobrindo a interpretação que estas dão aos acontecimentos em que participam (Becker, 1958 in Burgess, 1997). Além do mais, a riqueza da observação participante, enquanto estratégia de observação, remete para o facto de permitir a colheita de dados sobre a interação social em situações reais, ao contrário dos inquéritos acionados em situações artificialmente construídas e criadas pelo investigador. Por isso, é a técnica mais adequada à obtenção de

dados ricos e pormenorizados, na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias, bem como às diversas versões de acontecimentos que estão disponíveis.

Uma especificidade da estratégia metodológica em que se inscreve a observação participante passa pelo facto de o principal instrumento de pesquisa ser o próprio investigador, o que, todavia, não equivale a negar o papel da teoria no processo de observação. Uma outra especificidade é a que remete para o problema da interferência nos contextos observados. Cabe perguntar, aliás como o têm feito numerosos autores (Leach, 1963, Stephenson e Greer, 1981, Nash 1963 in Burgess, 1997), até que ponto a familiaridade com o ambiente estudado, até que ponto o facto do investigador ser membro da realidade em estudo constitui uma vantagem ou uma desvantagem do ponto de vista da análise sociológica.

Se os observadores participantes estão envolvidos em relações face a face com os investigados e se os próprios observadores fazem parte do contexto que está a ser observado, daí decorre a possibilidade dos primeiros modificarem o contexto de investigação como a de serem, eles próprios, influenciados por esse mesmo contexto. *“Em que medida será o depoimento do informante, aquele que ele, espontaneamente ou em resposta a uma pergunta, daria na ausência do observador?”* (Becker, 1958: 652 in Burgess, 1997) Quais são os problemas e as vantagens de se ter um papel familiar num dado ambiente social? A resposta a estas questões não deixou de suscitar alguns equívocos, seja entre os que consideraram a observação participante um procedimento não interferente e discreto por comparação com o carácter intrometido, indiscreto, interferente dos questionários e entrevistas formais, seja entre os que partilham a perspectiva de que o investigador exterior ao contexto social está mais livre de obrigações a respeito dos que são estudados, que, não tendo ligações aos que são estudados, avalia as condições com menos preconceitos, terá mais capacidade de captar o que é familiar num grupo e, logo, observará com maior objetividade (Merton, 1972 in Burgess, 1997).

Como assinalam alguns autores (Pinto, 1984a, Costa, 1986), a questão da objetividade não pode ser resolvida no quadro de uma alternativa entre ser um observador estranho e um observador envolvido nas situações que observa. E isso porque a presença de um investigador é sempre, e inevitavelmente, interferente. Não há como evitar que a presença dum investigador seja notada e, de algum modo, cause a impacto no contexto observado. Como não há como evitar que a presença do investigador no terreno introduza neste novas relações

sociais, não só entre observador e observados, mas também entre os próprios observados. Donde, a referida questão da *“objetividade não está, pois, em evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objetivá-la, tanto quanto isso for possível”* (Costa, 1986: 135). Dito de outro modo, toda a pesquisa que envolve contacto com o terreno desencadeia processos de comunicação e de interação que têm por suporte um quadro de relações sociais em que estão inseridos tanto os observados como o observador. *“A interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento. Não o ignorar é uma condição de objetividade, permitindo equacionar expressamente as possibilidades e os limites de cada uma das situações e de cada uma das formas de interferência, ou seja, de cada uma das circunstâncias e de cada um dos procedimentos de pesquisa”* (Costa, 1986: 135).

Para estabelecer algum controlo sobre as condições da comunicação no contexto da observação participante é, então, fundamental que o investigador tenha consciência de que é preciso conhecer as descoincidências entre os seus próprios sistemas de representações e os dos seus observados, e que, igualmente, tenha consciência dos problemas inerentes a esses desajustamentos na recolha e análise da informação. Mais do que isso, é preciso que tome consciência de que o familiar não é necessariamente conhecido, tal como podemos desconhecer a visão do mundo dos diferentes atores e as regras que estruturam as suas interações numa dada situação social. Impõe-se, então, relativizar as noções de exótico e de familiar, desde logo porque a efetiva familiaridade remete para funcionamentos inconscientes, automáticos e que são tomados como naturais.

Familiaridade sem problematização científica significa enviesar a análise, substituindo-a pelas interpretações espontâneas dos atores sociais do contexto em estudo. Distanciamento sem problematização a respeito das relações entre o observador e o contexto social observado, designadamente o desconhecimento da língua ou das regras que lhe são próprias, significa correr o risco de a interferência ser muito maior e a capacidade de observação ser muito menor. Em síntese, a familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao, igualmente necessário, distanciamento, ou seja, é preciso *“questionar o exótico transformando-o em familiar e questionar o familiar transformando-o em exótico”* (Costa, 1986: 147). Em suma, com a observação participante e continuada não se pretende minimizar a interferência, que inevitavelmente esta origina, o que interessa é encontrar respostas para este problema.

Seguindo o autor acima citado, a interferência pode ser contornada por várias vias, a começar pela aceitação pela unidade social em estudo dos papéis desempenhados pelo investigador de que decorre a possibilidade de este ter acesso a locais e atividades do quotidiano, sem que altere o curso normal da vida. A participação em conversas informais suscitadas pelas rotinas quotidianas, acontecimentos ocasionais ou situações excepcionais, é outro meio importante para que a interação do investigador com as pessoas não dê lugar a uma rigidificação dos seus papéis recíprocos. Entre as fontes mais significativas de informação encontram-se as conversas informais em que é possível obter informações sem fazer perguntas, sendo que algumas das mais significativas resultam, aliás, das perguntas dirigidas pelos participantes, não raro em função das ações em que investigador e participantes estão envolvidos.

Uma outra possibilidade de trabalhar a interferência num sentido positivo em termos de conhecimento remete para o facto de a estadia prolongada no terreno tornar possível não só a observação das ações e das verbalizações das pessoas mas, também, dos discursos e acontecimentos que passam despercebidos à sua consciência, bem como uma observação do seu próprio processo de relacionamento. Além de tudo o que já se disse, a presença prolongada do investigador no terreno permite repetir conversas e observações cujo interesse consiste na comparação sistemática de informações, o que permite apreender a complexidade dos fenómenos subjetivos. É pois um procedimento valioso que não está ao alcance de uma técnica como o inquérito.

Mas cabe enquadrar a observação participante no debate teórico que opõe tradição positivista e tradição compreensiva da investigação sociológica (Burgess, 1997, Pinto, 1984a, 1984b), trazendo para o centro da reflexão a necessidade de precisar em que consiste o sentido subjetivo da ação humana e como o abordar, de forma a superar o positivismo sem, entretanto, cair em algumas armadilhas abertas pela crítica radical surgida no âmbito da fenomenologia social e da etnometodologia. O que está em causa é, como assinala Madureira Pinto (1984b), questionar se o sentido subjetivo da ação remete para um conjunto de valores cuja definição se circunscreve ao sujeito-ator, o que equivale a autonomizar a produção desse sentido das condições materiais de existência e, logo, dos lugares ocupados na estrutura social e das próprias dinâmicas das lutas de competição entre classes sociais. Dito de outro modo, para discutir o potencial heurístico da observação participante é preciso tomar em consideração a perspectiva teórica do investigador acerca do sujeito-ator e da própria

produção da sua subjetividade. Como dizem Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1968), para que a sociologia se constitua como ciência é necessária uma teoria do conhecimento sociológico e do sistema social que eleja o “*princípio da não consciência*” e a rutura com a “*ilusão da transparência*” como requisitos fundamentais. Levar a sério a ideia de que a invenção não se reduz a uma simples leitura do real, e que o ato de invenção deve quebrar as relações mais aparentes, porque mais familiares, e fazer surgir um novo sistema de relações, requer uma teoria do conhecimento social capaz de romper com o individualismo. Noutros termos, reconhecer que os fenómenos da subjetividade são um elemento objetivo da realidade social não obriga a fechá-los no âmbito da filosofia humanista da ação humana. Dito ainda de outra maneira, não obriga a ignorar que como factos sociais, os fenómenos subjetivo têm uma maneira de ser constante, uma natureza que não depende do arbitrário individual e donde derivam relações necessárias. Os autores do *Métier de Sociologue* (1968) socorrem-se de Durkheim, Marx e Weber para destacar que em todos eles está presente a tese de que as ações e interações dos atores sociais são condicionadas por causas que escapam à sua vontade (Marx), intenções subjetivas (Weber) ou à sua consciência (Durkheim). Assumir o princípio da não consciência na observação sociológica implica romper com o humanismo ingénuo segundo o qual todo o sujeito social é mestre e dono de si mesmo e só está sujeito às suas próprias determinações. Romper com esse tipo de humanismo, implica descobrir que “*o sentido das ações pessoais, mesmo as mais transparentes, não pertence ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo das relações sociais nas quais e pelas quais elas se realizam*” (Bourdieu, Passeron e Chamboredon, 1968: 29,30). Assinalam estes autores que o vocabulário das escolhas e das motivações não passa de uma abordagem muito superficial das funções psicológicas, uma vez que desvaloriza o sistema de relações em que os indivíduos estão inseridos, relações, essas, que se expressam mais “*na economia ou morfologia dos grupos do que nas opiniões e intenções dos sujeitos*” (Bourdieu, Passeron, Chamboredon, 1968: 27,49). Para explicar atitudes, opiniões e aspirações impõe-se partir da apreensão da lógica objetiva da organização e não o contrário, ou seja, partir das atitudes, das opiniões individuais para explicar o funcionamento da organização. Desse objetivismo provisório, dizem estes autores, decorre a possibilidade de apreender a verdade objetiva dos sujeitos, assim como a possibilidade de compreender a relação vivida que os mesmos mantêm com a sua verdade objetivada num sistema de relações objetivas. Dando conta das múltiplas correntes que concorrem para o vasto património de reflexão sobre a metodologia sociológica,

José Madureira Pinto (1984a, 1984b, 1985) corrobora esta abordagem, subscrivendo que a lógica das práticas sociais transcende o cálculo racional dos agentes e que, portanto, “*a restituição do sentido nelas incorporado exige, como condição primeira, se bem que não exclusiva, a construção de uma rede de relações definidora da sua verdade objetiva (estrutural)*” (Pinto, 1984b: 117).

Para desenvolver criativamente as virtualidades da observação-participante é preciso escapar a uma certa rotinização da sua utilização, não só por via do controlo das categorias de perceção e interpretação etnocêntricas, como por via da crítica da crença ingénuia que atribui à aproximação empática uma eficácia imediata em termos de produção de conhecimento. Investigar sobre o modo como, na interação, o mundo pode ser vivido tacitamente enquanto mundo compartilhado que não é necessário (nem possível) questionar permanentemente não descarta a necessidade de tomar consciência da real heterogeneidade de sistemas de atribuição de sentido implicados na interação, das múltiplas sub-realidades com as quais os sujeitos mantêm graus diferenciais de familiaridade. A complexidade de perspectiva em jogo na interação humana não pode deixar de ter importantes implicações no plano técnico-metodológico, requerendo, desde logo, uma rutura epistemológica com as vivências do senso comum. Em termos mais concretos, tal rutura passa por assumir que se a descrição minuciosa de todos os fenómenos intersubjetivos não é referenciada aos sistemas de relações objetivas, que podem ser, e são-no muitas vezes, independentes da consciência e da vontade dos sujeitos, então, não será possível explicar os fenómenos “da consciência” em termos positivos. (Pinto, 1984b). Interessa, pois, tomar distância crítica relativamente às versões mais duras da etnometodologia que abordam os processos de atribuição de sentido como processos estruturantes do mundo social, mas não estruturados por ele, ou seja, reduzem a estrutura social ao sentido.

Se é verdade que a etnometodologia se demarca das interpretações do senso comum no que respeita ao uso de instrumentos de observação e de medida, assumindo que a observação e o registo metódico dos factos sociais envolve sempre o acionamento de sistemas de atribuição de sentido, isto é, que as ideologias e o próprio devir histórico influenciam o modo como os acontecimentos são apercebidos, descritos e avaliados (Cicourel, 1969 in Pinto, 1984b), não é menos verdade que descarta, desvaloriza, os fenómenos de controlo da produção e circulação ideológica pelos grupos sociais no poder. Em termos mais concretos, pode dizer-se que não lhe interessam os processos de legitimação dos sistemas de dominação,

tal como a questão do acesso diferenciado, em função da situação de classe e interesses dos agentes, aos saberes e sistemas de normas socialmente elaborados (Pinto, 1984b).

Assumir integralmente a função de comando da teoria envolve não só a construção do objeto, como também o recurso a teorias auxiliares capazes de objetivar ou controlar uma grande diversidade de fatores que remetem para as relações entre observadores e observados. A produção dos enunciados observacionais envolve processos de recolha, registo, classificação e análise de informação, inevitavelmente “impregnados de teoria”. Interessa, pois, que esta, em vez dum conjunto de pressupostos impensados e incontrolados, seja uma teoria explícita que inclua o objeto, o investigador e as relações entre ambos no decurso da pesquisa. Do ponto de vista sociológico, a descrição fina das condições de existência passadas e presentes, assim como das disposições incorporadas e em incorporação é o caminho que permite descobrir a lógica dos comportamentos e só pode ser levada a cabo no quadro de uma problemática teórica. Todavia, cabe sublinhar que, por mais fina, circunstancial, exaustiva e sistemática que seja, a descrição das práticas jamais esgota a “infinitude sensível” ou a “diversidade infinita do real”, como dizia Max Weber (in Pinto, 1984b). Só o ponto de vista teórico permite decidir a pertinência relativa das dimensões do social a descrever, isto é, só o ponto de vista tem o poder de “fazer falar” os elementos da descrição, podendo dizer-se, sem arriscar muito, que as melhores descrições são sempre teoricamente guiadas.

No estudo de que procuramos dar conta nesta tese, interessou-nos captar o funcionamento prático de um curso de formação profissional no contexto de uma instituição do ensino regular, como é esta via de ensino usada por professores e alunos, serão estes alunos olhados pelos professores como “menos aptos” e “menos capazes”, como se sentem os alunos num curso deste tipo, como se classificam mutuamente professores e alunos, o modo como uns e outros definem ou redefinem as regras e rotinas da vida diária da escola, quais as características das interações que entre si estabelecem e o seu contributo para a ampliação, ou não, das oportunidades dos jovens acederem ao conhecimento e à certificação escolar. No que respeita ao estudo do contexto sala de aula, o ponto de partida teórico - assente numa síntese de conceitos derivados do interacionismo, de conceitos da teoria que aborda a escola como instância de reprodução social, bem como de conceitos inscritos na teoria da aprendizagem significativa - foi crucial para construir uma matriz de observação focalizada e suficientemente potente para nos prevenir contra a familiaridade com modos de fazer e acontecimentos que, por serem tidos por naturais e indiscutíveis, não merecem qualquer

problematização. Com efeito, não seria possível ver para além dos padrões e processos da vida quotidiana, com os quais todos estão familiarizados, sem um quadro teórico capaz de fornecer elementos de problematização e decifração de factos correntemente tidos por irrelevantes à luz das convenções institucionalmente estabelecidas (Becker, 1971 in Burgess, 1997).

Ora, no caso dos contextos escola e sala de aula, a longa permanência em contacto direto com os jovens e os docentes, em múltiplas atividades e momentos, deixou-nos constatar que a grande dificuldade em conquistar os docentes para o projeto de investigação-ação - centrado na reconciliação dos jovens com as tarefas da aprendizagem - remete justamente, em alguma medida, para as suas representações acerca da profissão de professor, do que é conhecer, ensinar e aprender. Se bem que não fosse homogéneo, uma vez que alguns docentes evidenciaram abertura para se descolar dos modos rotineiros de ensinar, convencionalmente estabelecidos, a nossa observação em direto deixou apreender que a escola, enquanto organização, não investe na apropriação de uma cultura de reflexividade e de problematização científica dos modos de fazer. Antes pelo contrário, todas as ações, da equipa dirigentes e departamentos supostamente criados para garantir a participação dos docentes na vida escolar, apontam no sentido da incessante reprodução de regras burocráticas, tidas por inquestionáveis e, logo, tidas como naturais. A manifesta resistência de muitos docentes em tomar parte na reflexão com vista ao diagnóstico das múltiplas evidências de desafeição pela escola por parte dos jovens ocorre num contexto institucional e político alheado da necessidade de desconstruir as categorias de pensamento institucionalizadas e de inovar em matéria de práticas pedagógicas.

No que respeita ao nosso objeto de investigação-intervenção, a saber, a criação de um conjunto de condições, teoricamente sustentadas, suscetíveis de desencadear nos jovens a aquisição de aprendizagens compatíveis com a inclusão social e uma certa mobilidade social ascendente no plano intergeracional, a observação participante constituiu uma estratégia particularmente bem adequada à captação fina das dinâmicas e processos sociais que restringem, e severamente, as oportunidades de acesso ao conhecimento em certas categorias de jovens.

Como diz Lahire (2005a), passar de uma sociologia do acesso desigual ao livro a uma sociologia das maneiras de ler, ou de uma sociologia das desigualdades escolares a uma sociologia dos processos conducentes às desigualdades escolares, ou, ainda de uma sociologia

do consumo cultural a uma sociologia da recepção das obras culturais, implica um acréscimo de descrição das práticas. No domínio da sociologia da educação, a deslocação das análises macro - sociológicas, estatisticamente fundadas, que se esforçam por justificar as desigualdades escolares, para as análises que privilegiam a apreensão das modalidades da socialização escolar, designadamente a construção escolar dos conhecimentos, as características cognitivas dos saberes escolares, as interações nas salas de aula, as avaliações e decisões educativas, as modalidades dos comportamentos escolares, obriga a recorrer a métodos de observação *in situ*. Por exemplo, mais do que falar da violência simbólica exercida pelo sistema escolar, sem jamais evocar os factos precisos, seria melhor descrever as situações precisas em que esta se manifesta. Bem entendido, esta distância crítica em relação ao olhar positivista não significa que esqueçamos a importância dos factos empiricamente observáveis e descritíveis e que descuremos a produção de informações fiáveis sobre a realidade. Interessa é reter que a qualidade do trabalho de investigação em ciências sociais decorre de um incessante trabalho de antecipação dos atos de pesquisa e de retorno reflexivo sobre estes mesmos atos, graças às aquisições que vão sendo progressivamente obtidas ao longo da pesquisa. Só assim será possível passar do espaço pseudodemocrático das interpretações selvagens ao espaço das interpretações empiricamente fundamentadas e sociologicamente controladas.

Para descobrir a lógica dos comportamentos individuais é preciso partir de uma teoria da ação, do conhecimento e da reflexividade humanas. Ou seja, sem uma problematização das possíveis razões pelas quais podemos ignorar o que fazemos e o que dizemos, das razões que nos levam a desconhecer os saberes que na prática dominamos muito bem, não será possível interpretar o que os atores dizem a seu respeito. Sem uma teoria que delimite os processos pelos quais os indivíduos podem ser “incultos” a respeito da cultura que incorporaram, a sociologia confinar-se-ia à mera reunião dos testemunhos dos atores, esses, sim, os verdadeiros sociólogos. As ciências humanas e sociais só têm sentido se assumirem que os atores não são sempre espontaneamente “conscientes” do que são, do que fazem e do que sabem. Claro que dizer isto não equivale a afirmar que o ator se reduz a um “autómato”. Sendo conscientes do que fazem, os atores não têm, todavia, consciência das razões que os levaram a fazer desse modo e não de outro, assim como não têm consciência de tudo o que fazem, gostam, sabem (Sartre, 1995 in Lahire, 2005a).

Com muita frequência, os atores revelam uma não consciência acerca das suas práticas e dos seus saberes, assim como evidenciam uma distorção entre o que fazem e sabem e o que dizem saber e fazer. É esse desfasamento, esse desencontro, que se reveste de grande pertinência sociológica, precisamente porque permite pensar nos processos mentais, não acessíveis à observação direta, que o ator pode acionar em contextos relacionais concretos. Averiguar até que ponto as razões dessa frequente “não - consciência” e da não menos frequente distorção entre o que os atores fazem e sabem e o que eles dizem fazer e saber radicam no funcionamento do mundo social é a tarefa que se impõe à sociologia. “*Se os atores fossem conscientes e capazes de falar do que fazem, tal e qual fazem, se fossem conscientes e capazes de falar do que sabem, os investigadores em ciências sociais teriam um papel sem importância ou não teriam uma função social específica: bons instrumentos de registo bastariam, pois, para constituir um stock de saberes verdadeiros sobre o mundo social*” (Lahire, 2005a: 142).

Uma das dificuldades inerentes ao trabalho sociológico, que se propõe compreender as lógicas subjacentes aos comportamentos dos atores sociais, é a que se prende com as competências linguísticas dos indivíduos. Noutros termos, há práticas e saberes que não são classificados, que o mesmo é dizer, não são ditos. Falar do que se faz e do que se sabe é uma competência que só pode ser adquirida quando as práticas e os seus saberes são designados, nomeados, verbalmente distinguidos. Lahire (2005a) recorre ao exemplo do médico e do artesão para demonstrar que o primeiro tem mais facilidade de falar do seu saber e das suas práticas, precisamente porque os aprendeu num contexto que investe fortemente na sua objetivação, enquanto o segundo acedeu a esses saberes por via da observação direta do fazer, num contexto em que o dizer é desvalorizado.

Partir de uma teoria da ação, da reflexividade e da prática é, desde logo, crucial para não descurar a questão do uso da linguagem, muito em especial para não descurar que os indivíduos nomeiam com muito mais espontaneidade o que está codificado e é correntemente nomeado no(s) contexto(s) de interação social em que vivem, e que se revelam parcus em palavras a respeito do que não é habitualmente falado, nomeado, classificado. Se quisermos compreender as razões dos desfasamentos entre o que os atores fazem e o que dizem que fazem é fundamental criar instrumentos de observação para além da entrevista direta ao indivíduo. É preciso observá-lo em interação nos contextos específicos adequados ao objeto de investigação.

O objeto de investigação que nos propusemos construir leva-nos a centrar uma parte relevante da observação na vida escolar dos jovens, procurando utilizar alguns elementos da teoria da prática que, em acordo com Lahire (2005a), consideramos muito pertinentes.

Assim, a observação direta das interações durante as refeições, as visitas aos museus, os passeios em grupo, as idas ao teatro, a preparação de sessões de poesia, as festas, as aulas, os intervalos das aulas, as sessões de estudo em grupo, das trocas verbais e não-verbais com os professores e dos jovens entre si, das suas condutas nas aulas e na realização de provas de avaliação, das práticas pedagógicas dos docentes e suas reações à indisciplina, assim como as representações que estes constroem acerca dos estudantes, todas essas situações são tomadas como objeto empírico privilegiado para apreender os saberes “não oficiais” dos atores.

Em total consonância com o que diz Lahire (2005a), assumimos que a versão da realidade que obteremos depende da possibilidade de aceder aos contextos das suas práticas, observando-os ao “natural”. Sabemos que se nos limitarmos a interrogá-los acerca do que “aprenderam” e sobre os seus “saberes”, os jovens referir-se-ão mais facilmente a todos os tempos oficiais e explícitos de transmissão dos saberes do que a tudo o que aprenderam sem o saber, nas situações recorrentes da vida familiar, com os colegas na escola, com os amigos, etc.. Sabemos que lhes é mais acessível falar das aprendizagens explícitas do que das disposições cognitivas, avaliativas, afetivas, que foram construídas, sem disso se terem consciência, nas relações de interdependência que os ligam aos outros atores. Há todo um conjunto de saberes e atitudes aprendidos, na comunidade de residência, na família, com os pares, na escola, na própria Qualificar para Incluir, etc., que não são nomeados, que se podem, mesmo, considerar ocultos, mas que interessa descobrir e objetivar a fim de compreender, não só os reais obstáculos internos e externos que pesam severamente sobre o “destino” dos jovens que estudamos, como os modos de com eles comunicar mais eficazmente numa perspectiva de compreensão e enriquecimento mútuo. Não menos importante, é criar as condições para que se descubram capazes e motivados para falar-refletir sobre o seu dia-a-dia, as suas condutas, opções, dificuldades, desconfortos, ansiedades, desejos e aspirações, o que se revelou decisivo para que se apropriassem de conceitos que lhes permitissem dizer o que experimentam e vivenciam. O que de mais saliente a observação participante permite captar, no seguimento das tentativas de implementar o projeto de investigação-intervenção que já várias vezes nomeamos, é o encadeamento e sequências de interações, quer das que favoreceram as mudanças desejadas, como das que lhe criaram obstáculo.

A observação participante ao longo dos três anos de duração do curso permitiu constatar que os jovens não são tão refratários ao trabalho intelectual, como, à primeira vista, parece. Na realidade, a sua desafeição pela escola tem mais a ver com a conceção de saber que vigora na escola e com os modos de o transmitir, do que com uma inexorável falta de disposições para esse tipo de trabalho. As múltiplas situações que foram criadas no sentido de lhes proporcionar o acesso às condições de produção das matérias abordadas, como, por exemplo, no caso da física e das disciplinas da componente tecnológica, permitiram constatar que as disposições para a rejeição do referido tipo de trabalho podem ser atenuadas ou extintas. O grande problema na formação das disposições favoráveis à concretização de um percurso escolar compatível com a inclusão social, consideradas as suas várias dimensões, remete para a dificuldade de multiplicar e reproduzir as situações de interação assumidamente concebidas para que as matérias deixem de ser apercebidas como assuntos exóticos que não servem a vida (consultar anexo I, parte III, ponto 2.1, alínea a e b).

2.2 Histórias de vida

Os contributos teóricos de Bernard Lahire (1999, 2003) para o estudo do percurso de vida dos jovens e a construção da sua biografia individual, numa ótica de percurso e em rutura com a ideologia do indivíduo uno e coerente, afiguram-se-nos particularmente relevantes, desde logo para adotar uma atitude de vigilância crítica a respeito do determinismo fatalista que facilmente conduz a postular a impossibilidade de os jovens em questão se descolarem do habitus original. E esses contributos teóricos são tanto mais relevantes quanto estão longe de desvalorizar a abordagem estatística assente na identificação das variáveis mais discriminantes e na apreensão das disposições sociais mais mobilizadas em função das diferentes categorias sociais em cada contexto específico da prática. Em suma, para compreender os processos biográficos dos indivíduos não deixa de ser igualmente necessário captar os funcionamentos estruturais que presidem à desigual distribuição das oportunidades que sobre as suas vidas pesa. Dito ainda de outra maneira, a observação qualitativa das situações das vidas singulares não obriga a subestimar que estas traduzem tendências gerais estatisticamente apreensíveis.

As reflexões de Bourdieu (1986) podem aqui também ser convocadas para romper com o pressuposto ilusório de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção de projeto. Defende o autor que produzir uma história de vida não é o mesmo que “tratar a vida como uma história”, isto é, como uma narrativa coerente de uma sequência de acontecimentos, que retrata a identidade enquanto constância, previsibilidade e normalidade.

A preocupação em atribuir um sentido, em dar uma coerência, em extrair uma lógica aos acontecimentos da vida (quer retrospectiva, quer prospectiva) pode levar o investigador a ser cúmplice, mesmo sem ter consciência disso, da criação de artefactos artificiais, desde logo por não permitirem a apreensão de um real que é, necessariamente, descontínuo, dinâmico e formado por elementos justapostos.

Sem negar a existência de um *habitus*, enquanto princípio ativo de unificação das práticas e das representações, a conceção de narrativa biográfica proposta pelo autor distancia-se do modelo de apresentação oficial de si – comparável a um “Bilhete de Identidade” ou a um “Curriculum Vitae” – que apresenta o sujeito como um todo unificado, não importa em que espaço de possíveis este se encontra. Rompe com o modelo que organiza os acontecimentos biográficos como uma história que segue uma ordem cronológica (que é também uma ordem lógica), que comporta um “início” e um “fim”²⁰ e que institui uma identidade social constante e durável nos diversos campos em que o indivíduo intervém.

Considera, então, que tentar entender uma vida como uma série única e suficiente de acontecimentos sucessivos sem outra ligação que não seja com um “sujeito” é quase tão absurdo como considerar um trajeto de metro sem ter em linha de conta a estrutura da rede de relações objetivas entre as diferentes estações. Quer isto dizer que não se pode compreender uma trajetória a não ser que se construam previamente os estados sucessivos dos campos nos quais ela se desenrola, isto é, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente ao conjunto dos outros agentes implicados nos mesmos campos e confrontados com as mesmas

²⁰ “Falar de história de vida é pressupor, pelo menos, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e a narrativa desta história. É bem o que diz o senso comum, quer dizer, a linguagem ordinária, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com as suas encruzilhadas, as suas armadilhas, ou seja, as suas emboscadas ou como um caminho, quer dizer, um caminho a fazer, um trajeto, um curso, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, uma deslocação linear, unidirecional (a “mobilidade”), comportando um começo (“um início na vida”), etapas, e um fim, no duplo sentido, de termo e de fim (“ele fará o seu caminho” significa ele será sucedido, ele terá uma bela carreira), um fim da história.” (Bourdieu, 1986: 69)

possibilidades. Esta construção prévia do espaço social é, na perspectiva de Bourdieu, tão evidente – “*quem pensaria evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se desenvolve?*” (Bourdieu, 1986: 72) – que dificilmente se pode admitir que ela não seja imposta a todos os investigadores.

Embora fazendo parte de uma corrente sociológica distinta da de Bourdieu, Becker dá também contributos relevantes para (1986) para pensar a biografia, deixando claro que o que diferencia significativamente o uso sociológico da biografia da autobiografia literária é precisamente o facto de ser muito mais submetida aos objetivos do sociólogo do que aos do narrador, obrigando, pois, o investigador a partir de uma interpretação dos fenómenos que pretende elucidar. Atribuir grande importância às interpretações que determinados indivíduos fazem do seu comportamento, à perceção da sua situação, dos obstáculos que pensam dever enfrentar e das alternativas que entreveem à sua frente não dispensa o investigador de guiar os entrevistados de modo a que estes falem das circunstâncias e acontecimentos relevantes para os significados que produzem. É ao investigador, e não ao narrador, que cabe saber quais os factos que se revestem de interesse para a interpretação sociológica, como é também a ele que cabe o trabalho de confrontar a versão do entrevistado com o material que provém de outras fontes de informações.

Ora, voltando aos jovens cujas oportunidades de inclusão social pretendíamos ampliar, é altura de assinalar que os instrumentos de recolha de informação com vista a reconstituir as suas histórias de vida foram concebidos de modo a captar o lugar da família de que são originários na estrutura social. Esclareça-se que o conceito de estrutura social de que partimos remete para uma hierarquia de lugares ou posições resultante da desigual distribuição de vários tipos de capital, designadamente económico, simbólico, cultural e social/relacional (Bourdieu, 1979). Nesta perspectiva, foi selecionado um conjunto de variáveis, aliás suscetíveis de quantificação, compatíveis com a objetivação das oportunidades estruturais de que decorrem as condições de existência e os estilos de vida. Para a caracterização do contexto de socialização familiar foram retidas variáveis clássicas, tais como a condição perante o trabalho, a profissão, a qualificação profissional, a instabilidade/ estabilidade da relação de trabalho, a situação na profissão, a continuidade/descontinuidade do percurso profissional, os rendimentos, os bens de consumo, etc. (consultar anexo I, parte I).

Considerou-se, igualmente, a integração das famílias dos jovens nas redes de sociabilidade primária, mais concretamente no grupo residencial. À luz dos parâmetros

discriminados no guião de observação apresentado no anexo I (parte II, ponto 1), procuramos apreender – por via da observação direta, conversas informais, entrevistas aos jovens e incursões aos bairros residenciais - se os laços sociais horizontais que ligam as famílias à comunidade de residência constituem, ou não, um suporte na socialização dos filhos, de acordo com as exigências atuais da inclusão no mundo do trabalho.

A composição do grupo familiar, as ruturas que ocorreram, as atuais dinâmicas de funcionamento e os modos de desempenho dos papéis parentais configuram um outro conjunto de variáveis cuja seleção foi ditada pelo objetivo de caracterizar esse contexto de aprendizagem social que é a família (consultar guião de observação no anexo I, parte II, ponto 2). Neste domínio, as informações recolhidas restringem-se ao discurso que os próprios jovens produziram a respeito das suas famílias, por via de conversas informais ocorridas a propósito de acontecimentos do quotidiano, produção de textos, reflexões em grupo. No processo de recolha e interpretação destas informações, estabelecemos o compromisso de que a produção desse material seria, o mais possível, participada pelos próprios jovens. Seja por lhes ser facultada a leitura dos textos que a seu respeito escrevemos e solicitada a respetiva crítica, seja porque os próprios jovens produziram textos que consideraram relevantes para o seu autoconhecimento, seja, ainda, pela realização de reuniões de reflexão sobre os acontecimentos do quotidiano que, apesar de não serem habitualmente falados e pensados por ninguém, permitiram revelar hábitos e estruturas profundas. Abordados como sujeitos ativos, como participantes na produção do conhecimento, a sua interação com a equipa de investigadores/ interventores foi regulada por um princípio de fundo: o conhecimento deve ser democratizado, não pode ficar concentrado nos atores que lideram a investigação e organizam a intervenção, o que remeteria os jovens para a posição de meros informantes ou recetores passivos, quase objetos, de um pensamento e consciência exteriores.

Para a reconstituição da sua biografia, os jovens foram igualmente solicitados a rever o seu trajeto escolar. As informações relativas às reprovações que acumularam confirmam o que abordagem estatística do fenómeno do insucesso escolar já permitia constatar, a saber, que existe uma relação entre a pertença social e o êxito escolar, bem como uma relação estrutural entre a pertença social e a posse de disposições para o estudo e que as possibilidades de tirar partido da escola se distribuem desigualmente consoante se é originário das classes populares ou das classes médias. Bourdieu e Passeron (1964) falam dos tipos ideais de estudante em função da classe social de origem. O estudante asceta, totalmente

entregue ao trabalho escolar, que sacrifica sociabilidades e lazeres para se consagrar ao estudo, é com maior probabilidade originário das classes populares, devido ao suplemento de esforço que lhe é necessário realizar a fim de superar a distância cultural entre a casa e a escola. O estudante hedonista, que se entrega ao trabalho de maneira descontínua, tenderá a ser originário das classes ricas em capital cultural, uma vez que a familiaridade com a cultura que a escola cultiva lhe permite aceder aos conteúdos escolares com grande naturalidade.

Para essa reconstrução da história escolar dos jovens enquadrados no projeto de investigação-ação de que aqui falamos, a sociologia psicológica proposta por Lahire (2003) afigura-se-nos como uma ferramenta mais adequada, justamente porque enriquece o tipo de abordagem dos autores anteriormente referidos. Observa que a grande maioria dos estudantes se situa entre os dois ideais tipo acima assinalados, destaca as muitas situações mistas e ambivalentes, em que os estudantes dão sinais de disposições relativamente contraditórias entre o ascetismo e o hedonismo, consoante os contextos e, nomeadamente, as pressões do seu meio. São mais numerosos os que são portadores de disposições relativamente contraditórias do que os que se integram nas duas categorias dicotómicas acima referidas, e mesmo os estudantes mais típicos dos polos opostos não raro manifestam ser afetados por desejos contraditórios. O mesmo se poderá dizer a propósito da análise sociológica dos processos de “insucesso” e de “sucesso” escolares a partir da oposição conceptual entre os dois tipos de relação com a linguagem (Lahire, 1993) designados por código linguístico restrito e código linguístico elaborado. O que essa abordagem ideal típica descrita são as situações mistas e ambivalentes dos estudantes cujas disposições escolares, apesar de não estarem completamente ausentes, não são, todavia, suficientemente fortes para prevalecer face às disposições não escolares. Serão as crianças e jovens em grande dificuldade escolar enquadráveis num ideal tipo puro de relação com o trabalho escolar? Não estarão elas, precisamente pela submissão a modelos contraditórios de socialização, mais expostas à organização de comportamentos escolares ambivalentes?

No prefácio à reedição do exemplo ilustrativo de biografia que é *The Jack-Roller* de C. Shaw²¹, Becker (1986) assume que uma biografia, só por si, não fornece uma prova decisiva a favor de uma dada hipótese. Mas, como elemento de um programa de pesquisa amplo e diversificado, cumpre a importante função de servir de meio para ajuizar do valor das teorias

²¹ Traduzido e publicado in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, 1986, com o título “Biographie et mosaïque scientifique”, o texto traduz a reflexão de Becker sobre o lugar do método biográfico na sociologia contemporânea.

disponíveis para interpretar um determinado fenômeno, neste caso, o desenvolvimento de carreiras delinquentes. No campo da psicologia como da sociologia, diz Becker (1986), todas as teorias já elaboradas acerca da delinquência devem, no mínimo, explicar ou serem compatíveis com a história que *The Jack-Roller* relata. Se tal não acontecer, a conclusão a tirar é que esta biografia representa o que Becker designa por “caso negativo”, um caso que obriga a reconhecer como inadequadas ou incompletas as teorias existentes. Desde que não seja comodamente tomado como mera exceção que não põe em causa as teorias já formuladas, o “caso negativo” representa uma refutação potencial que, na perspectiva de Becker (1986), tem a inegável vantagem de contribuir, graças à sua riqueza em detalhes, para aprofundar a compreensão de processos sociais complexos e ainda não totalmente dominados pelas teorias existentes.

Na mesma linha, a nossa opção pelas histórias de vida prendeu-se precisamente com o seu potencial para proceder à análise fina das sequências de interação concretas em que se forjaram e forjam as disposições dos jovens, bem como para apreciar o grau, variável, de interiorização das atitudes que os impedem de responder às exigências de um trajeto escolar inclusivo. Os discursos dos jovens foram, nesta matéria, enriquecidos e, de certo modo, controlados graças ao seu confronto com a observação direta dos atributos comportamentais voltados para o estudo, para o trabalho e para a sociabilidade mobilizados pelos jovens na sala de aula e nas diversas atividades que lhes foram proporcionadas pela Associação Qualificar para Incluir (consultar guião de observação no anexo I, parte III, ponto 1.2).

Além de se ter centrado na recolha de informações respeitantes às reprovações, a abordagem da socialização escolar dos jovens privilegiou a sua própria perceção do ambiente escolar, o seu interesse pelo que se faz na escola, o significado que atribuem ao trabalho escolar, a importância que lhe reconhecem para as suas vidas, nomeadamente para a vida profissional, as expectativas que possuem a respeito do seu futuro escolar, o valor que atribuem ao conhecimento, o modo como veem os professores e o papel que lhes atribuem na sua formação e evolução pessoal, as interpretações que constroem a respeito do seu próprio trajeto escolar (consultar anexo I, parte III, ponto 1.1).

Procurou-se, deste modo, tirar partido de uma outra função da história de vida, realçada por Becker (1986) na reflexão já referida, que consiste em esclarecer o lado subjetivo dos processos institucionais, designadamente dos que ocorrem no seio das instituições que, embora prosseguindo oficialmente um objetivo de reabilitação, tais como os hospitais

psiquiátricos ou as prisões, induzem alterações da identidade. Se é certo, escreve Becker (1986), que a história de vida não fornece o conhecimento seguro de todos os problemas inerentes à socialização nestas instituições, o relato das experiências individuais permite, todavia, entender o modo como os indivíduos sofrem os processos de degradação e desapossamento que lhes são impostos.

Sem prejuízo do reconhecimento de diferenças entre a instituição escolar e as que Becker refere, a narrativa da experiência vivida na escola pelos herdeiros das classes populares permite entender que, nesta instituição, certos processos de comunicação se assemelham a verdadeiras cerimônias de degradação da identidade²², levando os jovens a serem vistos, e a verem-se a si próprios, como inferiores na hierarquia dos tipos de alunos.

Sabíamos que estes jovens foram constrangidos a vivenciar a diversidade de referências culturais entregues a si próprios, que o mesmo é dizer, sem qualquer suporte institucional que lhes permitisse estabelecer comunicação entre os vários mundos em que se passam os seus quotidianos e articular as suas linguagens peculiares. A complexidade crescente da socialização das gerações mais jovens, desde logo, devida ao fim da aprendizagem no e pelo trabalho e à crescente imposição do alargamento da educação formal, como caminho único de entrada no mundo profissional, coloca-os sob tensões e sofrimentos peculiares derivados da fragmentação dos vários mundos em que hoje se enquadram as suas vidas individuais. Apesar dessa fragmentação e, até, das contradições, entre a casa e o meio residencial, o grupo de pares, a escola, o trabalho e os padrões de vida dominantes, designadamente os que remetem para as práticas de consumo, espera-se que enfrentem sozinhos as tarefas inerentes à sua articulação, como se tudo isso coubesse apenas às suas vontades e capacidades individuais.

Ora, o projeto de investigação-ação que a QpI procurou implementar, sob o comando de uma problemática teórica que assume o primado das condições externas da existência sobre as cognições e as formas de consciência, consistiu precisamente na constituição de uma estrutura, uma rede de interações e relacionamentos sociais, expressamente concebida para que os jovens deixassem de enfrentar sozinhos toda essa complexidade e assim pudessem trabalhar as suas fragmentações internas, a sua ambiguidade, libertos de sentimentos de vergonha, culpa e inferiorização. Para que pudessem aceder à compreensão das

²² Becker cita a este respeito H. Garfinkel, "Conditions of Successful Degradation Ceremonies", *American Journal of Sociology*, 61, 1956, pp. 420-424. Neste artigo, o autor explica que a degradação estatutária influencia negativamente as expectativas dos outros acerca não do que um dado indivíduo fez ou vai fazer (as suas performances ou identidade comportamental), mas acerca dos motivos ou razões subjacentes às suas performances (identidade motivacional).

complexidades do mundo actual precisavam de um quadro relacional regular e intenso, assumidamente empenhado em que compreendessem que os episódios mais marcantes das suas vidas não são meramente sintomas de incapacidade, nem de maneiras de ser e de fazer vulgares, mas de um sistema social gerador de condições e oportunidades muito desiguais.

Mas uma condição fundamental para a criação deste quadro relacional é o envolvimento dos diversos agentes educativos num processo de reflexão/intervenção centrado nas necessidades dos jovens, o que, desde logo, implica uma capacidade de leitura liberta dos preconceitos que as distâncias sociais, o senso comum institucional e a conceção formalista da teoria tendem continuamente a reproduzir.

Seguindo, uma vez mais, a linha de reflexão de Becker (1986), foi-nos possível verificar quanto este trabalho de rutura tem a ganhar com a realização de biografias, designadamente pela abertura que estas proporcionam a culturas e situações geralmente desconhecidas de grande parte dos agentes sociais. A história de vida, argumenta Becker (1986), é uma mensagem viva e calorosa precisamente porque narra o que é ser um tipo de personagem com o qual os intelectuais, em geral, não partilham efetivamente a vida, com o qual nunca se encontraram realmente. Permite entrar na vida dos indivíduos, colocar-se no seu lugar e tomar consciência dos pré-conceitos que nos habitam e influenciam a nossa maneira de colocar os problemas. É, conclui o autor, um instrumento de pesquisa valioso para fazer da ciência social um “diálogo entre classes sociais”²³.

A construção das histórias de vida dos jovens que estão no centro do projeto de intervenção em que participámos foi uma via fecunda para que técnicos, investigadores e agentes educativos tomassem consciência do peso das classificações comuns que, traduzindo, em boa parte, a alienação dos membros das profissões intelectuais relativamente à sociedade em que vivem e às condições de existência das frações mais desmunidas das classes populares, contribuem para a reprodução dos obstáculos à inclusão escolar.

Finalmente, a adesão a esta técnica de observação prende-se ainda com outro motivo que Becker (1986) considera crucial e que tem todo o sentido quando a investigação incide sobre uma ação coletiva apostada em gerar mudanças em fenómenos/problemas sociais concretos. À exceção da observação participante, salienta Becker, a biografia é das técnicas que melhor podem dar sentido à noção de “desenrolar do processo”. Referindo-se a G.H. Mead, Becker considera que a atividade coletiva, nomeadamente a que é designada pelo

²³ A expressão, citada por Becker, é de D. Riesman (1965) (in: *Abundance for What?*. New York: Garden City).

conceito de “organização”, constrói-se a partir de um processo continuado de ajustamento mútuo das ações de todos os atores implicados. A observação deste processo é possível, mas particularmente delicada. Exige muito tempo, coloca difíceis problemas de comparabilidade e objetividade na recolha das informações e requer um conhecimento íntimo da vida dos agentes envolvidos. Em consequência, prossegue Becker, muitos sociólogos passaram a utilizar técnicas menos exigentes, tais como a entrevista e o questionário, as quais podem trazer contributos importantes, mas sempre na condição de ter dados adequados à compreensão do processo social subjacente.

Transferindo a reflexão de Becker para o caso que nos interessa, teria sido possível deduzir a mudança das disposições e das práticas das diferenças nas respostas dos jovens a um inquérito por questionário aplicado em dois momentos diferentes, por exemplo, no início e no fim da etapa do percurso escolar que acompanhamos. Mas o que o uso de tal técnica não contribuiria para elucidar é o modo de produção das mudanças, ou seja, o processo contínuo de ajustamento mútuo das ações de todos os atores implicados que as sustentam. E sem a conceção mais exata possível deste processo, acrescenta Becker, a própria interpretação das mudanças constatadas fica dificultada. Uma vantagem da história de vida é que dá acesso a elementos deste processo, descreve sequências concretas de interações em que se forjam novas vias da ação coletiva e individual, novos componentes da identidade. É porque fornece uma base concreta à nossa representação do processo de construção da ação e da realidade social, conclui Becker, que a biografia permite verificar hipóteses, reorientar pesquisas que estagnam e esclarecer modos de funcionamento organizacional.

2.3 A entrevista individual e de grupo: um meio para a autoanálise provocada e acompanhada

No caso do processo de investigação-ação que procuramos levar a cabo com o objetivo de alargar as oportunidades de inclusão social dos jovens, a perspetiva de análise que privilegiamos procura assumir a ideia, cara a Norbert Elias (2004), de que o indivíduo não é uma substância, como se fosse portador de características estáticas, tal como, por exemplo, a cor dos olhos ou da pele. Porque só existe relacionamente, as suas características são suscetíveis de evoluir em função da própria mudança dos contextos relacionais em que

decorre a sua vida quotidiana. Como já aqui assinalamos, um tal posicionamento teórico equivale a romper com a conceção positivista do conhecimento assente na ideia de que para produzir conhecimento acerca dos indivíduos basta interrogá-los do modo mais exaustivo possível, procurando esgotar a diversidade e profundidade das suas características. Para os conhecer bastaria extrair as características de que são portadores para toda a vida.

Na linha de Elias (2004) e outros sociólogos (Giddens, 1994; Berger & Luckmann, 1996 [1966]; Bourdieu, 1993, 1999; Lahire, 2001, 2005) que abordam as realidades individuais como processo e não como substâncias, é de assumir que só é possível conhecer quando se multiplicam as situações de observação e quando se estabelece uma relação de implicação e confiança. A própria disponibilidade interna do sujeito para falar de si próprio, para se abrir e suportar a reflexão sobre assuntos nunca antes pensados, para aderir à reflexão sobre acontecimentos dolorosos, muitas vezes recalcados, e às condutas governadas pelo inconsciente implica que se reconheça legitimidade ao interlocutor.

As vivências subjetivas dos atores a respeito das suas circunstâncias estão longe de ser apreensíveis a partir de instrumentos de recolha estandardizados, requerendo, muitas vezes, uma relação, mais ou menos longa, mas, acima de tudo, genuinamente investida na valorização e progresso da pessoa²⁴.

Para que o conhecimento não seja visto como uma invasão da vida íntima, para mais sem qualquer outra utilidade que não seja a de permitir ao investigador concretizar um interesse que é apenas seu, impõe-se desencadear no indivíduo o desejo de participar no processo. A originalidade da técnica da entrevista, tal como Bourdieu (1993) a defende, reside precisamente no facto de conduzir o indivíduo a descobrir que a investigação tem algum significado relevante para a sua existência.

Na reflexão que o autor desenvolve em “*Comprendre*”, começa por reconhecer que a relação de entrevista constitui uma “*relação social que exerce efeitos sobre os resultados*” (Bourdieu, 1993: 904), apesar de não haver intenção consciente de exercer qualquer forma de violência simbólica que afete as respostas do ator estudado. Na precisa medida em que é o investigador que inicia e institui as regras do jogo, que define, de modo unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e procedimentos de uma entrevista, sem os discutir com a

²⁴ Veja-se a perspetiva de Bourdieu em “*Comprendre*”, La Misère du Monde, Seuil, Paris, 1993 e de W. F. Dearborn a respeito da investigação científica. “*Se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la.*” *A uma metodologia imbricada na questão “o que é a realidade?” ou “como é que a realidade se tornou o que é? contrapõe-se uma outra conduzida pela questão “como é que a realidade se pode tornar no que ainda não é?”* (Esteves in Silva & Pinto, 1990: 255)

pessoa a investigar, cria-se inevitavelmente uma dissimetria entre ele e o investigado. A esta dissimetria acresce uma outra que remete para a circunstância de os bens linguísticos e simbólicos não se encontrarem igualmente distribuídos. Entre o entrevistador e o entrevistado pode, pois, estabelecer-se uma hierarquia que, não raro, leva o segundo a responder de acordo com o que pensa ser mais valorizado e apreciado pelo primeiro, ou, essa é outra possibilidade, a retrair-se e a expressar a posição mais comum sobre a matéria em causa.

Atenuar os efeitos da estrutura social na qual a entrevista se realiza e, nessa base, promover uma “*comunicação não violenta*” (Bourdieu, 1993: 905), requer do investigador a capacidade de construir uma relação que conjugue o conhecimento aprofundado da estrutura das relações objetivas do entrevistado com a disponibilidade e abertura do entrevistador para captar o mundo subjetivo do ator. O que está em causa neste tipo de relação é, assinala o autor, a capacidade de fazer uma *escuta ativa e metódica*, afastada quer do puro “laissez faire” da entrevista não diretiva quer do “dirigismo” do questionário.

Para que o entrevistado se sinta autorizado a ser quem “é”, para que partilhe a visão autêntica que tem sobre si próprio e sobre o mundo, é, então, imperativo que o investigador seja capaz de se “*colocar no seu lugar em pensamento*”, sem, contudo, fingir anular a distância que o separa dele. Dito de outro modo, não é possível apreender os problemas de alguém sem que o investigador faça seus esses mesmos problemas, isto é, sem que procure “*esquecer-se de si*”, de forma a situar-se em pensamento no lugar que a pessoa investigada ocupa no espaço social. É graças a esta disponibilidade daquele que investiga para acolher o mundo interior de outrem – comparável a uma espécie de “*amor intelectual*”²⁵ - que a situação de entrevista pode vir a tornar-se uma ocasião excepcional de expressão do sujeito que se pretende investigar. Quer dizer, uma ocasião capaz de incitar e autorizar o indivíduo a testemunhar o que diz respeito à sua esfera privada, livre dos constrangimentos sociais que se impõem nas interações da vida ordinária.

Nesta perspectiva, pode dizer-se que a entrevista constitui uma forma de *exercício espiritual* que busca atingir a “*felicidade de expressão*” dos entrevistados, isto é, uma espécie de alívio, e até de realização, pela oportunidade que lhes oferece de explicitar experiências e reflexões há muito reservadas. O que distingue a entrevista, tal como Bourdieu a defende, da conversa banal ou das entrevistas em que o entrevistador se proíbe, em nome da neutralidade, de qualquer espécie de implicação pessoal é a implicação do investigador no trabalho,

²⁵ Isto é, “*um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento*” (Bourdieu, 1993: 914)

simultaneamente doloroso e gratificante, de enunciação dos acontecimentos e experiências tantas vezes reprimidas²⁶ pelas pessoas que as vivenciam.

Para contrariar a ilusão de que o investigador pode ser neutro se se abster de toda a intervenção, é preciso admitir que os fundamentos das insatisfações e descontentamentos dos atores só podem ser tornados conscientes e, portanto, explicitados, à custa de um exigente trabalho de “*autoanálise provocada e acompanhada*” (Bourdieu, 1993: 915). Assumir-se enquanto “*parteiro*” da verdade dos indivíduos significa que o investigador deve ser capaz de estimular e conduzir um trabalho que passa por desenterrar todas as coisas que as pessoas, muito embora as vivenciem, não as conhecem verdadeiramente²⁷.

No caso concreto da pesquisa a que nos reportamos, promover as “*condições de felicidade*” de expressão, no sentido atribuído por Bourdieu (1993), passaria por fornecer aos jovens os instrumentos intelectuais necessários para que viessem a *compreender* as suas tomadas de posição, sem instaurar com isso uma distância que os reduziria a sujeitos desprovidos de qualquer saber sobre si e, mais importante ainda, sem capacidades de virem a produzir um discurso sobre si próprios e sobre a sua condição social.

Este trabalho, tão difícil quanto necessário, exige um forte investimento no seu desenvolvimento cognitivo, traduzível no domínio de conceitos até então ignorados. O

²⁶ Diz Bourdieu: “*O trabalho socrático de ajuda à explicitação visa a propor sem impor, a formular sugestões, às vezes explicitamente apresentadas como tais (será que você não quer dizer que...) e destinadas a oferecer prolongamentos múltiplos e abertos às palavras dos investigados, às suas hesitações ou à sua procura de expressão.*” (Bourdieu, 1993: 914, 915)

²⁷ Na mesma linha, salientam-se os contributos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) para quem o indivíduo “*não é quem está melhor colocado para se conhecer*”, desde logo por cometer erros de avaliação e, sobretudo, por não conseguir dar conta que mente a si próprio. Na análise que estes autores fazem a respeito das orientações psicobiográficas das histórias de vida, alertam para o facto do “eu” nunca ser completamente autêntico mas, sim, produto de racionalizações, de “arranjos”, realizados pelo sujeito de forma não consciente e que apagam de si mesmo aquilo que o incomoda. Qualquer narrador ignora em que medida é verdadeiramente sincero: o que exprime é tão só a imagem que julga ter de si mesmo, quer dizer, uma imagem mais ou menos falseada a partir do prisma que tem sobre si. Por ser seletiva, a memória levanta obstáculos à revelia de quem memoriza: o narrador ora substitui a representação de uma realidade que lhe é inaceitável por uma outra imagem, menos intolerável, ora relega para o subconsciente as “verdades” que não podem ser ditas nem pensadas. Pode, assim, dizer-se que os indivíduos interpõem barreiras mais ou menos opacas entre si mesmos e o real, o que significa que existe um fosso, mais ou menos, profundo entre a realidade objetiva e a que é representada subjetivamente. Nesta ordem de ideias, o narrador quando diz “eu” dificilmente exprime o “balanço” realista e objetivo da sua existência mas, antes, os fantasmas que forja a respeito de si próprio. Por essa razão, as narrativas de vida apenas podem ser consideradas como uma “primeira versão da realidade”, a partir das quais se deve realizar um trabalho de aprofundamento e de análise complementares. O que os autores citados defendem é que o investigador que constrói histórias de vida deve procurar ultrapassar a versão inicial que é dada pelas narrativas dos atores, considerando-as apenas como ponto de partida para conversas com o investigador, de modo a ressituar os relatos à luz de perspetivas que podem ter sido ignoradas pelos narradores. Nas suas palavras, só através de “*um longo trabalho de elaboração dos materiais da “primeira versão”, no quadro de um diálogo aprofundado entre o narrador e o entrevistador, é que se poderá atingir, para lá dos “jogos do eu” (...), a verdade do ser*” (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1999: 36).

alargamento da consciência acerca das vivências pessoais envolve uma aquisição de linguagem que, por sua vez, não dispensou a interação continuada e o investimento atento na análise e argumentação pedagógica.

Um processo deste tipo desencadeia mudanças no próprio indivíduo, pelo que o conhecimento não poderá deixar de ser um processo em aberto, em constante reformulação e enriquecimento. Na realidade, a abordagem das vivências subjetivas dos jovens, numa perspectiva reflexiva e não meramente descritiva, induz mudanças cognitivas e comportamentais que deixam, em alguma medida, confirmar as teses da relatividade do peso determinístico da primeira socialização sobre as aprendizagens futuras quando os suportes relacionais dos indivíduos lhes permitem distanciar-se e reelaborar o *habitus*.

Todavia, cabe sublinhar que o processo de autoconhecimento terá poucas probabilidades de ocorrer se não houver uma estimulação das capacidades reflexivas, não só à custa do debate em grupo sobre temas que o quotidiano se encarrega de evidenciar como significativos, mas, igualmente, por via da oferta de múltiplas oportunidades de acesso a bens culturais com grande potencial para gerar a descoberta de interesses jamais imaginados. Proporcionar idas ao teatro, cinema, exposições, espetáculos musicais, viagens, para já não falar da própria prática, enquanto produtores, de atividades como a música, a leitura de poesia, o teatro, é um caminho seguro para compreender que estamos em presença de pessoas que, embora portadoras de certas dificuldades ligadas às vivências e aprendizagens passadas, são perfeitamente capazes de se reconstruir, desde que lhes seja proporcionada a segurança básica indispensável para perderem o medo de crescer. Somente proporcionando essas condições de libertação da vergonha recalcada que as experiências originais lhes inculcaram é possível criar nos indivíduos a confiança básica para nos aceitarem como interlocutores válidos no seu processo de autoconhecimento.

Cabe, então, descrever o processo de constituição dos indivíduos estudados em interlocutores capazes de produzirem um discurso sobre si próprios e sobre a sua condição social. Para que os jovens se apropriassem de uma linguagem mais capaz de dizer as suas vivências profundas, ou seja, uma linguagem que não está presente nas suas sociabilidades e quotidiano familiar, foi necessário promover uma série de ações sob o comando da hipótese teórica de Berger e Luckmann (1996 [1966]) que atribui a transformação da realidade subjetiva ao enquadramento num “aparelho de conversa”. Tais ações remetem para a organização sistemática de momentos de reflexão coletiva sobre os mais variados episódios

relevantes do cotidiano, para conversas informais habitualmente suscitadas por crises associadas às dificuldades de cumprirem as regras do meio escolar, alguma produção de textos pelos próprios jovens, na sequência da motivação coletiva para refletir sobre a própria vida, finalmente, entrevistas semi estruturadas e em profundidade.

2.3.1 Como são criadas as condições propícias para que os atores falem de si próprios e se projetem no futuro? Trabalhar a linguagem com vista ao desenvolvimento da capacidade de enunciação das aprendizagens inconscientes

Criar uma comunicação menos marcada pelos efeitos da relação social da entrevista implica, entre outras condições, assegurar a familiaridade entre investigador-investigado. Ainda de acordo com o autor de *Comprendre*, quando o entrevistador está unido por uma relação de familiaridade com o entrevistado, as questões que lhe vier a colocar dificilmente serão entendidas como ameaçadoras ou agressivas porque este último sabe que partilha com o entrevistador o essencial daquilo que irá dizer, assim como os riscos a que se expõe quando o declara. Ultrapassar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que ligam o entrevistado ao entrevistador significa superar o medo do desprezo de classe que surge quando o entrevistador é percebido como socialmente superior. A probabilidade do sujeito vir a “falar francamente” é tanto maior quanto menor for a ameaça de ver as suas escolhas, vividas como livres, reduzidas a determinismos objetivos descobertos pela análise.

Para falar da sua intimidade, Kukiro propôs-nos que começássemos por lhe escrever a visão do que considerávamos como mais essencial na nossa própria história. Caso o fizéssemos, estaria disposto a partilhar connosco os factos que vê como mais significativos na sua ainda curta existência.

“Olá setora

A setora partilhou uma parte da sua vida e eu pretendo pagar-lhe com o mesmo ato ... com esta carta também lhe mostro as grandes observações e curiosidades que, hoje em dia, consigo fazer e concluir ao olhar para trás, coisa que não consegui fazer no passado ... porque, na minha infância, as pessoas difíceis rodeavam-me e tinham problemas que as impediam de satisfazer as minhas curiosidades. Como, por exemplo as pessoas que lidavam a sério com problemas como o álcool e drogas eram pessoas que não dispunham de tempo, de espaço e de qualificações para me estimularem na aprendizagem e eliminarem as minhas curiosidades e ignorância.

Assim, torna-se mais difícil ter acesso ao conhecimento e quando olho para o passado vejo que o conhecimento ou cultura tinham um valor baixo e negativo. Hoje em dia, já encontro espaços em

que posso desenvolver a minha curiosidade. São eles, a escola, a associação, os amigos, a percussão e o teatro.

Na escola, tenho liberdade de expor as minhas dúvidas e de despertar as minhas curiosidades. Encontro interesses por algumas matérias que se abordam no programa.

Na associação encontro estímulo para incentivar e sentir mais a minha aprendizagem.

Nos filmes e no teatro encontro exemplos e incentivo para a minha aprendizagem.

A curiosidade nem sempre está ligada ao ensino ou à família, mas também tem que estar ligada a outros tipos de conhecimentos para que nos possamos tornar úteis num debate ou numa conversa.

Hoje, que estou a falar das minhas curiosidades do passado e do presente vejo que por mais que não tenha uma fonte de inspiração nunca podemos desistir de procurar uma.

Agora dou mais valor ao conhecimento e tento obter cada vez mais conhecimentos no meu dia-a-dia Descobri que o meu passado foi negro mas necessário.

Aqui vem a parte em que lhe conto um pequeno e o pior episódio da minha infância... que me tornou num jovem que tinha a personalidade escondida ... num mini adulto que já consegue dizer não às propostas de merda e um sim a um grande desafio.

O maior desafio da minha vida, quando vi os meus verdadeiros problemas aparecerem-me de frente, foi quando tudo me caiu de um modo frio ... quando me vi um pouco sufocado para encontrar uma resolução sem ir pelo modo cobarde de pensar que adiando este problema, como adiei, iria sentir-me melhor comigo próprio... mas não, apenas multipliquei o meu problema por dois.

Tudo começou quando tinha 14 anos ... frequentava o meu segundo 6º ano de escolaridade na Escola C+S da Areosa, escola esta em que a minha mãe também era funcionária.... Neste meu 6º ano repetido, a minha turma era totalmente diferente de outra qualquer turma que eu tive até aquele ano ... via-a como um meio impossível de me adaptar ou de me moldar ... faziam-me sentir a diferença que entre nós havia como se a culpa de eu nascer sem possibilidades económicas ou de não me vestir em condições fosse minha Faziam-me sentir de um modo que ainda hoje não me sai da cabeça ... tudo o que desaparecesse ou de estranho acontecesse ... todos me arregalavam aqueles olhos de superiores ou de desconfiança, como se eu fosse um ladrão pelo simples facto de não ter condições de vida ... sentia neles aquele desejo de me verem fora da sala ou lá no fundo, nas últimas cadeiras ... para não perturbar o brilhante e preconceituoso raciocínio deles ... pelas costas tratavam-me como uma pessoa respeitada, mas esse respeito não passava, nada mais, nada menos, do que ter medo ... por mais triste que seja, eu agora tenho consciência que deles, a única coisa que consegui, foi que me ganhassem medo e não respeito ... talvez por culpa minha, mas eles pouco me ajudaram Então, meti em prática aquela ideologia e provérbio de pobre que era.... já que tinha fama havia que tirar proveito ... felizmente, tive uma professora que de tudo fez para me travar no meu caminho delinvente e para eu passar de um modo correto... não senti pena da parte dela, mas, sim, solidariedade e uma grande aposta em mim... tudo me disponibilizou para que pudesse passar por aquela frustração ... explicou-me qualquer tipo de matéria fora do horário de trabalho dela ... não me mandava ir buscar lenços ou outra coisa qualquer para se ver livre de mim naquele momento.... Nunca me marcou uma falta disciplinar só porque eu queria ir passear ou por fazer de tudo para ela me mandar embora ... paciência de santa ... Mas eu senti-me bem comigo mesmo ... mas este bem-estar foi um período de tempo curto.

Contudo chegaram as férias grandes e durante as férias, a minha mãe teve uns problemas com uma das funcionárias da escola ... e a minha mãe, para não gerar problemas, pediu transferência da escola ... e como eu também andava na mesma escola tive de me transferir, como é óbvio ...

Na minha ideia, um dos principais motivos de eu cair no grande buraco em que caí foi devido a esta transferência... é claro, também foi devido à minha fraca personalidade ... mas também ... que entendia eu por personalidade? ... nem escrever esta palavra complexa sabia ... quando eu digo que, se calhar, foi a esta transferênciaé porque após a transferência, a minha mãe entrou em depressão e, para ajudar ao clima familiar dessa altura, o meu pai, pouco tempo depois, também ficou internado... aí, já a minha cabeça ou as minhas ideias estavam desarrumadas, sem encontrar uma justificação do porque é que aquilo me estava a acontecer a mim.... Ou mesmo porque é que estava a acontecer ao mesmo tempo ... tudo em casa andava desajeitado ... via os meus irmãos fechados nos quartos... imaginava o que deveria estar a sentir o meu pai, naquele quarto branco deitado numa cama de ferro, ao lado daquelas pessoas que já nada viam para além da doença ... a minha mãe sentada no sofá ... drogada com os medicamentos... e os olhos revirados. A minha irmã, mais velha, vinha-nos fazer as refeições quando podia ou quando as minhas sobrinhas já dormiam... e eu na rua a boiar sem saber para onde me virar ... criei o

hábito de sair para a rua até de madrugada ... e pensei em esquecer ou mesmo fugir do problema, nem que fosse só por uma hora ... e fi-lo ... mas foi de um modo estúpido... encontrar alguém que me disponibilizasse um charro naquela altura não me foi difícil ... chegava a casa todo pedrado ... uma vez, com vontade de me rir da situação, outras vezes pregava os olhos ou em algo ou em alguém e raramente pestanejava ... mas quando a moca passava, voltava-me a sentir mal ... triste com a situação ou mesmo sozinho ... com a cabeça vazia... sempre, até o meu pai sair do hospital... E aí, em vez de estar a tentar sair de um problema, estava era a somar mais outro ... Quando o meu pai saiu, já tinha alguém que, de vez em quando, me punha os olhos com alguma frequência. O ano letivo tinha começado ... a minha mãe voltou a trabalhar na mesma escola que eu frequentava ... optou por ir trabalhar com a depressão ... então, o problema mantinha-se Ia para as aulas de corpo presente, mas de mente ausente... nas aulas, de tudo fazia para vir para a rua ... nem que fosse por apenas 15 minutos... mas era mesmo só para ver se a minha mãe estava bem ... ou mesmo para a ajudar a limpar as salas ... Com estas fugas das aulas, supunha que no 1º período já teria reprovado por faltas ... no 2º período já tinha a certeza que tinha reprovado devido aos três 1 que tinha na pauta de avaliação... ao menos alguma coisa de bom já tinha acontecido ... a minha mãe já estava muito melhor... sintomas da depressão ... já eram poucos os que sobravam ... fiquei o 3º período aqui a vaguear pelo meu aglomerado de blocos com as más companhias ... resultado, voltei a escorregar a segunda e a última vez no mau vício ... mas, desta vez, foi por influência dos outros que fumavam ... fiquei, desde que desisti da escola, a fumar ganza ... mas, desta vez, a coisa foi outra ... ou seja, foi mais pesada ... fiquei o verão todo a fumar... até chegar à véspera dos meus quinze anos ... um colega lembrou-se de festejar o meu aniversário com algo mais pesado, com um conto de pólen e uma garrafa de Whisky de 12 anos ... fumamos ... rolamos Bebemos e acabamos, para continuar a festejar, a dar uma infeliz volta que acabou de um modo que eu, até hoje, não sei como aconteceu ... fui parar numa carrinha roubada e só fiquei lúcido quando vi, de um lado, os meus colegas a fugir e, do outro, uma mão grande a agarra -me no braço ... era um polícia ... fui para a esquadra e fiquei à espera que a minha mãe me viesse buscar ... quando me veio buscar ... vi que ela me ia dar um enxerto de porrada ... só pelo facto de ter ido parar à esquadra ...e aí ouvi o guarda a dizer-lhe que eu teria que me portar bem durante três anos para que este caso ficasse arquivado como uma brincadeira. Daí, ela decidiu pôr-me a trabalhar... eu, infelizmente, mentalizei-me que seria o melhor... estava a sentir-me um desistente e, por sentir que a minha mãe já tinha desistido de mim, eu queria ir mesmo trabalhar ... até que apareceu uma psicóloga do bairro e me falou da associação. Hoje tenho 19 anos, quase 20 anos, e os meus 15 anos já lá vão há muito tempo... até agora não tive nenhum conflito judicial... os benditos amigos que fugiram e me deixaram sozinho... dois estão hoje enterrados de pena suspensa de um ano por posse de dois contos de pólen e por terem conduzido sem carta... outro acalmou devido a uma facada que levou... e os restantes, ainda há pouco tempo, tiveram um conflito com uns jovens do bairro de baixo, em que as pistolas eram a sua única defesa e as armas eram os seus únicos argumentos ... desta vez, nada aconteceu, mas, da próxima será triste. Agora eu ... onde me encaixo? Agora eu estou bem, não lhes guardei ódio porque de um certo modo ajudaram-me a abrir os olhos e a mudar a minha rota... agora brilho por tapar o passado e plantar o futuro ... em termos policiais, portei-me civilizadamente ... fui há pouco tempo denunciar o desaparecimento do meu telemóvel... aí, o guarda disse-me que eu nem arquivo aberto tenho na polícia... ou seja, não tenho nada que me comprometa com o crime ... Setora, espero fazê-la ver porque é que às vezes me torno estranho ... porque muita coisa se passou e eu apenas quero BRILHAR e não DESISTIR DE VIVER...”

(Carta escrita por Kuki, 26 de junho de 2008)

Belmiro é um jovem de 20 anos que, em virtude da educação muito autoritária e rígida do seu pai, cresceu num ambiente familiar em que as demonstrações de afeto e de interesse são mais subentendidas do que explícitas. Se não é legítimo dizer que os seus pais não têm afeto por ele, a verdade é que a expressão dos sentimentos correntemente tidos por afetuosos

está longe de ser uma prática instalada nesta família. Talvez não exageremos muito se dissermos que existe mesmo, pelo menos da parte do pai, uma atitude de vergonha a respeito da expressão de sentimentos mais carinhosos. A cultura da virilidade que visivelmente domina o mundo significativo do pai explicará a prevalência das condutas que expressam valorização da força física, rudeza na comunicação oral, desprezo pelos requintes da palavra e pelo aprofundamento das razões das coisas da vida.

Nas palavras do pai, Belmiro sempre foi um filho que “*só dá problemas*”, o “*burro que nem uma porta*”, aquele que “*nunca vai chegar a lado nenhum*”. A atitude passiva da mãe frente às reações do seu pai, uma conduta muito típica de um certo tipo de identidade feminina construída na submissão ao homem, esse sim, o verdadeiro chefe de família, confirma e consolida um ambiente familiar regulado por regras rígidas, indiscutíveis, em que os papéis não são suscetíveis de questionamento e negociação. Enfim, estamos em presença de um meio familiar com as características mais favoráveis à estruturação de um código linguístico restrito, tal como descreveu Basil Bernstein (1992). Verdade é que Belmiro evidencia inúmeras dificuldades de expressão verbal e escrita e, mesmo, uma profunda inibição no uso das palavras adequadas, como se tivesse vergonha de as pronunciar corretamente.

Com muita frequência, o pai recorre à agressão física para regular as suas condutas, vê nela um meio natural e inquestionável de educar - “*quando era pequeno, estava sempre a levar porrada do meu pai, às vezes nem percebia porquê.*”

Belmiro demonstra, apesar da dureza e autoritarismo do pai, uma enorme vontade de lhe agradar e de corresponder às suas expectativas. Apesar do pai, muitas vezes, desvalorizar o que aprende na escola, apesar de nem sempre lhe confirmar que está contente com o seu sucesso na escola, Belmiro é um jovem muito disponível para os outros, sempre pronto para demonstrar carinho e preocupação com os que o rodeiam.

Quanto à mãe, podemos dizer que o padrão de relação que estabeleceu com Belmiro é marcado pela projeção constante da insatisfação que vivencia na relação conjugal. Está constantemente a falar de si própria, considera-se uma vítima e face aos problemas do filho tem sempre a mesma atitude: este representa mais um peso na sua vida, é o culpado da sua infelicidade.

Belmiro teve um percurso escolar muito problemático, não só devido ao insucesso escolar mas, também, por estar recorrentemente no centro de conflitos na sala de aula, fruto

da sua vulnerabilidade às provocações e insultos de colegas, também eles, protagonistas de insucesso escolar. Remetido para turmas problemáticas do ponto de vista da concentração de jovens privados de valorização pessoal, foi alvo de inúmeras sanções disciplinares:

*“Os professores estavam sempre a pôr-me na rua. Também não havia lá pessoas que me acompanhassem... E eu depois comecei-me a tornar... (baixa os olhos)
Tinha lá muitos como eu e nós estávamos sempre a fazer asneiras e os professores punham-nos na rua... mas também ninguém nos ajudava. Vínhamos para a rua e andávamos nos pátios da escola sem fazer nada... a fumar... tabaco pois eu nunca fumei drogas. Tinha mais ou menos 10, 11 anos. Nessa altura, sentia dificuldades na matéria... Mas tinha lá mais pessoas como eu... Como nós não percebíamos e não havia ninguém que nos ajudasse, nós começámos a portar-nos mal... Nem imagino as faltas disciplinares que já tive...”*
(Entrevista a Belmiro, 6 de agosto de 2008)

Belmiro assumiu uma visibilidade na escola como aluno violento, sendo que a própria associação de pais se mobilizou para provocar a sua expulsão da escola onde frequentava o 2º ciclo do ensino básico. Em face de todos estes problemas, os pais sentiram-se sempre impotentes, mais abertos a considerarem-se vítimas do que atores do percurso do filho. Foram, assim, demonstrando uma desvalorização sem disfarce e ainda hoje não se cansam de lhe manifestar desconfiança a respeito das suas capacidades de evolução e aprendizagem.

Conhecemos Belmiro quando ele tinha 13 anos, altura em que começou a frequentar as atividades desenvolvidas pela associação QpI. Transmitia a imagem de alguém que vive de forma muito desassossegada, tensa, sempre em alerta em relação às avaliações dos outros, aflito por mostrar às pessoas que *“afinal também é capaz de compreender quando está atento às coisas”*. Longe de ter superado a ansiedade que, dos 9 aos 16 anos, o fizera recorrer a consultas psiquiátricas semanais e tomar medicação, Belmiro revela hoje maior facilidade em controlar a sua impulsividade.

Contudo, ainda se mostra incapaz de falar sobre o seu mundo interior, sobre o que perturba, sobre as lembranças negativas que aprendeu a depositar no solo do seu inconsciente. Mesmo quando é estimulado a expressar os sentimentos de insatisfação que, gradualmente, foi acumulando em relação ao seu pai, Belmiro revela ambiguidade a respeito do pai:

*“Com o meu pai não converso muito, nem na infância nem agora. Ou melhor, não converso nada. Para falar, dou-me mais com a minha mãe. As atividades, como jogar futebol e assim, é que falo mais com o meu pai.
Quem se preocupava mais com a escola era a minha mãe. Perguntava-me se me tinha portado bem, era o costume. Mas quem me ensinou a ler foi o meu pai, foi com uma mangueira e com um pau, na segunda classe. Foi à vergastada. Os professores não conseguiam e ele fez o que sabia. Por exemplo, tinha um «p» e um «a» e eu lia engasgado e tau, ele batia-me e dizia, lê direito: quando levas uma vergastada lê direito e quando não dou não lê, como é isto? Cheguei à escola*

e já sabia ler, a professora ficou espantada e eu fiquei todo contente porque já sabia ler. ... eu até acho que o meu pai me fez bem ... foi a maneira que eu tive de aprender.”

“Se eu tiver filhos um dia vou querer acompanhá-los mais na escola. Mas se eu tiver tão pouco tempo como eles não sei se vou conseguir...”

Quando eu era pequeno, o meu pai só estava comigo ao Domingo. Ele trabalhava num café... aquilo não era nada de especial, era uma sede, mas chegava sempre à meia-noite. A essa hora, eu já estava a dormir... Quem me ia buscar à escola era a minha mãe. Às vezes íamos lá visitá-lo. Mas passei muito pouco tempo com ele.”

“Recentemente cheguei a casa e perguntei ao meu pai se ele sabia o que era a lógica. Naquele dia eu tinha aprendido o que era a lógica.

A resposta dele foi: “Olha, a lógica é uma batata.” Eu respondi-lhe que a resposta dele não tinha nada a ver... Eu disse-lhe que tudo tem uma lógica, uma explicação. A matemática tem uma lógica, a filosofia tem uma determinada lógica... Tudo tem uma lógica.

Ele, mesmo assim, mandou-me para a ‘p. q. m. p.’ e continuou a dizer que a lógica é uma batata. Acho que foi uma forma que ele encontrou para me dizer que não se importava com aquilo que eu tinha para lhe dizer...”

(Entrevista a Belmiro, 6 de agosto de 2008)

A certa altura, Belmiro disse-nos que tinha dificuldade em falar sobre as coisas difíceis que viveu com o seu pai:

“Acho que não vale a pena estar a lembrar-me desse tempo. Custa-me reviver coisas passadas. Agora não consigo... não quero.”

(Entrevista a Belmiro, 6 de agosto de 2008)

Perante esta resposta, adiámos a nossa conversa sobre “as coisas difíceis” e começamos a conversar sobre assuntos menos dolorosos.

Belmiro parece querer preservar-se da divisão interna ocasionada pelas contradições violentas entre alguns traços da sua cultura de origem, do seu grupo familiar, e certos elementos da cultura que a escola pressupõe como adquirida, e, até, com a cultura que hoje é requerida para aceder a uma posição favorável no mercado de trabalho. Vivenciar essa divisão, aliás bem teorizada no âmbito da sociologia da educação e da mobilidade social ascendente, é sempre uma experiência carregada de tensões, ambivalências e, até, sentimentos de culpa, como se a distanciação em relação aos valores familiares representasse uma traição aos pais.

As reflexões desenvolvidas no âmbito do grupo de pares com a liderança da equipa técnica visam, antes de tudo, proporcionar a demonstração de que não é por falta, ou pela posse, de capacidades de inteligência, de sensibilidade ou de carácter, que as pessoas praticam uma cultura ou outra. A aprendizagem de uma cultura não se escolhe, depende das oportunidades de vida que, por sua vez, decorrem do jogo competitivo entre grupos sociais, uns mais poderosos que outros. Por exemplo, a escola não está pensada, nem organizada para que os alunos cujos pais não estudaram, e, por isso, não podem saber como ajudar os filhos,

possam aprender como os outros cujos pais lhes leram muitos livros, lhes proporcionaram o contacto com muitos jogos didáticos, conversam sobre o que se passa na escola. Porque é que há pessoas ricas e pessoas pobres? Porque é que há pessoas instruídas e pessoas sem instrução? Porque é que existem pessoas consideradas muito importantes e outras que o são pouco ou nada? Porque é que existem pessoas que conhecem e se relacionam com pessoas poderosas e importantes, enquanto outras nunca serão aceites nos meios considerados mais importantes? Porque é que há pessoas que podem chegar a empregos muito bem pagos e com alto grau de responsabilidade e outras que só podem fazer os trabalhos mais simples ou mais pesados? O que é que as distingue? É a inteligência? É a personalidade?

Só desculpabilizando os pais dos jovens, pela demonstração de que sobre a sua vida pesaram constrangimentos que os penalizaram e não lhes permitiram desenvolver, nem de perto, nem de longe, as suas capacidades, é possível criar as condições para que não interpretem e vivam os aspetos menos positivos das figuras parentais como o efeito da falta de qualidades pessoais. Só assim será possível criar a abertura a novos valores, a novos padrões de gosto, a conhecimentos, enfim, provocar a emergência de um terreno interno mais favorável à reelaboração do *habitus*, desde logo, porque esse trabalho é liberto do peso culpabilizador e inferiorizante das classificações negativas acerca dos seus pais.

A propósito da visível inibição de Belmiro em pronunciar corretamente certas palavras necessárias para nomear objetos e fenómenos abordados no curso profissional de eletrónica, que atualmente frequenta, apresentamos, a título de exemplo, uma reflexão que acabou por remeter para a influência da cultura familiar sobre os modos de estar na escola e na vida. Para que essa reflexão pudesse decorrer sem que os jovens se sentissem constrangidos pela vergonha, os elementos da equipa técnica dispuseram-se a partilhar um pouco da sua própria história.

“Psicóloga da QpI: *Belmiro, quando estiveste na FEUP, tu chamaste a um Reóstato, Rui Óscar... e toda a gente se riu de ti e toda a gente te chamou a atenção e tu continuas a dizer Rui Óscar. Isso significa que não estás disponível para aprender? Que achas que estás muito bem e não precisas de aprender? Ou significa que queres disfarçar a vergonha?*

Belmiro: *Não sei dizer.*

Psicóloga da QpI: *E não podes treinar? Não podes procurar como se escreve e como se lê essa palavra que tu ainda não sabes pronunciar? Não te podes esforçar para pronunciar corretamente a palavra?*

Belmiro: *Posso!*

Psicóloga da QpI: *Então, como é que ainda não o fizeste? Estás a ver porque é que eu digo que ainda não estás disponível para aprender? ... Se chegares ao Centro de Formação profissional ou a uma empresa para fazeres um estágio e disseres Rui Óscar em vez de Reóstato, o que vais conseguir para a tua vida?*

Belmiro: *Não sei.*

Psicóloga da QpI: Sabes, sabes. Não queres é pensar. Ou não queres é dizer. (silêncio) Vais ser um técnico de eletrónica, vais trabalhar com os teus colegas e dizes: “chega-me aí o Rui Óscar” ... Tu tens que mandar um funcionário comprar 2000 reóstatos a uma empresa. E em vez de pedires reóstatos, pedes Rui Óscars. O que é que tu vais conseguir com isso?

Belmiro: Que me gozem...

Psicóloga da QpI: É só que te gozem? É o único problema que vais ter? Silêncio...achas que o Centro de formação profissional vai aconselhar as empresas da área de eletrónica a contratarem-te ... Não vês qual é a imagem que estás a passar para as pessoas? ... e olha que a imagem conta muito para as pessoas que decidem o nosso futuro, que decidem dar-nos oportunidades ou não. Uma pessoa que te ouça a dizer isso vai pensar: “Este tipo que andou a estudar não sei quantos anos e chega aqui e diz Rui Óscar em vez de Reóstato, deve ter algum problema, chau! ...uma pessoa que diz isso numa entrevista de trabalho está a assassinar-se completamente. Está a passar uma ideia de estúpido! Quando tu tens ao teu alcance pessoas disponíveis e meios para ultrapassares essa dificuldade... Tudo bem, a palavra é difícil... Mas ela só te vence se tu não quiseres trabalhar sobre ela. Se não quiseres treinar e esforçar-te por controlar isso. Diz lá a palavra corretamente. (Escreve a palavra no quadro)

Belmiro: Não sei dizer.

Psicóloga da QpI: Tu sabes. Há bocado disseste bem...

Belmiro: Para dizer mal, não vale a pena.

Psicóloga da QpI: Tu achas que não consegues aprender a dizer as palavras bem?

Belmiro: Consigo. Prontos. Rerre-ostato. Reóstato.

Psicóloga da QpI: Estás a ver como consegues. Tens é que treinar.Devias pensar é se não pões em causa o teu futuro devido às tuas dificuldades..... As pessoas ficam com a 1ª impressão. Julgam em função da primeira impressão. E se a 1ª impressão é má, podes ficar arrumado. Algumas pessoas podem dar-te uma segunda hipótese. Mas há muitas que não dão, infelizmente. Percebes?

Belmiro: Percebo

Psicóloga da QpI: E eu só estou preocupada com isso. Que não te classifiquem logo como um burro ou como um bronco quando tu não és. É que se tu fosses, eu diria: “oh meu amigo, deixa-te estar para aí sem te esforçares e trama-te se quiseres.” Agora não seres um bronco e seres visto como tal, não quero. E tu também devias não querer. Agora tens é que trabalhar. Não é só dizeres que as pessoas são injustas e que nos julgam à primeira.

Belmiro: Eu nunca disse isso.

Psicóloga da QpI: É verdade. Eu nunca te ouvi dizer isso. Mas é verdade que os teus atos mostram isso: “eu mantenho-me igual, não me esforço por mudar e o mundo que se lixe.” Mas depois, no final, quem se lixa és tu porque a pessoa que te julga logo à primeira não fica nada mal por tê-lo feito. Pode ter perdido um bom trabalhador, mas há tantas pessoas que trabalham bem e que estão à procura de trabalho. Portanto, tu é que ficas a perder.

P: Que palavra é que nós te corrigimos quando aqui chegaste hoje?

Belmiro: Não sei dizer.

P.: Sabes. Sabes.

Belmiro: Pílula.

P.: Estás a ver como conseguiste?

R.: Mas, há bocado, disseste 6 vezes pírula. A P. corrigiu-te, a Dina corrigiu-te, a Sílvia corrigiu-te, eu corrigi-te, a Teresa corrigiu-te, a Antónia corrigiu-te. E no final de 6 pessoas te corrigirem tu disseste: “É tudo a mesma coisa. Todas vocês tomam pírulas.”

Psicóloga da QpI: Quanto mais deres a ideia que tu tens falhas de conhecimento, que não dominas bem a linguagem, mais isso se torna grave para ti. As hipóteses de venceres na vida são mais raras do que para uma pessoa que tenha mais recursos do que tu. E não vale a pena esconder isso. ... Se eu tiver uns pais ricos que até me vão ajudar a encontrar um trabalho, pois têm muitos conhecimentos, conhecem donos de empresas, se calhar tenho que me preocupar menos com isso. Tenho que investir menos para contrariar certas dificuldades que tenho. Não é o teu caso, Belmiro. E não há vergonha nenhuma nisso. Nós temos que ter é a noção da realidade. Se nós já corremos o risco de ter poucas oportunidades, não vamos deitar as que temos fora.... Tu não sabias dizer corretamente pílula e ponto final. Por isso não te queiras iludir. Tens que te esforçar por dizeres as palavras corretamente. Porque, já te disse, a nossa sociedade julga as pessoas muito rapidamente. E tu sabes quais são os sinais que as pessoas têm e que vão levar a que se tenha uma má imagem delas. Ainda na semana passada, tiveste uma conversa comigo sobre o sotaque da M..

Disseste-me que ela era uma jovem do campo, uma jovem rural. E como é que tu te referiste à maneira como ela falava?

Belmiro: *Disse que era meia aparlada...*

Psicóloga da QpI: *Podíamos ficar a tarde toda sobre o significado dessa tua falta de esforço para falares corretamente... nós gostamos daquilo que nos é mais próximo, aquilo que nos reforça ... com aquilo com que nos identificamos ... o que pensarão as pessoas de alguém que não sabe pronunciar corretamente as palavras, como tu?*

EM: *Será que no lugar onde habitas, com a tua família, as pessoas não dão valor a quem fala bem? Será que as pessoas com quem convives mais e de quem mais gostas ridicularizam o esforço por falar bem? ...afinal, o teu pai insultou-te quando tu, cheio de orgulho, pensando que o impressionavas, lhe perguntaste se sabia o que era uma questão filosófica.... Sentes-te ridículo quando pronuncias cuidadosamente as palavras? Achas que isso nada tem a ver com o teu mundo?*

Psicóloga da QpI: *Belmiro, não é porque em Melres se fala assim ou porque a tua família estudou pouco que tu tens que falar dessa maneira. Os teus pais não tiveram a oportunidade que tu estás a ter. Tu estás aqui, tens pessoas com formação superior todos os dias a conversar contigo, tens acesso a livros, tens a possibilidade de consultar a Internet, vais ao teatro, já viajaste para fora do país, tens a obrigação de falar melhor do que eles.Eu não estou a dizer mal do teu pai. Tenho o maior respeito por ele, por isso não tens que estar sempre a defendê-lo. Só estou a dizer que tu estás a ter, desde há seis anos para cá, outras oportunidades que o teu pai não teve. E o que é que tens feito com essas oportunidades?*

EM: *Sabes... há 8 anos atrás, quando, após ter acabado o meu curso, contei ao meu pai que tinha sido convidada a dar aulas na escola onde me tinha formado ele não se mostrou contente, nem teve qualquer manifestação de entusiasmo e orgulho. Pelo contrário, disse-me que eu tirei o curso para ser Assistente Social e não professora. Sofri muito com isso, sabes? Senti que não podia dividir como o meu pai algo que, a mim, me deu muita alegria... de algum modo, eu já sou muito diferente do meu pai... tenho valores que não são os dele... apesar de gostarmos um do outro, existe alguma distância entre nós... mas hoje compreendo que não pode ser de outra maneira... apesar de lhe dever a ele o caminho que percorri, pois foi ele que me sustentou e investiu, com tudo o que tinha na sua mão, nos meus estudos... por isso tive oportunidades que a ele ninguém lhe proporcionou... por isso somos diferentes Mas, apesar de eu ter ido muito mais longe em matéria de estudos e de preparação profissional, nem, por isso, posso concluir que o meu pai é destituído de valor e de capacidades... Ele enfrentou dificuldades que eu não enfrentei, possui uma coragem e espírito de sacrifício que eu não tenho, tem uma persistência e capacidade de não desistir perante os objetivos a que se propõe que eu admiro... Só há três anos atrás é que penso ter percebido o porquê dele reagir assim. O meu pai não pode deixar de sentir alguma dor ao compreender que o seu investimento na minha formação me tornou diferente dele... No fundo, uma parte de mim não lhe pertence... foi construída com outros... não a podemos partilhar... é inevitável quando os filhos têm mais e melhores oportunidades do que os pais.*

Kukiro: *Eu tenho sempre o pensamento que quando for como o meu pai na idade dele, serei muito melhor do que ele.*

Belmiro: *Mas o meu pai só é assim porque não é de mandar os sentimentos cá para fora.*

Kukiro: *Eh, pois! Homem que é homem é violento e não tem que mostrar o que sente.*

R.: *Eu também quero partilhar aqui o exemplo da minha família. Todos nós lá em casa temos formação superior, menos a minha mãe. O meu pai formou-se mais tarde em Engenharia... e quando nós estamos em alguma conversa de família, a minha mãe deixa de participar nas conversas e diz “vou deixar os senhores doutores a falar.” Ela sente-se mal por ser a única pessoa da família que não conseguiu ter qualificações acima do ensino secundário.*

Belmiro: *Mas, por exemplo, o meu pai não mandou foguetes quando tirei um 18 a Sistemas Digitais, mas ficou mais contente quando eu tirei a carta, mostrou mais alegria... mas também não reagiu mal com o meu 18... Ele só acha que eu tenho que melhorar muito.*

Psicóloga da QpI: *Bruno, tu não tens que te sentir mal quando críticas ou quando nós criticamos o teu pai. Não é porque somos pais que somos as pessoas mais maravilhosas do mundo. O teu pai reage dessa forma porque os teus sucessos escolares lhe fazem lembrar as coisas que ele não conseguiu conquistar... Eu também vos posso dar o exemplo do meu pai ... nunca tive uma festa do meu pai. (...) e só porque o meu pai foi assim comigo, não vou tratar assim os meus filhos.*

Kukiro: *Eu não tenho dificuldade em dizer-lhe na cara o que penso e sinto... eu critico o meu pai...*

Tico: *Eu sou como a R.. Também tenho dificuldade em criticar a minha mãe, mesmo sabendo que ela faz coisas menos boas.*

Psicóloga da QpI: *Infelizmente, há muitos pais que não conseguem ficar felizes com as conquistas dos filhos. Não é porque eles são maus, mas é porque provavelmente tiveram vidas muito difíceis, foram privados de oportunidades, não tiveram condições para desenvolver as suas capacidades, porque a sua vida foi uma luta constante para assegurar a sobrevivência ... quando assim é, não resta energia, nem espaço para ver a vida de modo positivo... Para ficarmos alegres por assistir à felicidade dos outros, mesmo que estes sejam os filhos... de algum modo, estes pais não podem escapar ao sentimento contraditório que advém do facto de terem feito sacrifícios de que somente os filhos podem tirar benefício...*

Belmiro: *Pois é. Eu sinto isso.*

EM: *Podemos dedicar-lhes atenção, respeito, afeto sem nunca deixar de nos elevarmos, de nos aperfeiçoarmos, de querermos mais para nós próprios. Só porque eles não tiveram as mesmas oportunidades que eu, isso não quer dizer que eu deva ficar no mesmo estádio que eles... Isso seria, antes, uma burrice.*

Psicóloga da QpI: *É verdade. Voltando, então, à questão central da nossa discussão. Nós temos dificuldade em reconhecer que os nossos pais estão errados e em mudar alguns comportamentos que eles têm. É muito difícil. Isso tem a ver com uma ideia errada que nós temos. É a ideia que quando se gosta muito de alguém não se pode criticar. Ou se se critica estamos a dar cabo da cumplicidade entre as pessoas... Na altura em que estamos a ser criticados, e eu de mim falo também, nem sempre conseguimos pensar “aquela pessoa está a criticar-me porque gosta de mim.” Muitas vezes ficamos mal com a crítica. Por exemplo, eu sei que o H., agora pensando com mais calma, sabe que eu o critiquei na aula porque gosto dele e me preocupo com ele. Mas, na altura, não consegui suportar a minha crítica.”*

(Registo do diário de campo, 12 de março de 2008)

Serafim é um jovem que frequentemente evidencia falta de solidariedade para com os colegas do seu grupo. É-lhe extremamente difícil reconhecer-se como parte de um grupo social unido pela partilha de dificuldades, de esforços e de progressos. Outrora mau aluno, conseguiu, a partir da sua entrada na associação, descobrir que é portador de grandes capacidades, nomeadamente a matemática, a física e às disciplinas de eletrónica, eletricidade, da componente tecnológica do curso profissional que atualmente frequenta. Passou a obter classificações muito elevadas nestas matérias, embora continue a revelar bastantes dificuldades na língua portuguesa. Face às grandes dificuldades que os seus companheiros manifestam no acompanhamento das referidas matérias, Serafim raramente colabora com os dinamizadores do grupo, sempre que estes lhe solicitam que dedique atenção aos companheiros e os auxilie na realização dos exercícios.

Como realiza os exercícios com grande rapidez, acaba por ficar bastante tempo desocupado durante as aulas. Acontece que os próprios docentes não raro se esquecem dos jovens que progridem mais devagar, tendendo a concentrar a sua atenção em Serafim e a conduzir a aula ao seu ritmo de aprendizagem. Numerosas vezes interpelado pela psicóloga responsável da mediação e suporte do grupo, o jovem dá sinais de uma forte tendência para a indiferença a respeito dos seus companheiros. Parece passar por cima do facto de ele próprio

já haver tido necessidade do investimento de alguém que o ensinasse a estudar e o orientasse na organização do estudo. Quando questionado a este respeito, é visível a falta de palavras para pensar e nomear a sua conduta. Com muita frequência, parece identificar-se com os professores, nomeadamente quando estes atribuem as dificuldades dos companheiros à falta de interesse e de capacidades. Parece assumir as reações de indisponibilidade que os professores evidenciam para acompanhar as reais necessidades dos seus colegas como se isso fosse uma forma de se superiorizar face a eles. Apesar de ser muito bom nestas matérias, mais difíceis, não parece suficientemente seguro do seu valor, a ponto de se sentir realizado com a possibilidade de contribuir para o sucesso dos companheiros. Uma vez que a única fonte de valorização que encontra é o seu sucesso escolar, Serafim vive as evoluções dos seus companheiros como uma diminuição do seu próprio valor, como se isso lhe retirasse o único meio de se destacar pela positiva em relação aos outros.

Na aula de eletricidade, era sempre o que acabava, em primeiro lugar, a montagem de circuitos elétricos: conseguia muito facilmente interpretar o pedido e passar da representação gráfica para a montagem. Frequentemente, os colegas o solicitavam a explicar-lhes o procedimento. As respostas de Serafim oscilam entre a pura ignorância dos pedidos e o riso, como se a dificuldade dos seus colegas fosse a evidência de uma incompetência inaceitável. Aparenta desprezar um dos valores que mais se trabalham na Associação QpI, o valor da entreatajuda, sem tréguas, como forma de combater a desistência face às dificuldades de cada um. Com demasiada frequência, Serafim abandona os seus colegas aos sentimentos de impotência e de incapacidade, remetendo o apoio solícito a cada um e a todos para a técnica responsável pelo acompanhamento do grupo.

“Agora não posso... Eu fiz o meu trabalho.... Faz tu o teu...” ; “Não consigo perceber porque não sabes fazer isso... é tão fácil” ; “Basta estar com atenção ... vê bem o esquema e faz...” ; “Eu não sou teu empregado...” ; “Não quero saber... Pergunta à professora... Não sei explicar ...” (Extratos de notas de campo, ano letivo 2007/08)

Quando solicitado pela responsável do grupo a apoiar algum colega evidenciava um mau humor sem controlo. Apesar de não desobedecer abertamente, dirigia-se ao colega e, em vez de explicar, resolvia o problema por ele, com visível azedume.

Entre Serafim e os companheiros foi-se estruturando um tipo de relação que acabou por instalar no grupo a ideia de que este jovem tem uma necessidade de se destacar dos outros, como se precisasse do insucesso dos colegas para se sentir melhor consigo próprio. Foi surgindo a hipótese de apenas se sentir valorizado quando, na comparação com os outros, o

seu desempenho é notoriamente superior. Tudo parece indicar que a sua autoestima está muito dependente do fracasso dos outros. Não sabe construir a sua autoestima com os outros, dispondo-se a servi-los para que, também eles, pudessem descobrir as suas capacidades e conheçam o sucesso.

Acresce que alguns docentes reforçam esse sentimento de superioridade, sublinhando as suas qualidades de inteligência acima da mediania.

O seu passado como aluno não foi brilhante, havendo ficado retido duas vezes. Todavia, pode dizer-se que a partir do momento em que a sua vida passou a ser regulada com os cuidados que os “bons” pais dedicam aos seus filhos, Serafim desabrochou e revelou possuir um potencial elevado para aprender e se desenvolver intelectualmente. A sua desorientação anterior explica-se pela circunstância de haver sido privado de vida familiar, pois foi entregue pela sua mãe para um colégio (Oficina de S. José) por alegada carência de meios para o educar. Serafim desde sempre pensou que as razões invocadas pela mãe eram falsas, considerando-se um objeto dispensável na vida dela.

Durante vários anos, o jovem viveu num meio impossível do ponto de vista da aprendizagem de laços que lhe permitissem vivenciar sentimentos de pertença e de segurança. Na linha do que mais acima se teorizou, a vergonha inerente ao facto de ser compelido a viver num lugar de reunião dos que, como ele, são aviltados por haverem sido originados por pais privados de valor simbólico, é um poderosíssimo obstáculo ao nascimento da disposição para se ligar aos outros e nisso descobrir uma força valorizadora. Se tivermos em conta que nesses lugares de exílio, que são, de algum modo, essas instituições que guardam os menores retirados da família, não existe uma intervenção verdadeiramente apostada no tratamento cuidadoso das relações interindividuais, se tivermos em conta que as interações são remetidas para uma espécie de “terra de ninguém” e que tudo o que diz respeito ao relacionamento humano é deixado a um espontaneísmo sem reflexão e sem controlo, compreende-se quanto esta experiência pode ser devastadora para o desenvolvimento de capacidades de ligação.

Somatório de indivíduos, cada qual o mais sofrido, por força de não existir na sua vida alguém que com eles haja estabelecido uma ligação incondicional, estas instituições acabam por ser lugares de aprendizagem da sobrevivência segundo a lei do mais forte. E a sobrevivência num contexto em que vigora a lei do mais forte pode apelar à capacidade de passar despercebido, de não se envolver em nada, de manter o silêncio para não despertar a inveja, a raiva, a agressividade e a violência dos outros, para não ter que submeter ao que os

mais violentos impõem como condutas válidas. Anular-se no silêncio pode ser uma alternativa inteligente para evitar envolver-se na degradação, para preservar a identidade ameaçada. Esse parece ter sido o caminho de Serafim ao contrário de outros que, não conseguindo escapar à lei do mais forte, acabaram por se identificar com os agressores e enredar em práticas que consolidam a sua degradação.

Mas para compreender como foi gerada a predisposição para resistir à ligação com os outros, nomeadamente com os pares, interessa, ainda, reter que Serafim sente, com profundo desgosto, a circunstância de a sua mãe jamais lhe ter dado as provas da implicação que ele sabe ser própria de uma “verdadeira” mãe. Além de ter sido originado por uma relação accidental, a ponto de o seu próprio pai não ter assumido formalmente a paternidade e de nem sequer conhecer o seu nome, o tratamento que a sua mãe lhe reserva é recebido pelo jovem como a evidência da sua própria falta de valor.

Há um ano atrás, Serafim passou cerca de duas semanas internado num hospital com a finalidade de ser submetido a uma pluralidade de exames clínicos a fim de diagnosticar uma perturbação do aparelho digestivo. Durante esse período, foi regularmente visitado por elementos da QpI, muito em particular por um amigo da Oficina de S. José, também ele apoiado por esta associação. Assim tivemos ocasião de observar que a sua mãe prontamente tomava a atitude de ir embora mal chegava uma visita, alegando que já estava acompanhado e, logo, não precisava da sua companhia. Nunca observámos uma manifestação de preocupação e de ansiedade face ao primeiro diagnóstico que o médico havia avançado acerca da perturbação física de Serafim. A primeira hipótese colocada foi a de que o jovem era portador de cancro do intestino. Ora, face a um quadro tão drástico, que, felizmente, não se veio a confirmar, a nossa expectativa a respeito da conduta da mãe era que esta dedicasse ao filho todo o tempo disponível. Na realidade, sempre nos impressionou pela pressa e pelas interações superficiais que mantinha durante a sua visita a Serafim. Durante todo este processo, em que o jovem se encontrava internado no hospital, a presença por parte dos outros elementos familiares sempre foi residual. Nem mesmo após se conhecer o primeiro prognóstico, a sua irmã, com quem aparentemente Serafim tinha uma relação mais próxima, procurou aumentar a sua presença junto dele ou demonstrou uma maior preocupação em relação à sua saúde.

Para complicar um pouco mais o quadro relacional em que decorre a vida de Serafim, cabe assinalar que tem uma irmã mais velha, fruto de uma relação anterior da mãe, cuja

relação com a progenitora é similar à sua. Como solução para este mau estar familiar, a irmã enveredou pela via militar, de forma a conseguir mais rapidamente a independência.

A mãe não demonstra interesse em conhecer os progressos escolares de Serafim, não evidencia o mínimo sinal de alegria perante as classificações elevadas que o este vem obtendo ou qualquer sinal de preocupação perante as atitudes menos positivas, não se coíbe de lhe expressar que não tem obrigação de o manter depois dos 18 anos, que ele tem que se fazer à vida, aliás, como ela própria teve que fazer. Não lhe pergunta nada sobre a sua vida escolar, nem mostra vontade de conhecer os seus interesses, mas queixa-se de que ele não fala. Impede-o frequentemente de participar em atividades extra escolares promovidas pela associação ao fim de semana porque, desse modo, Serafim deixaria de realizar as tarefas domésticas que lhe reserva.

Serafim sabe que não possui a família que desejava, mas não sabe que o sofrimento que isso lhe causa se deve ao sentimento de inferioridade e de profunda desvalorização que a mãe nele imprime. Não tem consciência que transporta essa ferida narcísica, essa insegurança sobre o seu próprio valor, para todas as outras relações, não tem consciência de que, de algum modo, se identificou com o agressor. Não tem consciência de que aprendeu a valorizar-se, desvalorizando, remetendo o outro para um lugar inferior. A insegurança e ambivalência que as condutas da sua mãe lhe transmitem, assim como os anos passados numa instituição, onde as relações humanas não são pensadas nem faladas, onde as relações humanas são governadas pela distância, pela desimplicação, pela formalidade burocrática, configuraram constrangimentos, por si sós, bastantes para estruturar um enorme retraimento sobre si próprio.

“Acho estranho as pessoas dizerem que gostam de mim... sinto-me bem, mas acho isso estranho ... Não sou bom com as palavras Já sabe que eu sou mau com as palavras...”
(Entrevista a Serafim, 12 de agosto de 2008)

A certa altura do ano letivo, Serafim obteve a classificação de 19 valores no teste de Físico Química. A professora tece rasgados elogios, dizendo que ele é especial. E porque se trata de alguém especial, liberta-o de participar na correção do teste e deixa-o ficar com o computador a fazer o que lhe apetecer. Os restantes jovens da turma ficam muito incomodados com a distinção provocada pela docente. Tratando-se de uma professora que revela falta de sensibilidade para compreender as dificuldades que os alunos têm enfrentado para acompanhar a disciplina, que não evidencia a mínima disponibilidade para diagnosticar a fonte dessas mesmas dificuldades, nem para cooperar na implementação de planos cuidadosos

de recuperação, que interpreta as dificuldades dos alunos como efeito de insuperável falta de qualidades de inteligência, de desinteresse, do acaso ou de quaisquer outros fatores imprevisíveis, a verdade é que esta docente muito tem contribuído para que os jovens interiorizem sentimentos de incapacidade, inferioridade, fracasso.

Não fosse o investimento árduo, a implicação tenaz do elemento da QpI que assume o acompanhamento do grupo, grande parte do grupo já tinha desistido. Registe-se, aliás, que todos os jovens da turma que não usufruíram, por sua vontade, do apoio desta associação já abandonaram o curso. A professora envereda por aulas expositivas e não tem o mínimo interesse em apreender se os alunos rececionaram os conteúdos corretamente, assim como descara, em absoluto, o treino e a exercitação das matérias, até que estas sejam efetivamente interiorizadas. Ora, é precisamente esse trabalho que a profissional (com formação inicial em psicologia) da QpI vem desenvolvendo, sempre numa perspectiva de fazer com que os jovens descubram que possuem capacidades, de que os assuntos são acessíveis, embora, por vezes, o seu domínio requeira esforço, paciência, resistência à frustração, trabalho. Nessa implicação, sem tréguas, para que todos vençam os seus medos e dificuldades, sobressai uma atitude de verdadeira solidariedade que se traduz pelo compromisso de não deixar ninguém para trás. Compreende-se, então, que a atitude da docente de Físico Química contraste vivamente com a genuína relação de implicação de que, no dia-a-dia, os profissionais da QpI dão provas.

Talvez por isso, os jovens tenham interpretado o facto de Serafim ter aceitado prontamente a distinção que a professora lhe concedeu como uma espécie de traição ao princípio de “um por todos e todos por um” que se procura praticar no grupo. Na realidade, a frieza, a indiferença e falta de implicação da professora na aprendizagem dos jovens, o seu fechamento à compreensão de que as práticas pedagógicas também contribuem para produzir as dificuldades, todas essas atitudes instalam uma relação que os violenta e oprime. Em face disso, seria de esperar que Serafim recusasse a distinção que lhe foi concedida por alguém que, afinal, até nem o ajudou a chegar onde chegou. Ao aceitar os elogios da professora, mostrou-se um seu aliado, esquecendo a humilhação que esta faz sentir aos seus colegas.

Muito incomodados, acabaram por transmitir a sua zanga à responsável pelo grupo que, com eles, dinamizou a seguinte reflexão:

Psicóloga da QpI: *Serafim, és capaz de me dizer o que é que aconteceu na aula da disciplina de Físico-Química.?*

Serafim: *Em que sentido?*

Psicóloga da QpI: *Os teus colegas contaram-me que se passou algo que os entristeceu nesta aula. Consegues dizer-me o que foi?*

Serafim: *Foi a entrega do teste e a correção e eu estive no computador.*

Fuzi: *É verdade, aconteceu isso que ele disse. Mas não foi só isso.*

Belmiro: *O que é que a stora disse, oh Serafim?!*

Serafim: *Disse que eu era especial.*

Fuzi: *Bem viste qual foi a nossa reação. Podias ter tomado uma atitude. O Kukiro até se virou para trás e disse desliga. E tu respondeste-lhe: "Não tens nada a ver com isso."*

Belmiro: *Lá porque tiraste 19 não tens que ter uma atitude de superior.*

Cyprien: *Ainda por cima estavas no computador, a instalar um jogo em vez de estares a trabalhar. E a professora teimava que estavas a trabalhar. E tu também não foste capaz de dizer nada...*

Psicóloga da QpI: *Bom. Não estamos a perceber nada... Cada um tem que falar na sua vez e contar exatamente o que aconteceu.*

Fuzi: *Foi assim. O Serafim tirou 19 valores no teste da disciplina G. E a professora deixou-o ir para o computador enquanto todos nós tivemos que fazer a correção do teste. Quando perguntamos à professora porque é que o Serafim estava no computador, a professora disse que era porque ele era especial... O que eu acho é que não é porque ele tirou a melhor nota que é especial.*

Psicóloga da QpI: *O que é, então, ser especial, para vocês?*

Cyprien: *Ele era especial se ajudasse alguém que tivesse dificuldades. Se ele fosse especial, não fazia uma cena dessas. Não aceitava aquilo que a professora lhe disse. Para a professora, ser especial é, tipo, ele está lá no topo e vocês estão na lama. A vida não são só as notas. Se ele acha que a vida não passa por aprender outras coisas está muito enganado... Ele não sabe relacionar-se com as outras pessoas, por exemplo. Isso é muito mau. Quando ele precisar delas, o que é que vai ser dele?! Ele agora até pode nem estar a precisar mas vai chegar o dia em que ele irá precisar...*

Fernando: *Eu disse à stora: O Tico também tirou uma boa nota, tirou 17, também podia estar no computador...*

Cyprien: *Ou eu, que tirei 14 valores. Eu também acho que podia estar.*

Psicóloga da QpI: *Ah! quer dizer, então, que não haveria problema se a professora tivesse deixado ir para o computador os alunos que tiveram nota igual ou superior 14? Vocês já não se teriam importado? Não estarão vocês com inveja do Serafim?*

Serafim: *Tens razão, tens razão...(sorri e olha para o chão)... O nosso problema não devia ser esse, mas o facto do Serafim não ter sido solidário connosco... Ele deixou-se ficar e mesmo quando nós lhe dissemos ele não se importou e mostrou-se muito superior a nós.*

EM: *Tens que ser mais claro Cyprien ... deixou-se ficar ... o que queres dizer com isso? Não se importou ... não percebo o que queres dizer Mostrou-se muito superior ... como? ... o que fez? É ele que se mostra superior ou são vocês que o veem como superior?*

Psicóloga da QpI: *Na verdade, o problema é que a professora foi preconceituosa em relação a vocês. Ela mostrou, com a sua atitude, que só valoriza as pessoas que tiram boas notas. A professora distinguiu pessoas de 1ª e de 2ª classe. Até compreendo que ela tenha tido uma reação estúpida. Agora, o que vale a pena compreender é como é que Serafim, que já viveu tantas dificuldades, que já foi tantas vezes discriminado, tenha reagido da maneira como vocês acabaram de contar. Isto é, tivesse gostado que a professora o pusesse numa posição especial por relação aos seus colegas.*

EM: *Não seria de esperar que Serafim expressasse à professora o seu desacordo.... Afinal, ele tem um estatuto inferior ao da professora ... Era preciso muita maturidade e segurança para que pudesse fazê-lo Mas, podia compreender que é muito fácil para a professora elogiá-lo, uma vez que esta nada faz para que ele seja bom ... seria agradável para os companheiros que Serafim lhes mostrasse que não aprecia a frieza e indiferença da professora a respeito do seu futuro e da sua vida Seria bom que Serafim não aprendesse com a professora a diminuir, desprezar e excluir os mais fracos ... Mas não será precisamente isso que Serafim aprendeu ao longo da sua vida? A ver adultos que não sabem olhar para os sentimentos das pessoas? A ver adultos que não se implicam em relações sólidas de responsabilidade e partilha? E, já agora, o Serafim tem culpa disso? Escolheu os adultos que fizeram e fazem parte da sua vida? Escolheu viver alguns anos da sua vida numa instituição onde muito improvavelmente se podem criar laços? Não estarão vocês com um pouco de inveja do Serafim? Neste grupo, todos sabem partilhar? Só o Serafim é que não sabe?*

E... já agora... o que faria cada um de nós se estivesse na posição do Serafim? ... Isto é, se tivéssemos recebido um elogio por havermos demonstrado grandes capacidades intelectuais? Não ficávamos contentes?

Psicóloga da Qpl: *O que pensas acerca da professora G.? Consideras que ela é solidária com os alunos? Interessa-se verdadeiramente pelo sucesso dos alunos? Ela fez alguma coisa para que fosses bom aluno? Não foste sempre bom aluno, pois não? Como conseguiste transformar-te num bom aluno? Lembras-te? Se todas as pessoas, à tua volta, se tivessem comportado como a professora G. terias, algum dia, chegado a ser bom aluno?*

Kukiro: *Posso perguntar-lhe uma coisa? Oh Serafim, a intenção aqui não é que tu mudes... Não se pode mudar de um dia para o outro. Ninguém estava à espera que tu chegasses aqui mudado, mano. Ninguém... Até parece que é o primeiro ano que aqui estás! A intenção era que chegasses aqui e mostrasses que tinhas pensado sobre o porquê do teu comportamento. Se não dizes, até pareces que foste interessado durante o tempo em que te mostraste mais simpático e nos ajudaste... Pensaste mesmo no porquê das tuas atitudes?*

Serafim: *Pensei...*

Kukiro: *E então porque é que não dizes?*

Silêncio...

Kukiro: *A mim, parece-me que nem no B.R. ele confia... Diz-me uma coisa. Na infância, sentiste que estavas a crescer sozinho?*

Serafim: *Sim.*

Kukiro: *Quando?*

Serafim: *Quando andava no colégio.*

Kukiro: *No colégio não precisaste de ninguém para crescer, é isso?*

Serafim: *Também não havia outra hipótese... mesmo que precisasse...*

Kukiro: *E aqui? Achas que aqui tens alguém em que possas confiar coisas íntimas?*

Serafim: *Não quero!*

Kukiro: *É isso. Tu não precisaste de ninguém para crescer, não precisaste de ajuda e cresceste sozinho e agora pensas que não precisas de ninguém...*

EM: *Como é que uma pessoa pode ser capaz de dizer “preciso dos outros” se na sua vida não conheceu outra coisa que não fosse a solidão? Se não encontrou pessoas com quem pudesse exercitar a confiança e a implicação mútua? Como é que uma pessoa pode ter aprendido a ligar-se aos outros quando esses outros só nos podem trazer desprestígio e vergonha? Não esqueçamos que Serafim viveu num colégio onde os jovens vivem segregados do mundo ... não conhecem, nem se relacionam com jovens cujas vidas não sejam atravessadas pelos mesmos problemas ... nestas circunstâncias, estar ligado aos outros é ser atingido pelos mesmos rótulos de “desvalido”, “filhos de ninguém”, “infelizes”*

Kukiro: *Não sentes segurança aqui para partilhares connosco? Todos nós conhecemos o mesmo sofrimento que faz parte da tua vida Todos nós queremos ultrapassar esse passado ... todos nós queremos demonstrar que é possível evoluir ... que não há uma fatalidade que nos impede de crescer só porque não nascemos nas melhores condições*

Serafim limpa as lágrimas, mas mantém o silêncio...

Serafim: *Talvez eu não os veja como amigos mas apenas como colegas.*

Cyprien: *Agora foi de mais, oh Serafim... Quais são os motivos que te levam a pensar que nós só somos colegas e não amigos... é por teres conversas sobre umas cenas que são diferentes e os nossos temas serem outros... É isso?!*

Serafim: *Não sei. Vocês levam a vida mais numa brincadeira. Por exemplo, eu com o B.R. sou amigo...*

Fernando: *O que é que o B.R. faz para ser mais teu amigo do que nós?*

Fuzi: *Então não vês? Vê-se logo... Ele sente que o B.R. é tão bom como ele... E nós não... Nós não valemos nada para ele.*

Serafim: *Sinto que com ele posso aprender. Tem a ver com o conhecimento e isso. Sei lá... Confio mais nele... Também conheço-o há mais tempo... Também não me sinto bem a falar com muita gente... E ele também é só um...*

Cyprien: *Olha, Serafim., saber disso foi Um balde de água fria para mim.*

Serafim: *Mas eu faço isso inconscientemente.*

Kukiro: *Achas que podes crescer bem sozinho Serafim?!*

Serafim: *Aprendi a ser assim.*

Silêncio...

Kukiro: *Será que foi por não teres visto alternativa quando andavas no colégio?*

Serafim: *Talvez... sim foi isso...*

Kukiro: *Sim, é verdade. Mas oh Serafim, agora não sentes aqui alternativa?*

Silêncio...

Cyprien: *Oh Serafim, diz lá a verdade! ... No outro dia contaste-me que também na tua casa te sentias mal, que não mudou muito do colégio para a tua casa, pois não? Conta lá as cenas que se passam entre a tua mãe e a tua irmã... Conta lá...*

Serafim (com as lágrimas a escorrerem-lhe pela face): *Não tinhas o direito de contares isso. Não tinhas o direito.*

Cyprien: *Oh Serafim... Que mal tem contares isso? Desculpa lá se disse alguma coisa que não querias mas se não puseres cá para fora nunca mais te vais sentir bem... nunca mais... esse é que é o problema...*

Serafim põe as mãos na cara e tapa os olhos...

Kukiro: *Não devias ter dito, oh Cyprien... Ele é que devia ter contado... Agora nunca mais vai confiar... Confiou isso a ti e agora deixou de confiar porque tu contaste sem ele querer...*

Psicóloga da QpI: *Não vejo o mal de o Cyprien ter contado. Ele nem sequer contou nada... Não ficamos a perceber o que realmente se passa na casa do Serafim. ... Mas, é mais do que óbvio que para o Serafim desprezar as pessoas como ele faz, ele não pode estar a ser tratado bem... Como ele aqui é respeitado e já não está a viver no colégio, só poderia estar a ser mal-amado em casa...*

Serafim: *Mas eu não quero contar o que se passa. E ele não devia ter dito aqui...*

Cyprien: *Eu só queria ajudar-te. Eu também já passei por muito, oh Serafim, e só quando comecei a contar o que se passava comigo, o que eu sentia, é que comecei a sentir-me melhor... Eu acho mesmo que tens que pôr cá para fora tudo o que estás a passar para te sentires melhor...*

Tico: *É verdade. Eu também vivi coisas difíceis com a minha mãe ... Portava-me mal na escola e isso. Não ligava nenhuma às notas e aos outros. Até cheguei a tratar mal os professores. A partir do momento em que confiei numa pessoa, que pode ser a E. ou outra que tu queiras aqui dentro, oh Serafim, fiquei melhor... senti-me melhor...*

(Registo do diário de campo, 6 de dezembro de 2007)

Um outro exemplo ilustrativo do trabalho de enunciação das disposições inconscientes, acerca das quais, como não poderia deixar de ser, não existe o hábito de pensar e de falar, nem com os outros, nem consigo próprio, remete-nos para um episódio muito esclarecedor de quanto os sentimentos de vergonha e de inferiorização povoam a vida íntima dos jovens cujas vidas estamos a acompanhar.

A partir de contactos com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto foi possível estabelecer um protocolo com vista à frequência semanal do laboratório de eletrónica desta faculdade para participarem na construção de robots que haveriam de vir a ser utilizados num campeonato internacional na Universidade de Aveiro.

Num primeiro momento, os jovens mostraram-se contentes por lhes haver sido facultada esta experiência. Todavia, quando se tratou de organizar a sua ida, de tal modo que

em cada semana se destacariam dois jovens que, sozinhos, se dirigiam a esta faculdade para tomar parte nas atividades, o inesperado aconteceu. O receio de enfrentar o desconhecido emergiu sem entraves.

Afonso: *Para que é que eu quero ir para esse estágio? Uma pessoa não conhece ninguém... Vai mas é para lá todo tímido... Eu dou a minha vaga a alguém que queira ir... Eu, se for, vou ter vergonha... por isso, mais vale não ir...*

Psicóloga da QpI : *Que ideia têm em relação à FEUP? Que expectativas têm em relação aos jovens que lá andam? Têm vergonha se os alunos da FEUP fizerem os trabalhos mais rápido do que vocês?*

Kukiro: *Oh! Eu estou consciente que vou saber menos do que eles mas também não quero ir para lá fazer aquilo que os outros não querem fazer... O meu problema nem são os professores. São os alunos... Será que eles vão estar abertos a nós? É só isso que me causa medo de ir...*

Fernando: *Eu também me sinto estranho em ir para lá... Acho que pode ser fixe mas, ao mesmo tempo, tenho medo da reação dos outros alunos que lá andam... Eles já sabem que nós vamos para lá?*

Rafael: *Uiii... Eu não vou... Eu dou a minha vaga a outro...*

Pedro: *Por um lado, eu quero ir. Mas, por outro, não.*

Psicóloga da QpI: *Explica lá porque é que há um lado em ti que diz que não quer ir?*

Pedro: *Porque me vou sentir inseguro e à parte... tenho medo que me mandem fazer alguma coisa que eu não saiba... aí vou sentir-me mal....*

Cyprien: *Eu concordo com o Pedro. O problema é que deve haver pessoas lá que gostam de se divertir à nossa custa... De certezinha que vai haver lá algum espertinho para nos tramar...*

Belmiro: *Os espertinhos são os da FEUP e os burrinhos somos todos nós.*

E.: *Mas eles sabem que vocês andam no 10º ano e, por isso, não podem saber mais do que eles que já têm o 12º ano e se encontram no ensino superior do curso de Engenharia Eletrónica.*

Kukiro: *Ora aí está um problema. Eles vão ver-nos como jovens com problemas. Pois temos quase a idade deles e só andamos no 10º ano.*

É como no teatro. Viste o jornal? “Meninos de bairro social em risco”. Eu acho isso mal. O que interessa é a forma como representamos no teatro... isso é que interessa. Não gosto dessas notícias que nos apresentam como meninos de bairro social... Até parece que as pessoas só vão ao teatro por caridade.

Cyprien: *Pois é. Parece que as pessoas vão lá para verem esses meninos coitadinhos... Até parece que nós não somos capazes... Nós fazemos isso porque somos capazes, temos qualidade não é por mais nada... porque é que têm sempre que dizer que somos de bairros sociais...*

Kukiro: *Eu até percebo porque é que as notícias dizem isso... se não dissessem não dão dinheiro para financiar o teatro... mas é que, às vezes, tentamos passar despercebidos, tentamos não dizer que moramos num bairro... e quando dizemos às pessoas para lerem o jornal e elas leem que somos de bairros sociais... e que estamos em reconstrução... até parece que somos toxicod dependentes, que estamos a reconstruir a nossa vida...*

Psicóloga da QpI: *Sim, eu percebo bem, muito bem o que querem dizer... bastava dizer que vocês têm qualidade e não era preciso trazerem o rótulo sempre atrás... Acho que nós temos que ter cuidado com aquilo que pomos nos jornais... vocês não precisam de andar com isso atrelado... Vocês têm muita qualidade e não me parece que quem vá ver o teatro esteja a fazer uma obra de caridade. O professor F. foi ver a vossa peça e mandou-me um e-mail a dizer que gostou muito. Ele disse mesmo: “Eles até parecem profissionais!”...*

Voltando, agora à questão que nos trouxe a esta reunião hoje: a possibilidade de fazerem um estágio numa instituição de ensino superior na área da eletrónica. Todos vocês mostraram que têm receio das reações dos estudantes da FEUP em relação a vocês. E isso só acontece porque vocês próprios ainda não conseguem explicar porque é que andaram mais lentamente na escola; porque é que precisam do apoio da associação.

Quando compreenderem porque é que aqui estão e perceberem porque é que fizeram mais devagar o vosso trajeto escolar, vocês não se vão preocupar tanto com a reação desses “espertinhos”.

Há dias tive uma conversa com o Belmiro... e ele disse-me: “Eu só conto a certas pessoas que ando na Associação.” Isto mostra que vocês têm dificuldades em explicar para vocês próprios as razões dos vossos atrasos escolares, não é?! Nós estamos aqui para vos ajudar a pensar nisso

também... Como é que vocês explicam o facto de terem reprovado tantos anos ao longo do vosso percurso escolar?

Belmiro: *Eu também não tenho que dizer a toda a gente que era um burro na escola, que reprovei pois era um martelo. Ninguém tem nada a ver com a minha vida privada.*

Psicóloga da QpI: *Oh Belmiro...aí é que está o problema. Tu ainda não percebeste que não és burro nenhum, que não reprovaste por seres burro mas, sim, por outras razões. Alguém quer dizer quais foram essas razões? Quais foram as razões que vos levaram a terem 18, 19 ou 20 anos e estarem a fazer o 10º ano de escolaridade?*

Kukiro: *Eu, por exemplo, quando a minha mãe me diz que ando atrasado, que já tenho 18 anos e ainda só ando no 10º ano, sabes o que lhe respondo? Pergunto-lhe se ela me ajudou quando eu precisei. Assim já sinto que lhe dei uma resposta. Assim sinto que a responsabilidade não é minha. Agora, por exemplo, quando tenho conversas com outras pessoas sobre a escolaridade e assim, custa-me mais... Digo que nunca tive pessoal que me ajudasse... mas fico mal comigo... mas também não fico assim tão mal que me apeteça atirar da janela abaixo... fico só mal...*

Belmiro: *Eu digo, antes, que não estudava nesses tempos. Que era um bon vivant.*

Kukiro: *Eh... eu também digo... digo que brinquei durante esses anos... (ri-se com nervosismo)*

Belmiro: *Os professores também me dizem, quando sabem da minha idade, que andei a passear os livros...*

Psicóloga da QpI: *Pois é, Belmiro, muitos professores também vos põem rótulos. Esse é um deles. Quando vos dizem que vocês andaram a passear os livros estão a passar-vos a imagem de que vocês são burros ou preguiçosos. Mas o importante é vocês perceberem porque é que se encontram atrasados no vosso percurso escolar...*

Belmiro: *Os meus colegas abandonaram todos a escola... os meus colegas que vivem na minha zona e assim...*

Kukiro: *Lá no bairro também sou só eu que acabei o 9º ano. Se me começarem a chatear lá na FEUP eu vou dizer: “Oh filho eu posso não ter andado mais depressa na escola, mas eu tenho a escola da vida!”*

Belmiro: *Se eu for para a faculdade eu serei o único na minha família.*

Kukiro: *É como eu. Mas a vontade de estudar depende também dos amigos. Quando digo aos meus amigos do bairro que vou estudar nas férias, eles começam a rir-se e dizem que eu sou crente...*

(...)

Psicóloga da QpI: *Como vão, então, reagir se encontrarem uma pessoa espertinha?*

Kukiro: *Tento motivá-lo para eu aprender... faço perguntas.*

Cyprien: *Eu ponho-me numa postura humilde. Se ele se armar em espertinho digo-lhe: “Olha tu tiveste uma boa vida e já sabes isso. Eu não sei, ensinas-me?”*

(Registo do diário de campo, 17 de maio de 2008)

Em suma, os jovens de cujas vidas e vivências pretendemos dar conta neste trabalho são um exemplo bem ilustrativo de uma socialização em que a construção dos hábitos, das disposições, dos saberes e dos saberes fazer se processam na ausência de “transmissão” expressa. Explorando os contributos de Bernstein (1975) acerca da aprendizagem da língua, diríamos que foram, desde muito cedo, submetidos a formas de controlo e de comunicação no seio familiar que divergem profundamente do modelo ideal típico das classes médias, em que a interiorização das regras radica na prática recorrente da explicitação verbal dos seus fundamentos. Ora, é precisamente porque existe uma verbalização recorrente dos factos inerentes à personalidade individual e à regulação da sua conduta que estes indivíduos

evidenciam um domínio muito maior da linguagem e conseguem expressar com maior rigor os factos e as realidades, inclusive a sua subjetividade.

As condições da socialização familiar dos acima referidos jovens são francamente menos propícias à objetivação dos saberes, à negociação de papéis, à explicitação verbal das razões subjacentes aos desempenhos dos indivíduos, assim como estão longe de encorajar a verbalização dos motivos individuais indutores de discordância. Foram submetidos a processos de transmissão privilegiadamente assentes no ver fazer, originando uma familiarização não com os conteúdos do saber, mas com as formas de atividade, com os hábitos gestuais ou linguísticos, com as reações dos seus familiares, sem espaço para falar sobre os respetivos significados.

Se tivermos em conta que na sua socialização familiar há uma enorme escassez dos procedimentos de nomeação de acontecimentos e factos, e se tivermos, igualmente em conta, que nas suas histórias há elementos “indesejáveis” do ponto de vista da sua valorização social e do seu auto conceito, logo perceberemos que o processo de observação empírica toma aqui contornos particularmente complexos. O contacto direto e prolongado com estes jovens, em vários contextos de interação social, permite captar que algumas das suas disposições morais e culturais se podem considerar “indesejáveis” do ponto de vista da sua adaptação ao mundo escolar e profissional, assim como da constituição da sua futura vida familiar. Angústia, desânimo ou inibições, depreciação de si, bloqueios mentais e sensorio-motores, relações ansiosas face a tarefas que implicam concentração, tempo de realização relativamente longo, exercitação e treino prolongados, são algumas das características cuja incorporação torna árduo o caminho da transição para a vida adulta. Mas, do ponto de vista da sua caracterização individual e social, o mais relevante é reter que o seu envolvimento na construção das próprias narrativas revela, com particular clareza, quanto aquilo a que comumente chamamos personalidade está longe de ser equivalente a uma substância, a uma entidade fixa e imutável. A perspetiva teórico-epistemológica em que nos situamos permite confirmar quanto a possibilidade de conhecer depende da intervenção, que o mesmo é dizer, da qualidade das interações entre sujeito e objeto da investigação. Permite esclarecer que sem o envolvimento do investigador numa relação de real implicação com os seus observados não existe a possibilidade de aceder à sua subjetividade, logo que conhecimento e intervenção são duas dimensões indissociáveis do processo de diagnóstico. Permite, igualmente, esclarecer que, não obstante as contradições que atravessam a sua socialização familiar, que apesar das

ambiguidades das identificações com as figuras parentais, estruturas há que se instalaram e cuja mudança requer o investimento não só no desenvolvimento das capacidades de simbolização, mas, igualmente, na diminuição do dramatismo das experiências passadas. O investimento numa relação de autêntica implicação é uma via de reparação necessária desde logo porque permite desencadear a autoperceção de ser detentor de valor, mérito, de merecer atenção. Sem esta reparação, é a própria possibilidade de pensar e enunciar a vida passada que está inviabilizada, tal o sofrimento que essa elaboração suscita.

Por último, apresentamos aqui dois *grupos de discussão*²⁸ que foram organizados com o objetivo de levar os jovens a refletir sobre uma outra questão relevante no que respeita ao conhecimento do seu mundo subjetivo. Referimo-nos à questão do consumo que assume contornos particularmente problemáticos se considerarmos que as suas famílias estão impedidas de satisfazer necessidades consideradas fundamentais na sociedade em que vivemos, mesmo quando estas não implicam a sobrevivência.

Nas fronteiras do discurso moral, esta questão remete-nos para a existência de um modelo de consumo dominante com poder de influenciar as necessidades, desde logo porque consumir é ao mesmo tempo comunicar, produzir signos e atribuir valores. Se tomarmos em consideração que as necessidades são, antes de tudo, um desejo de sentido social que, através dos objetos e atividades, os indivíduos procuram símbolos de reconhecimento e de identificação, se tivermos em conta que é o afastamento da norma que é apercebido e vivido como uma situação anormal e como resultado de uma incapacidade pessoal, estamos em condições de compreender porque é que os jovens das famílias pobres não têm necessidade de, não importa que vestuário quente, quaisquer sapatilhas ou jeans.

Ao contrário do que ditam as primeiras impressões, que privilegiam a falta de lógica das práticas de consumo dos pobres, impressões que, como bem demonstrou Richard Hoggart (1970), apenas surgem como ilógicas quando as olhamos a partir de valores que são o produto de condições de existência muito diversas, é possível olhar o fenómeno segundo um outro

²⁸ O grupo de discussão é uma técnica de entrevista que reúne participantes e um animador, no quadro de uma discussão estruturada sobre um assunto particular. Utilizam-se grupos de discussão nas situações em que é importante compreender o “porquê” das coisas. O grupo de discussão permite ao animador sondar o porquê das respostas, fazer o levantamento das experiências vividas que contribuíram para formar as opiniões, elucidar as emoções e os sentimentos subjacentes a certos enunciados. (Geoffrion, P., 2003: 319-342).

ângulo. Os modos de consumo são uma resposta à privação e a uma relação de exclusão, uma resposta que traduz o desejo de pertencer a uma sociedade de consumo, apesar da precariedade dos meios económicos e da rejeição social. Tanto mais incisiva quanto os meios económicos são escassos, esta identificação aos objetos signos inscreve-se numa lógica de inclusão ilusória na sociedade e de recusa da pertença a um grupo rejeitado.

Mas a análise da racionalidade profunda que preside à prática dos consumos aparentemente aberrantes, porque contraditórios com as reais capacidades económicas, pode ainda ser orientada numa outra direção. É concebível que esses consumos de luxo satisfaçam uma função de adaptação a estados de privação longa e severa, proporcionando uma compensação momentânea. Como assinala Hoggart (1970), quando a vida é dominada por constrangimentos exteriores muito restritivos, as menores manifestações de liberdade assumem um valor simbólico relevante.

Viver o mais intensamente possível os raros instantes que é possível roubar à adversidade é uma estratégia que tem a virtude de proporcionar algum esquecimento e permitir uma projeção numa outra vida a que só se pode chegar através do imaginário. Foi precisamente este tipo de *ethos*, centrado nas volúpias do presente e que presta culto aos prazeres do corpo e dos sentidos, que encontramos no património disposicional da maioria dos jovens envolvidos neste trabalho de investigação - ação.

Só um forte investimento por parte do pessoal ressocializador na consolidação do “aparelho de conversa” poderia vir a proporcionar a desejada tomada de consciência nos jovens acerca dos motivos pelos quais tendem a enveredar por inclinações hedonistas e imediatas no plano do consumo.

“Na sequência dos gastos excessivos que Kukiro, Rafael e Afonso realizaram no lanche de hoje, a psicóloga que os acompanha diariamente, no âmbito das atividades promovidas pela Associação QpI, suscitou uma reflexão a respeito do significado das práticas hedonistas, assim como sobre os seus efeitos a longo prazo nas possibilidades de poupança e melhoria de vida.

Psicóloga da QpI: *Dei-vos 4€ para o lanche e vocês não conseguiram gerir essa verba. Gastaram mais do que o que tinham.*

Kukiro: *Então, nós temos lá culpa que cada lanche ficasse por mais de 3€ por pessoa... éramos três...*

Psicóloga da QpI: *Se vocês comprassem um pão e um copo de leite para cada um, os 4€ já vos chegavam. Agora, é claro, se compraram cinco coca-colas, três pacotes de batatas fritas e seis lanches, como é que queriam que o dinheiro vos chegasse? Quando temos um determinado montante para poder gastar, não podemos comprar coisas que nos fiquem muito mais caras do que esse plafond...*

Rafael: *Nós sabíamos lá quanto é que os lanches e o resto iria custar... Nós tínhamos fome e fomos comprar...*

Psicóloga da QpI: *Mas como é que pessoas como vocês, que não vivem às largas, não sabem quanto é que as coisas custam? Não acham que têm o dever de saber? Como é que vão tomar as*

vossas decisões sem conhecer quanto é que custam as coisas? Só podem tomar más decisões... Eu sinto-me na obrigação de falar isto convosco para que vós façais boas escolhas... As pessoas que estão a morrer à fome ou de sede, essas sim, não conseguem ter o discernimento, a lucidez para pensar nas coisas... Fazem coisas horríveis para ter um pedaço de comida ou para poder beber... Agora vós não estais nessa situação... Não podeis responder: “Nós tínhamos fome e fomos comprar...”

Belmiro: Eu, por exemplo, quando vou fazer convívios com os meus colegas, costumo fazer umas “vaquinhas”... ou então quando vou jogar bilhar também poupo antes para depois poder ir...

Psicóloga da QpI: É verdade Belmiro. Tu foste educado nessa realidade. Talvez sejas o único daqui que tens a noção de quanto custam as coisas... O teu pai foi um homem que lutou muito para ter hoje uma casa... Fez muitos sacrifícios, poupou muito ao longo da vida para poder ter hoje alguns bens...

Agora eu também sei que há muitas pessoas aqui que não foram educadas nessa realidade e por isso não têm nenhuma noção da realidade. Por exemplo, a maioria dos utentes da QpI são pessoas que, como vocês sabem, têm vidas muito complicadas em termos financeiros e quase todas elas fumam...

Ora, fumar é uma atitude muito estúpida porque faz mal à saúde, é certo, mas não só...

Fumar é, também, uma atitude muito estúpida para quem tem pouco dinheiro...

Já pensaram nisso?

M (estagiário): Eu queria partilhar o meu exemplo convosco. Eu não tenho muito dinheiro... trabalho e, mesmo assim, preciso de uma bolsa de estudo para pagar as propinas da faculdade e gasto muito dinheiro em tabaco... Sinto-me incomodado com isso mas não o suficiente para deixar de fumar, porque senão já tinha deixado de fumar...

Psicóloga da QpI: Obrigada M. pelo teu contributo. O que eu estou aqui a fazer é procurar incomodar-vos pois sei que só assim é que as pessoas podem criar condições para mudar... Eu sei que deve ser estranho para vocês ouvir dizer que as pessoas pobres ainda devem poupar...

Cyprien: Não é nada esquisito. Uma pessoa quando quer ter alguma coisa deve fazer sacrifícios e poupar... Por exemplo, quando quer ter uma casa, um carro ou assim, tem que poupar...

Psicóloga da QpI: Não é esquisito para ti Cyprien porque tu, apesar de todas as dificuldades que possas ter, vives com uma tia que te oferece condições para pensares assim... O que eu quero dizer é que tu não tens dúvidas de que um dia terás um emprego que te permitirá concretizar os teus principais sonhos... Sabes que a tua tia nunca te deixará ficar mal... e se tu não conseguires encontrar um emprego como técnico de eletricidade, ela arranjar-te-á um emprego na mesma que te permita ganhar dinheiro para obteres uma casa e um carro...

Cyprien: Oh... mas isso não tem nada a ver... Uma pessoa que passe por dificuldades deve dar mais valor ao dinheiro...

Psicóloga da QpI: Isso não tem nada a ver, não! Isso faz toda a diferença! O facto de se passar por dificuldades não garante que nós damos mais valor ao dinheiro... Pelo contrário, na maioria das vezes, as pessoas que vivem com pouco dinheiro têm mais dificuldade em poupar... E sabes porquê? Porque é preciso ter uma confiança muito grande para dizermos “vou poupar”; é preciso acreditar que de 2 em 2 euros eu vou conseguir poupar.

Ora as pessoas que vivem na pobreza, vivem com uma grande insegurança; têm sonhos que lhes parecem tão impossíveis de ser realizados que, por esse mesmo motivo, não poupam e gastam tudo o que têm em bens que só lhes dão satisfações rápidas, que não lhes dão um gosto profundo... são satisfações imediatas...

Essas pessoas pensam assim: os meus problemas não se resolvem se eu poupar o dinheiro que gastaria se deixasse de fumar, por exemplo, ou seja, com mais 30 euros por mês... Quem é que daqui não pensa assim?

Silêncio absoluto...

Psicóloga da QpI: Agora Cyprien pergunta aos teus colegas, qual deles é que tem a certeza ou a segurança que tu sentes, em relação à possibilidade de arranjar um emprego?

Silêncio...

Psicóloga da QpI: Como vês, Cyprien, é muito fácil dizermos que uma pessoa com dificuldades deve dar mais valor ao dinheiro... É muito fácil julgarmos os outros se não estamos na mesma situação que eles... Agora, o que eu pretendo aqui é ajudar-vos a pensar nas consequências negativas que esses comportamentos podem ter na vossa vida...

Tico: Eu tenho esse exemplo lá no bairro. As pessoas mal recebem o rendimento mínimo vão para o café e em vez de comerem um copo de leite e um pão, comem croissants com queijo e fiambre,

que é muito mais caro, e meia de leite ou um galão... E depois não têm dinheiro para o resto que é muito mais importante...

Psicóloga da QpI: São esses comportamentos que eu não posso deixar de vos fazer pensar... Vocês têm comportamentos que não parecem ser de pessoas que estão a batalhar para saírem de uma situação difícil... Se não pensam neles agora, o que é que vos pode acontecer quando começarem a receber um ordenado ao fim do mês? De repente, o dinheiro que receberem vai parecer-vos muito e não vão ter a noção dos gastos que fazem, do real valor do dinheiro...

Afonso: No futuro, vamos estar sempre a gastar, não é isso?!

Psicóloga da QpI: Sim, vocês correm esse risco. E nem sequer se apercebem que estão a dar um tiro no próprio pé... Eu não estou a dizer que não é difícil para uma pessoa que já passa por tantas privações, ainda tem que se privar de tantos pequenos prazeres... Eu sei que deve ser difícil... Mas vocês têm que começar, desde já, a saber estabelecer prioridades...

Por exemplo, para muitos de vocês é mais importante gastar dinheiro a tirar a carta do que a poupar esse mesmo dinheiro para pagar as propinas e tantos outros custos que decorrem da entrada numa faculdade. Ou, por exemplo, preferem gastar o dinheiro a comprar uma playstation 3, em vez de pensarem em poupar esse dinheiro para comprar um instrumento que vos possa ser útil, enquanto futuros técnicos de eletricidade...

Os jovens olham para baixo... Continuam em silêncio absoluto...

Psicóloga da QpI: Eu sei que vos estou a incomodar mas vocês precisam de pensar nisto muito a sério... Vocês têm a obrigação de se comportar de maneira diferente das pessoas que são analfabetas, que não sabem ler e que nunca tiveram a mesma oportunidade que vocês estão a ter, neste momento, para pensar no uso que devem dar ao vosso dinheiro..."

(Registo do diário de campo, 12 de junho de 2008)

“Atividade: Leitura do capítulo 4 do livro “Ética para um jovem” de Fernando Savater (2005), intitulado “Tem uma vida boa”.

“(…) Que quero eu dizer-te ao pôr um “faz o que quiseres” como lema fundamental desta ética em direção à qual vamos tentando avançar? Pois bem, simplesmente (...) que tens de pôr de lado ordens e costumes, prémios e castigos, numa palavra, tudo o que visa dirigir-te de fora, e que deves levantar todas estas questões a partir de ti próprio, do Foro interior da tua vontade. Não perguntes a ninguém aquilo que deves fazer com a tua vida: pergunta-o a ti próprio. Se desejas saber em que podes empregar pelo melhor a tua liberdade, não a percas pondo-te logo desde o início ao serviço de outro ou de outros, por bons, sábios e respeitáveis que eles sejam: interroga sobre o uso da tua liberdade... a própria liberdade. A aparente contradição que encerra o “faz o que quiseres” não é mais do que um reflexo do problema essencial da própria liberdade: a saber, que não somos livres de não ser livres, que não temos outro remédio senão sê-lo. (...)

De maneira que o meu “faz o que quiseres” não é senão uma forma de te dizer que leves a sério o problema da tua liberdade, pois que ninguém te pode dispensar da responsabilidade criadora de escolheres o teu próprio caminho. Não te perguntes com demasiada aflição se “vale a pena” toda esta agitação da liberdade, porque quer queiras quer não, és livre, quer queiras quer não, tens de querer. (...) Mas não confundamos este “faz o que quiseres” com os caprichos que antes falámos. Uma coisa é fazeres “o que quiseres” e outra muito diferente é fazeres a “primeira coisa que te apeteça”. Não digo que em certas ocasiões não possa ser suficiente dar-nos pura e simplesmente na gana fazer alguma coisa: quando escolhes um prato no restaurante, por exemplo. Já que felizmente tens bom estômago e não te preocupa engordares, pois bem, pede o que bem te apetecer... Mas cuidado, que às vezes com tais “apetites” não se ganha – perde-se. “ (Savater, 2005: 59 – 61)

Psicóloga da QpI: Então o que é que entenderam destas páginas que acabamos de ler? Podem dar-me exemplos de coisas que vos apetece fazer mas que, ao mesmo tempo, não querem?

Fernando: Apetece-me comprar umas calças mas como tenho compromissos não posso gastar esse dinheiro nas calças. Quer dizer, apetece-me comprar as calças mas não quero. Eu dantes até queria mas vocês aqui é que me fazem ver que, lá no fundo, eu não quero.

Belmiro: *É como eu... gostava de comprar um carro, mas para isso tinha que começar agora a trabalhar e como quero estudar não posso comprar o carro. Sei que estou melhor a estudar; é melhor para mim... É aquilo que quero e não o que me apetece, não é?!*

Moutinho: *Quando acordo de manhã, apetece-me ficar mais um bocado na cama, mas não fico porque senão vou ter consequências aqui e em casa também... Nem sempre podemos seguir o que nos apetece...*

Psicóloga da QpI: *É isso mesmo... Às vezes o que nos apetece não é aquilo que realmente queremos... É só uma pequena parte que, se for feita, terá consequências negativas para nós. Por exemplo, apetece-vos muitas vezes desistir da escola mas, no fundo no fundo, não é aquilo que vocês querem para a vossa vida.*

Kukiro: *Sim, às vezes a gente escolhe sem saber. Sabemos só aquilo que aquelas pessoas que vivem connosco nos ensinaram, nos mostraram... sei lá, o tipo de modelos que tivemos e que fomos influenciados... mas não sabíamos muito bem o que estávamos a escolher... se isso era o melhor para nós ou não.*

Serafim: *Quero muito sair de casa e ter a minha vida mas também quero muito acabar o curso. Até podia sair de casa, arranjar trabalho e logo depois iria sentir-me melhor... mas sei que mais tarde ia ficar mal por não ter feito o curso...*

Fuzi: *É como eu! Estou a tentar acabar o curso... É uma coisa que vocês aqui ajudaram-me a ver que eu não ia viver muito bem se fizesse o que me apetece já. O que me apetece mesmo é sair de casa e deixar de aturar a minha família... mas tenho que pensar no futuro... e como é que eu ia viver sem ter um curso...*

Rafael continua a ler o livro:

“Nós, seres humanos, queremos às vezes coisas contraditórias, que entram em conflito umas com as outras. É importante sermos capazes de estabelecer prioridades e de impor uma certa hierarquia entre o que me apetece no imediato e aquilo que, no fundo, a longo prazo, quero.” (Savater, 2005: 62)

Psicóloga da QpI: *O que é que isso significa?*

Moutinho: *Às vezes queremos duas coisas que não podem ser feitas ao mesmo tempo.*

Psicóloga da QpI: *Querem dar exemplos de duas coisas que vocês sintam como contraditórias?*

Pedro: *Queria muito ir para o curso de DJ e, ao mesmo tempo, quero continuar a estudar Eletrónica.*

Rafael: *Queria muito vir para a percussão mas também não quero que o meu pai fique mal comigo por eu não o ajudar a vender na Feira aos sábados de manhã. Por isso, quero duas coisas contra, pois são à mesma hora...*

Psicóloga da QpI: *Sim, queres duas coisas contraditórias ou contrárias... Mas sabes uma coisa Rafael, as pessoas de quem se gosta e que gostam de nós também devem ser tidas em conta nas nossas decisões... Devemos dar mais importância às pessoas, em detrimento dos objetos. É isso que o autor deste livro diz mais à frente...*

Cyprien: *Eu dou importância às pessoas... Se não desse ainda namorava com a Joana e a Maria ao mesmo tempo... Quero muito namorar com a Joana, mas também gosto muito da Maria... Não sei qual devo escolher... mas sei que se andar com as duas ao mesmo tempo não vou ter aquilo que quero no futuro: uma família... E além disso, se elas sabem, vou magoá-las...*

Afonso: *Disseste bem, só se elas souberem (ri-se)... Se elas não souberem está tudo bem... Olha eu não vivo assim tão mal com isso. Vivo pior com outras coisas... Queria muito comprar uma moto quatro... mas ao mesmo tempo quero ter dinheiro para comprar coisas que me podem vir a fazer falta... sei lá, roupa e isso...*

Serafim: *Eu queria muito sair de casa... até podia gastar o dinheiro que ganhei nas férias nas primeiras rendas de um apartamento... mas ao mesmo tempo quero pôr esse dinheiro no banco... pois sei que ele assim pode render mais algum.... Tenho que pensar no futuro e não posso só pensar no que quero agora.*

Psicóloga da QpI: *É verdade. Vejam o que Fernando Savater diz mais à frente no livro: “O que determina Esaú a escolher o guisado presente e a renunciar à herança futura é a sombra da morte ou, se preferes, o desânimo produzido pela brevidade da vida.” “Como sei que vou morrer seja como for e talvez antes do meu pai... para que me incomodarei a dar voltas e mais voltas para descobrir o que me convém? Agora quero as lentilhas e amanhã estarei morto, de modo que venham as lentilhas e acabou-se!” É como se a certeza da morte levasse Esaú a pensar que a vida já não vale a pena, que tudo vem dar no mesmo. Mas o que faz com que tudo venha a dar no mesmo não é a vida, mas a morte.” (...)*

“A vida é feita de tempo, o nosso presente está cheio de recordações e esperanças, mas Esaú vive como se para ele já não houvesse outra realidade a não ser o aroma das lentilhas que lhe chega agora mesmo ao nariz, sem ontem nem amanhã. Mais ainda: a nossa vida é feita de relações com os outros – somos pais, filhos, irmãos, amigos ou inimigos, herdeiros ou herdados, etc. – mas Esaú decide que as lentilhas (que são uma coisa, não uma pessoa) contam mais para ele do que esses vínculos com os outros que o fazem ser quem é. E então surge uma pergunta: realiza Esaú realmente o que quer ou será a morte que o tem como que hipnotizado, paralisado, mutilando o seu querer?”

E vocês pensam como Esaú?

Fernando: *Se eu soubesse que ia morrer amanhã ficava tentado em experimentar droga, antes de morrer. Muitos colegas meus experimentaram e eu se soubesse que ia morrer em breve, experimentaria... Mas, por exemplo, um exemplo de pessoas que pensam na morte é quando gastam todo o dinheiro que recebem da Segurança Social e não poupam...*

Kukiro: *Mas se eu soubesse que ia morrer amanhã, não duvides que eu gastava tudo em coisas que me apetecessem... punha os meus quereres de fundo de lado (ri-se)...*

Cyprien: *Eu gastava todo o dinheiro que pudesse à minha tia... não ia ficar cá para ter que pagar e não.... (ri-se) Estou a brincar.... Gastava mais depressa em jantaradas com os meus amigos ou fazia uma viagem de sonho, olha, sabes que mais?! Gozava ao máximo... não estava aqui a ler o livro não!*

Rafael: *Eu também... mas a gente não sabe quando vai morrer... esse é que é o problema...*

Moutinho: *E isso faz com que a gente tenha mais cabeça... não podemos viver a pensar que vamos morrer... se não, não fazemos nada de jeito...*

Belmiro: *O meu pai não tinha feito uma casa boa para nós se pensasse que ia morrer ou que estava a ficar velhote... É preciso saber poupar para depois termos quando precisamos mesmo... É isso que o escritor diz, não é?*

Psicóloga da QpI: *O medo da morte leva-nos a fazer coisas que nós não queremos. O medo da morte pode impedir-nos de pensar no futuro e, com isso, nas escolhas mais convenientes para nós... O medo da morte pode dificultar-nos as decisões...*

(Registo de diário de campo, 12 de junho de 2008, Sessão de leitura desenvolvida no quadro das atividades da QpI)

CAPÍTULO III

Condicionalismos da Socialização Familiar: a socialização primária enquanto processo de modelação das funções psíquicas e de aprendizagem cultural

O ser humano é por natureza dependente de pessoas que já existiam antes de ter iniciado a sua vida, não pode crescer e desenvolver o seu potencial genético se não estiver inserido num grupo de vários seres humanos que entre si estabelecem relações. É somente em sociedade que a criança, com as suas funções psíquicas moldáveis e relativamente indiferenciadas, se pode tornar um ser diferenciado. Fora da relação com outros seres humanos, a criança não se tornará uma pessoa psiquicamente adulta. Isolada desses relacionamentos, pode tornar-se fisicamente adulta, mas, do ponto de vista psíquico, permanecerá semelhante a uma criança. Sem um coletivo humano, o pequeno ser humano não aprenderá a falar articuladamente, nem terá possibilidades de criar um certo tipo de visão do mundo, assim como não aprenderá a regular os impulsos (Berger & Luckmann, 1996 [1966]; Dubar, 1997).

Se é verdade que cada ser individual nunca é totalmente idêntico a outro, não é menos verdade que a constituição das suas funções psíquicas é moldável. A criança recém-nascida não passa inicialmente de um esboço de um ser humano em aberto, suscetível de se desenvolver segundo uma pluralidade de possibilidades. A construção da sua identidade jamais dependerá unicamente da sua constituição biológica, mas das relações que entre ele e outros seres humanos ocorreram.

Por outro lado, é preciso observar que as relações que acontecem no seio do grupo familiar, entre pai, mãe, filho e irmãos, são sempre determinadas pela posição da família na estrutura social. Por outras palavras, apesar de haver margem para uma certa variabilidade em cada família particular, não restam dúvidas de que as relações intra familiares são, e muito, afetadas pelas suas condições, modos de vida e rede de relações em que está inserida.

O destino de cada ser individual não está à partida definitivamente determinado pela sua constituição natural. Depende, acima de tudo, dos coletivos sociais que fazem parte do seu contexto de vida, da teia de relações nas quais é educado, da estrutura da sociedade em que cresce. Independentemente das suas particularidades, o destino do ser humano é sempre sócio

- específico. Assim como a figura dos adultos encarregues da sua socialização são, também elas, sócio-específicas (Elias, 2004). Elias (2004) salienta que é precisamente o facto de os seres humanos se transformarem com e através das relações que mantêm uns com os outros, assim como o facto de se modelarem e remodelarem constantemente em interdependência, que permite deduzir a possibilidade de transformação individual.

A individualidade do ser humano está longe de ser equiparável a uma substância, a algo que nele se formou e formará independentemente do destino das relações a que pode aceder. Não é, pois, possível compreender como os indivíduos se modificam, na e através da relação entre eles, se ficarmos prisioneiros de uma leitura substancialista, ou seja, se os vemos com um carácter e estruturas de consciência estáticos.

Esta análise de Elias (2004) acerca do poder das relações na transformação do indivíduo é do maior interesse para quem, como nós, pretende levar a cabo um projeto de mudança das disposições profundas de jovens e jovens cuja socialização familiar comporta especificidades pouco favoráveis ao seu desenvolvimento psicossocial.

Seguindo de perto a reflexão que desenvolveu acerca da relação entre o indivíduo e a sociedade, vale a pena dar alguma atenção ao tratamento que concedeu ao tema da socialização.

Para se tornar um indivíduo humano psiquicamente adulto, a criança não pode abdicar da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Precisa dessa relação para incorporar modelos socialmente preconcebidos, pensamentos, modos de comportamento, direções dos impulsos, modos de comportamento induzidos pelos impulsos. Só com base no diálogo constante com outras pessoas é possível orientar os instintos e impulsos elementares e rudimentares da criança, dando-lhes uma orientação mais definida, uma estrutura de contornos mais nítidos, que o mesmo é dizer, formar a autorregulação psíquica diferenciada.

Desde o início da sua vida, o indivíduo existe ligado a outros por relações cujas características específicas decorrem do lugar social ocupado pelo coletivo a que pertence.

As funções psíquicas são, com muita frequência, vistas como se fossem substâncias, que o mesmo é dizer, como realidades estáticas e definitivas. Contudo, ao contrário dos constituintes biológicos do organismo humano, esses sim funcionando de acordo com um padrão estático, as funções psíquicas estão constantemente *orientadas* para *outras* pessoas e coisas.

“O ser humano não é simplesmente uma caixa fechada em si com gavetas e órgãos, um ser que pela sua organização natural inicialmente nada tem a ver com outras coisas e seres, mas ele é por natureza organizado como parte constituinte de um mundo maior. É por natureza constituído de forma a poder e ter de se relacionar com outros homens e coisas” (Elias, 2004: 55).

A abordagem do desenvolvimento das funções psíquicas numa perspetiva que rompe, em simultâneo, com o naturalismo e o individualismo leva Elias (2004) a destacar que o verdadeiro carácter de autorregulação psíquica do indivíduo humano reside no seu grau mais elevado de mutabilidade, de adaptabilidade a diversas formas de relacionamento, na sua particular plasticidade e maneabilidade.

É precisamente a ausência de predisposições hereditárias favoráveis ao relacionamento com outros seres humanos que impõe um processo de socialização relativamente longo, que o mesmo é dizer, requer uma modelação social.

É por via dessa assimilação social que o comportamento humano se estrutura, adquire uma forma de autocondução na relação com outros, forma essa que é muito mais variada e heterogénea do que em todos os restantes animais.

A visão da realidade como processo redonda numa perspetiva da socialização em clara rutura com determinismos inultrapassáveis, concebendo o individual e o social como duas dimensões da mesma realidade. Em suma, sem assimilação social, o comportamento não se pode individualizar.

A contribuição de Elias (2004) para proceder ao cruzamento dos olhares específicos da psicologia e da sociologia, sem dúvida responsáveis por avanços teóricos relevantes para a compreensão da mudança individual e social, estão, desde logo, patentes na sua tese de que *“as estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são fenómenos complementares inseparáveis e só podem ser investigadas numa relação de interdependência”* (Elias, 2004: 56-57).

Especifiquemos um pouco mais o significado da afirmação acima transcrita, procurando detalhar o que liga o “interior” e o “exterior” dos indivíduos.

Uma primeira observação que se impõe é que “a teia humana” em que a vida do indivíduo se inscreve possui uma ordem e se encontra submetida a uma regularidade que é mais poderosa e diferente daquilo que os seres humanos singulares, que formam esta teia, desejam e planeiam por si mesmos.

Uma segunda observação é que, apesar desse poder, há que ter em conta que, por relação aos automatismos orgânicos congênitos, o jogo dos mecanismos de interdependências sociais está menos sujeito ao determinismo e, logo, muito mais aberto à mudança.

Não há dúvida de que o homem singular é educado por outros que já existiam antes dele, que pertence a um determinado lugar, que depende da função e situação dos seus pais, que a formação que poderá obter depende do lugar em que nasceu, que desempenha uma profissão que lhe proporciona um rendimento, que essa profissão e rendimento o acompanham, de um modo mais visível ou mais oculto, em todos os domínios da sua vida, que não pode saltar facilmente para fora do lugar social ou da função que ocupa, apenas porque e quando o deseja. *“É obrigado a vestir de uma determinada forma, está preso a um determinado ritual no tratamento com os outros e a modos específicos de comportamento”*. Em suma, é desde que nasce *“envolvido numa teia de funções com estrutura bem determinada na qual se tem de implantar, adaptando-se a ela e talvez continuar a edificar a partir dela”* (Elias, 2004: 25).

Vivendo em constante dependência funcional de outras pessoas, cada ser humano está ligado a outros seres humanos, faz parte de “correntes” que, apesar de não serem tão visíveis e palpáveis como se de correntes de ferro se tratasse, não deixam constranger fortemente o indivíduo. As conexões das funções que ligam os indivíduos entre si são tão reais e tão fortes como se de ferro fossem. A diferença é que são mais elásticas, variáveis e transformáveis.

Cabe, contudo, sublinhar que a estrutura de funções interdependentes, que confere a um coletivo humano o seu carácter específico, não é uma criação de indivíduos singulares. Cada ser humano individual, mesmo o mais poderoso, diz Elias (2004), é apenas um representante de uma função que só existe e se mantém em ligação com outras funções.

À medida que crescem em dimensão e se tornam mais diferenciadas, as “teias humanas” tornam-se simultaneamente muito rígidas e, também, muito elásticas. Em termos mais concretos, abrem um campo de possibilidades que podem ser, ou não, aproveitadas, ao mesmo tempo que delimitam um quadro de impossibilidades.

Sublinha Elias (2004) que as opções possíveis no quadro de um dado contexto de interação social não foram criadas nem prescritas pelo indivíduo. São delimitadas pela configuração específica do contexto em que decorre a interação, assim como pela particularidade das funções que o indivíduo aí desempenha ou ocupa. São essas condições que determinam quais as pessoas ou grupos que podem liderar uma luta num dado sistema de

tensões e, conseqüentemente, tornar-se os executores da transformação desencadeada por essas mesmas tensões. A ação individual ou de grupo desencadeia outras seqüências de ações cuja direção e cujo resultado provisório não são dissociáveis da distribuição do poder e da estrutura das tensões que atravessam o tecido humano movimentado. Em suma, e citando o próprio autor, *“nenhum ser humano singular, por mais forte que seja a sua vontade, por mais inteligente que seja, consegue romper a regularidade interna da teia humana no interior da qual pretende agir. Nenhuma personalidade, por mais forte que seja, é capaz de transformar a sua sociedade de um instante para o outro.”* (Elias, 2004: 70).

Se em todas as sociedades existem margens de manobra individual, não é menos certo que estas estão longe de ser independentes da estruturação e da constelação histórica do coletivo humano em que o indivíduo vive e age. Quer isto dizer que as possibilidades de influenciar as relações num dado coletivo estão estreitamente associadas ao poder que os indivíduos aí detêm.

Quando, por exemplo, a força social de seres humanos ou grupos do mesmo espaço social é extremamente desigual, o que acontece é que os seres humanos pertencentes às camadas muito baixas detêm escassas margens de manobra e de decisão individual, precisamente porque se encontram ligados a outros que, de forma monopolista, dispõem de oportunidades incomparavelmente maiores de força social. Nesta circunstância, até mesmo os indivíduos portadores de talentos excepcionais, até mesmo aqueles que possuem qualidades de caráter fortemente individualizadas, se verão impedidos de desenvolver essas qualidades, a não ser num sentido “insocial” (Elias, 2004).

O indivíduo está irremediavelmente preso à distribuição do poder, à estrutura das dependências e tensões no seio do seu grupo, podendo dizer-se que os caminhos e opções possíveis lhe são previamente traçados pela estrutura do seu campo de ação e das suas interdependências. Por outras palavras, as margens de escolha individual ocorrem sempre num contexto de interdependências, o que confere à decisão tomada pelo indivíduo uma grande complexidade, precisamente porque esta desencadeia, inevitavelmente, aliados e inimigos, reações que oscilam entre a concordância e a discordância.

É devido à existência das enormes diferenças na distribuição dos poderes sociais, que, no quadro da sua existência normal, as pessoas pertencentes a camadas socialmente mais desfavorecidas dispõem apenas de uma margem muito restrita para a realização da sua iniciativa pessoal. Neste caso, a única via para a realização de uma iniciativa pessoal é, diz

Norbert Elias (2004), a transição para uma existência como “bandido”. Mais, a transformação da situação social e do destino desta categoria nunca será realizável apenas pela ação de liderança de um único ser humano pertencente a esta camada, por muito excepcional que sejam a sua grandeza e energia.

Pelo contrário, quando num coletivo humano há grupos apetrechados de poderes pouco diferenciados ou mesmo quase idênticos, todos eles capazes de assumir as funções cimeiras do coletivo, então, nesse caso, pode concluir-se que existe espaço para a firmeza e a envergadura de apenas algumas pessoas. No entanto, apesar de o detentor de determinadas funções cimeiras possuir uma grande margem de manobra e de decisão em constelações de interdependências deste tipo, mesmo assim, esse ser humano singular está irremediavelmente preso à estrutura de dependências e a tensões no seio do seu grupo.

Para o conhecimento dos obstáculos e ruturas que marcam o percurso dos jovens de que nos ocupamos foram revistas algumas teses que analisam as oportunidades de acesso à educação formal como consequência das relações, muitas vezes conflituais e contraditórias, entre o sistema de ensino e os sistemas familiar e económico.

Conhecida a grande importância da socialização primária no desenvolvimento das estruturas cognitivas e da motivação para a aprendizagem, na formação de padrões de sensibilidade e de gosto, na aquisição de linguagens específicas, traduzindo modos peculiares de desempenhar os papéis sociais, na incorporação de saberes diversos, impõe-se uma caracterização mínima das famílias em questão.

Na concretização desta exigência de conhecimento do meio social de origem, procura-se dar o devido relevo às *condições materiais de vida*, assumindo o primado da realidade objetiva sobre as formas de consciência. Em termos mais concretos, assume-se que os valores, as atitudes, os comportamentos, os saberes que fazem parte das culturas e dos estilos de vida são determinados pelo sistema de oportunidades, ou seja, pelas profundas desigualdades que persistem nos campos do *trabalho*, do *habitat*, da *escola* e das *relações sociais* em geral.

Assim, por exemplo, a qualidade das tarefas exercitadas na vida profissional, os recursos económicos que por ela são facultados, as (im)possibilidades de viver o trabalho como realização social e de obter, através dele, consideração e respeito sociais, configuram um conjunto de condições de maior relevância na modelação da cultura. Ou, por outras palavras, na modelação dos tipos de saberes mais valorizados, dos modos de conhecer, de avaliar e de agir, dos sistemas de aspirações e das expectativas de mobilidade social, nomeadamente

através dos filhos, da predisposição para investir, ou não, na vida coletiva, das formas de consciência social traduzíveis na aceitação das condições de existência como uma fatalidade inquestionável ou, pelo contrário, na abertura ao questionamento e à participação criativa na mudança.

O trajeto profissional dos progenitores e os modos de vida que lhe estão associados configuram um quadro objetivo que muito pesa no futuro dos filhos, desde logo no tipo de investimentos que os pais canalizam para os filhos. Na linha das pertinentes análises desenvolvidas por Bourdieu (Bourdieu, 1987a, 2002; Bourdieu & Wacquant, 1992b), o mecanismo de adequação das expectativas subjetivas aos constrangimentos objetivos, isto é, a transformação da “*necessidade em virtude*”, permite compreender, em vez de julgar, as razões profundas da displicência face ao futuro, do desinvestimento em tudo o que representa investimento árduo com vista à obtenção de uma compensação muito longínqua.

A prova de que a sociedade representa muito mais do que um processo de igualização dos indivíduos, isto é, de que sem ela não existe a possibilidade de individualização, remete para a análise dos distintos graus da individualização de que dão mostras os pertencentes a diferentes grupos e estratos.

A formação psíquica dos seres humanos singulares diferencia-se tanto mais quanto a estrutura de funções de um coletivo for diferenciada, que o mesmo será dizer, quanto maior a divisão do trabalho no seio da sociedade.

Uma ideia forte do pensamento de Elias (2004) é que os seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente individuais, ou seja, diferentes uns dos outros na qualidade de formação e na orientação da sua conduta comportamental, e são absolutamente sócio - específicos, isto é, a sua autorregulação psíquica é modelada e interligada por uma determinada interdependência de funções, por uma determinada forma de coabitação com outros.

Frequentemente interpretados como duas substâncias ou duas camadas, a “individualidade” e o “condicionamento social” não são, na verdade, senão duas funções diferentes que não conseguem existir uma sem a outra. Na realidade, “individualidade” e “condicionamento social” são expressões da atividade específica do homem singular na relação com os seus próximos, são expressões da sua influenciabilidade, da sua modelabilidade, da dependência de outros em relação a si próprio, são, enfim, expressões da sua independência face a outros.

Todavia, há que esclarecer que o tecido das relações de que o ser humano faz parte não pode ser entendido a partir dos seres singulares, como se cada um deles formasse por si, antes de mais, um cosmos natural. Porquê? Porque a qualidade da formação comportamental de um indivíduo depende da estrutura das relações entre indivíduos, pelo que o homem singular só pode ser entendido pela e na sua coabitação com outros.

Interessa, pois, analisar a raiz de todos os equívocos que impregnam a dicotomia indivíduo e sociedade. Segundo Elias (2004), a origem desse equívoco reside no facto de as relações entre os seres humanos serem dotadas de regularidades que não podem ser entendidas a partir dos indivíduos singulares. O equívoco reside na interpretação dessas regularidades, ou seja, na sua atribuição a fatores absolutamente exteriores aos indivíduos. Recorrendo ao exemplo, muito simples, em que duas pessoas diferentes têm vontade de adquirir a mesma parcela de terra ou a mesma mercadoria, Elias mostra que, por força desse desejo, se cria algo que nenhuma das duas intencionara ou pretendia. Criou-se uma relação de concorrência que terá consequências na subida e queda de preços. Compreende-se, então, que o entrelaçamento dos desejos e planos de muitos seres humanos singulares faz entrar em jogo uma concorrência que, por sua vez, poderá conduzir a uma lógica de monopólio²⁹.

Não conseguiríamos dizer “eu existo”, “eu penso”, se não coabitássemos com outros, no seio de um grupo, ou de uma sociedade. O ser humano singular pode dizer “eu” apenas porque lhe é possível dizer “nós”. As funções e relações interhumanas que na linguagem corrente expressamos através das partículas gramaticais “eu”, “tu”, “ele”, “ela”, “nós”, “vós”, “eles” e “elas” não têm existência separadamente umas das outras. São interdependentes. (Elias, 2004)

Como explicar, então, as dificuldades de apreensão desta especificidade do universo humano? Será que existe alguma relação entre as formas tradicionais de autoconsciência e as formas de vida específicas das nações altamente industrializadas?

Como explicar a profunda diferenciação das formas da autoconsciência individual nas modernas sociedades industriais das formas de autoconsciência das sociedades do passado?

O autor (2004) refere a autoexperiência de seres humanos socializados nas sociedades industriais modernas, onde a consagração da igualdade formal dos indivíduos perante a lei favoreceu formas de educação e de convivência social marcadas por um grau relativamente

²⁹ “O entrelaçamento das necessidades e dos objetivos de muitos subjuga cada um deles a obrigatoriedades que nenhum deles tencionou. As ações e obras dos seres humanos singulares entrelaçados no tecido social adquirem constantemente um aspeto que não foi premeditado” (Elias, 2004: 83).

elevado de individualização. Sendo certo que existem sempre controlos de comportamento em todas as sociedades humanas, não é menos certo que, em muitas sociedades ocidentais, o controlo comportamental se tornou desde há alguns séculos particularmente intenso, diferenciado e universal.

Nas sociedades industriais modernas, o controlo do comportamento social está, mais do que nunca, ligado ao autocontrolo, à autorregulação do ser humano singular. Compreende-se, assim, que os seres humanos individuais adquiram uma fraca perceção de que o seu ser individual é indissociável das oportunidades e obstáculos existentes no seu universo relacional.

Na fase de crescimento, os seres humanos aprendem progressivamente a separar os impulsos elementares espontâneos das ações e dos modos de comportamento, em função das experiências em que podem participar nos coletivos sociais de que fazem parte. Todavia, é preciso não ignorar que o esquema fundamental desta autorregulação dos impulsos elementares e espontâneos, comuns a todos os seres humanos, se diversifica consoante se diversificam os coletivos sociais.

Nas sociedades europeias, o processo civilizacional pôs em marcha, desde há séculos, um trabalho de elaboração dos impulsos espontâneos de grande significado e relevância sociológica. Por via das palavras e ações dos adultos, o indivíduo em crescimento é submetido a uma fina rede de regulações através das quais as prescrições sociais acabam por se transformar numa segunda natureza³⁰.

É por este processo de inculcação que remete para o indivíduo singular a responsabilidade de pensar, decidir e agir em função da sua consciência que as prescrições sociais são interiorizadas como se fizessem parte da ordem natural das coisas.

Não antecipar mentalmente os possíveis efeitos do agir entre os adultos nestas sociedades é não só quase que impossível, como chega mesmo a ser perigoso, punível ou proibido. Na realidade, aquele que perde o seu próprio controlo sofre não só a ameaça dos outros mas, igualmente, a ameaça da sua crítica interior, experimentando medo, vergonha ou remorso. Os impulsos de autorregulação socialmente implantados, sejam eles designados

³⁰ “Não toques nisso”, “está quieto”, “não comas com as mãos”, “não tens um lenço de mão?”, “não te sujes”, “não lhe batas”, “o que não queres que te façam a ti, não o faças aos outros”, “tens que ter paciência”, “faz o trabalho de casa”, “o que é que irá de ser de ti um dia?”, “há que trabalhar”, “pensa antes de agir”, “pensa na tua família”, “pensa no teu futuro”, “pensa no partido”, “pensa na igreja”, “pensa em Deus”, “não tens vergonha?”, “não tens princípios”, “és uma pessoa sem consciência”. (Elias, 2004: 137)

como “razão”, “inteligência” ou “consciência”, impedem a passagem imediata ao ato sob o império dos impulsos, sejam eles de caráter instintivo, afetivo ou reflexo.

É precisamente essa autoexperiência de autorregulação do ser humano singular que, quer no pensamento, quer na fala, se manifesta como isolamento do seu “interior” relativamente ao mundo “exterior”. Por outras palavras, se manifesta como afastamento do seu “interior” relativamente a outras coisas e a outros seres humanos.

A sensação de se encontrar separado de todos os outros seres humanos por um muro invisível radica no facto de a vivência íntima da convivência com outros seres humanos desencadear sentimentos e emoções que, causando felicidade ou sofrimento, exigem um forte autocontrolo que o indivíduo vivencia como exclusivamente seu. Este muro invisível não raramente se funde com o corpo visível, parecendo então que este constitui a barreira que separa o ser humano do ser humano.

A ascensão do individualismo é inseparável do avanço das sociedades industriais, que o mesmo é dizer, é inseparável de uma transformação social que se situa muito para além do controlo do ser humano singular. O processo de maior diferenciação dos seres humanos singulares nas sociedades industriais só se pode compreender se acompanharmos a evolução das sociedades em direção à formação do Estado – Nação e à sempre crescente urbanização. Os modos de vida que estas sociedades originaram impuseram dinâmicas e processos que conduziram ao enfraquecimento das funções controladoras outrora assumidas por coletivos hereditários. Nas sociedades industriais, o ser humano singular não só está muito mais dependente de si mesmo, como dispõe de acrescidas possibilidades de mobilidade local e social.

A passagem da sociedade tradicional à sociedade industrial moderna envolveu a rutura com as anteriores formas de integração, muito mais rígidas e inevitáveis, na família, no grupo de parentesco, na comunidade local e outros coletivos do mesmo tipo. À medida que se veem confrontados com um crescente número de alternativas, os seres humanos singulares vão-se separando dos coletivos hereditários e protetores pré-estatais, mais pequenos e mais restritos. Dispõem de uma maior margem de escolha. Não apenas *podem*, como *têm*, mesmo, *de* se tornar mais independentes. Nesse sentido não têm escolha.

O mundo relacional gerado pela constituição do Estado - Nação conduziu a uma maior regulamentação de afetos, a uma renúncia aos instintos e impulsos, deu lugar a um processo em que individualização e civilização se encontram estreitamente associadas.

A tendência para o desenvolvimento da especialização e para o alongamento das carreiras socialmente pré-fornecidas nas sociedades mais diferenciadas e centralizadas envolve o prolongamento e a complexificação da preparação necessária para as tarefas de adulto. As crianças e os jovens são remetidos para instituições especialmente criadas e organizadas para o enquadramento e preparação dos mais jovens. Saem dos quadros de vida dos adultos e passam a ir à escola, a frequentar universidades, institutos superiores técnicos e outras instituições.

O período de transição para a vida adulta aumenta consideravelmente, de tal modo que indivíduos biologicamente adultos permanecem socialmente seres não adultos.

N. Elias (2004) procura mostrar que a relação entre indivíduo e sociedade “é tudo menos imóvel”. O facto de atualmente se atribuir um valor mais elevado àquilo que distingue as pessoas umas das outras, ou seja à sua identidade do “eu”, do que àquilo que elas têm em comum, ou seja à sua identidade do Nós, é uma característica da estrutura das sociedades mais evoluídas dos nossos tempos.

Em fases anteriores da evolução das sociedades, a identidade do Nós prevaleceu, muito frequentemente, sobre a identidade do “eu”. O conceito de “indivíduo”, entendido como a expressão da primazia da identidade do “eu”, é uma aquisição relativamente recente, decorrente de um desenvolvimento histórico específico das sociedades ocidentais.

O processo de “modernização” das sociedades está longe de ser redutível a progressos técnicos ou económicos, nomeadamente, à introdução de máquinas ou a alterações da organização económica com vista ao aumento do produto social. No âmbito de um tal processo de evolução, é fundamental assinalar outros tipos de transformação, designadamente as que remetem para a posição do homem singular na sua sociedade, para a estrutura de personalidade dos homens individuais, e, finalmente para a relação entre eles.

A análise da relação entre a identidade do “eu” e a identidade do “nós” mostra que, nos países mais evoluídos, a identidade do “eu” prevalece sobre a identidade do “nós”, enquanto que, nos países menos evoluídos, a identidade do “nós” pré-estatal (quer na da família, quer na da terra ou na da tribo) tende a ser mais forte.

Nos Estados industriais mais evoluídos existem certos funcionamentos que tornam difícil a apreensão pelos indivíduos singulares de quanto a sua individualidade se encontra ligada ao coletivo. Enquanto nas sociedades pré industriais, a ligação vitalícia dos homens singulares a unidades pré-estatais, das quais podiam esperar ajuda e proteção em dificuldades

extremas da vida permitia o acesso à consciência de que a definição do indivíduo singular era indissociável do grupo de pertença, nas sociedades evoluídas, o facto de o Estado prescrever uma pluralidade de regras que são, grosso modo, iguais para todos os cidadãos, contribui para que indivíduo e sociedade sejam vistos como dois objetos que existem isoladamente um do outro. Como?

Se observarmos que, sobretudo na vida pública, predomina um modo de regulamentação que difere da autorregulamentação do homem singular e que esta tende a ficar circunscrita à esfera privada, poderemos compreender quão difícil é tomar consciência de que as oportunidades de individualização se encontram estreitamente dependentes dos Estados. Se tomarmos o exemplo da escola, instituição que detém o monopólio da transmissão do saber, poderemos dar conta de quanto a ação do Estado interfere no fenómeno da extensão da individualização. Nas sociedades democráticas mais avançadas, impôs-se um sistema de ensino que não se cansa de proclamar a igualdade de oportunidades de acesso à educação de todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem familiar. Todavia, submetidos a uma mesma regulamentação da vida escolar, as crianças e jovens não estão igualmente apetrechados do ponto de vista cultural, a ponto de lhes ser possível fazer face às tarefas escolares em condições de real igualdade. O encobrimento dessa interligação profunda entre a pertença a um “nós” e as capacidades individuais manifestadas mais não representa do que um trabalho de inculcação ideológica de cada um é responsável pelo seu triunfo ou insucesso, neste contexto relacional que é a escola. A afirmação da igualdade formal perante a escola, traduzida em imposições legais que criminalizam a prática do abandono ou do trabalho precoce, esconde, na realidade, o processo social subtil de eliminação de certas categorias sociais do acesso à certificação.

Ora, se tivermos em conta que uma das tarefas que mais desencadeia resistência, porque acarreta inevitavelmente sentimentos de incapacidade e de impotência, é precisamente a tarefa de se entregar ao estudo, em especial das matérias que requerem um domínio da língua e da expressão escrita, logo compreenderemos quanto os jovens originários de meios culturalmente menos favorecidos são penalizados. É na precisa medida em que as suas condutas são remetidas para o domínio individual que a escola realiza um trabalho de inculcação ideológica com efeitos indiscutíveis para o trajeto escolar destes “herdeiros”. Na realidade, os jovens que usufruem do programa de apoio no âmbito da associação Qualificar para Incluir são a evidência empírica de como o individualismo prevalecente nas modernas

sociedades, ditas democráticas, afunda aqueles que por nascimento não puderam ter acesso aos saberes socialmente estabelecidos como decisivos para a inclusão. Ao remeter para os indivíduos toda a responsabilidade do seu sucesso escolar, a instituição escolar demite-se de assegurar qualquer mediação entre os mundos dos referidos jovens. Na sociedade individualista, cabe ao indivíduo, sozinho, descobrir os elementos de ligação, articular as cognições e acionar disposições adequadas, como se tudo isso apenas dependesse da sua vontade e interesse. Como se o interesse e a vontade não fossem fenómenos induzidos por relações interculturais alicerçadas num jogo de poder que se salda pelo exercício de uma violência simbólica sobre as chamadas classes populares.

No essencial, a intervenção que a Qualificar para Incluir se propõe levar a cabo é precisamente assegurar uma mediação cultural entre os mundos da socialização familiar, da escola e do trabalho, procurando facultar aos jovens o acesso a elementos relevantes para se poderem apropriar da pluralidade de cognições requeridas em cada um desses mundos.

1. A inserção sócio profissional das famílias: emprego, valor atribuído ao trabalho, perceção do tempo e do futuro

A qualidade do emprego assume contornos que não podem deixar de pesar sobre a realização pessoal, o auto conceito, as relações sociais, a evolução profissional e a disponibilidade quantitativa e qualitativa para o acompanhamento dos filhos.

Estando em causa a inserção social pelo trabalho, ou seja, a possibilidade de alcançar um rendimento e uma dignidade social que não remetam a família para uma posição social muito abaixo do padrão dominante, a questão da relação subjetiva com o trabalho assume uma importância preponderante para quem quer pensar o papel da família na socialização dos seus filhos, designadamente no que toca ao valor atribuído ao trabalho³¹.

Reconstruir um pouco da história profissional dos progenitores é um percurso analítico que se impõe a fim de poder compreender o processo de formação das disposições dos jovens a respeito da obtenção da sua própria formação, assim como apreender os modos como percecionam o futuro e se dispõem a nele investir.

³¹ Veja-se o artigo de Natália Alves, “Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias” *In* Cabral, M. & Pais, J. (1998). Veja-se, ainda, Pinto, J. (1991) e Iturra, R. (1990).

Interessa-nos, pois, proceder, na medida do possível, a uma análise fina dos percursos profissionais dos familiares, procurando, designadamente, avaliar até que ponto os empregos a que tiveram acesso promoveram a necessária retribuição económica para fazer face a necessidades básicas fundamentais, libertaram, ou não, as famílias da angústia inerente a um orçamento apertado que não permite enfrentar acontecimentos inesperados nem alargar as necessidades. Igualmente interessa, nessa perspetiva de apreender o processo de formação das disposições, perceber até que ponto a retribuição salarial faz da vida um permanente confronto com a privação e a frustração, desgastando as energias afetivas indispensáveis para investir nas relações familiares.

Por fim, e não menos importante, será averiguar se os trajetos profissionais dos progenitores suscitaram e estimularam o desenvolvimento intelectual e a obtenção de conhecimentos e competências profissionais relativamente complexas.

Num país, como Portugal, em que parte significativa dos processos produtivos se alicerça em políticas de baixos salários e trabalho pouco qualificado³², não são raros os casos em que as baixas remunerações da atividade profissional induzem um investimento na acumulação de horas de trabalho, na busca mais ou menos infrutífera de superação das dificuldades de sustentar decentemente a família e que, assim, diminuem as energias que é preciso disponibilizar para a educação dos filhos. Não raros são os casos em que ter um trabalho está longe de ser uma proteção contra a vulnerabilidade social, quer pela exiguidade dos salários, quer pela própria precariedade e incerteza do estatuto laboral, em que a atipicidade dos vínculos laborais e as baixas qualificações profissionais tendem a tornar cada vez mais incertos os laços entre o trabalho e as restantes dimensões da vida.

Sabendo-se que largos segmentos da atividade produtiva se organizam segundo padrões que inviabilizam a possibilidade de viver o trabalho como fonte de valorização pessoal, é de todo o interesse estudar a vida profissional dos pais dos jovens numa perspetiva que nos permita compreender até que ponto a sua relação subjetiva com o trabalho induz a emergência de reações defensivas expressas na exclusiva valorização da sua dimensão utilitária, podendo, até, ocorrer sentimentos de desafeição e de apatia. Quando o emprego interdita qualquer hipótese de progressão profissional, nem proporciona os rendimentos indispensáveis para

³² Veja-se, a este respeito o artigo de Carmo, R. e Frederico C. (2010), "Múltiplas dualidades: o efeito território nas desigualdades de remuneração", in Carmo, R. (org.) (2010). Consultar, ainda, os indicadores relativos às remunerações dos trabalhadores do setor privado em Portugal (ano 2008), publicados pelo Observatório das Desigualdades, CIES - IUL. (<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=48>).

viver em conformidade com os padrões dominantes na sociedade em que se vive, então, estão criadas algumas das mais fortes condições para que o trabalho assalariado destrua as energias necessárias para investir numa real ascensão profissional. Além disso, há que reter que, além da escassez de recursos económicos, a participação na esfera do trabalho pode envolver uma exclusão simbólica, constituindo uma conjugação particularmente perversa de condições que tendem a gerar uma rutura de pertenças e sentimentos de miséria afetiva que, não raro, conduzem à deriva física e psíquica.

O estudo que nos propusemos levar a cabo, a respeito das ações promovidas por uma associação que procurava induzir nos jovens as atualizações dos *habitus* mais adequadas à sua entrada no mercado de trabalho com trunfos suficientemente valiosos para não serem remetidos para os seus segmentos menos valorizados, requer que consagremos algum esforço analítico à sua socialização familiar. Especificamente no que respeita à atitude dos familiares face ao trabalho e à vida económica da família, interessa reter a hipótese de ocorrerem situações em que esta não pode fornecer exemplo consistente em matéria de valorização do trabalho, do dinheiro, da programação económica, da estabilidade e da segurança. Se não tem condições para praticar esses valores, como pode fornecer um exemplo consistente nesta matéria?

Na análise da relação subjetiva das famílias com o valor do trabalho e da planificação do futuro, cabe, igualmente, considerar o desemprego, uma vez que a perda de estatuto social que daí decorre está sempre associada a consequências materiais e psicológicas tanto mais devastadoras quanto este constitui a forma mais grave de privação dos critérios sociais que asseguram a utilidade social do indivíduo e fundam a sua autonomia.

Quaisquer que sejam as causas, a perda do emprego ou incapacidade prolongada de o encontrar são, na maior parte dos casos, determinantes capitais do processo de desinserção. A falta de recursos pessoais, salário, subsídios de desemprego, economias, que daí deriva faz entrar os indivíduos num mundo à parte, onde a sobrevivência depende totalmente dos outros, da sua boa vontade. Quaisquer que sejam as maneiras de procurar dinheiro quando não se tem trabalho, desde os subsídios sociais diversos, que é preciso aprender a conhecer e a pedir para obter, às esmolas ou à caridade, à prostituição ou ao roubo, todas elas acarretam alguma humilhação ou, em qualquer caso, uma profunda desvalorização pelo sistema social.

Interessa-nos saber se estamos em presença de indivíduos mais ou menos próximos das situações que Serge Paugam (2007) caracteriza como *integração desqualificante*, *integração*

laboriosa e integração incerta. Por contraste com a situação dos que desfrutam de uma *integração assegurada*³³, o trabalho destes assalariados cuja integração é desqualificante ocorre em circunstâncias que instalam uma relação duplamente negativa com o trabalho, ou seja, insatisfação e instabilidade. A integração é desqualificante porque, apesar de poder existir integração profissional, já que os indivíduos têm um posto de trabalho e uma remuneração, está-se em presença de um processo conducente a uma acumulação de handicaps que se podem traduzir por problemas relacionais no seio da empresa. O sofrimento no trabalho não é, neste caso, compensado pela esperança de uma melhoria. Na realidade, o trabalho não oferece mais do que um quadro elementar de integração, uma vez que não proporciona reconhecimento, dignidade e estabilidade. Não assegura segurança material, nem reconhecimento simbólico, ou, por outras palavras, não permite planificar o futuro.

Se o “assalariado da precariedade” não está numa situação idêntica à do desempregado de longa duração, uma vez que não frequenta forçosamente os serviços de assistência, nem, por isso, deixa de pertencer a uma categoria socialmente desvalorizada.

A privação de viver o trabalho como fonte de enriquecimento intelectual e de aprendizagem de atitudes, valores, padrões de conduta, de relacionamentos sociais, de valorização e de reconhecimento ao longo da vida profissional induz uma alteração profunda da própria perceção do tempo, assim como da noção de projeto, pois que tudo se conjuga para viver em torno do momento presente instável.

Sob essa pressão do dia-a-dia incerto, nomeadamente em matéria de rendimentos, não existe a possibilidade de inventariar e planificar receitas e despesas, o que desencadeia efeitos relevantes em matéria de gestão de um orçamento familiar e chega mesmo a diminuir seriamente as capacidades de efetuar cálculos económicos. Como gerar a disponibilidade psicológica para poupar, como conceber a utilidade de sacrificar certas possibilidades imediatas em vista de uma satisfação ulterior, se não existe um domínio sobre o próprio tempo e sobre os acontecimentos?

Estudos sobre a perceção do tempo (Elias, 1996) têm demonstrado que esta depende estreitamente da natureza e do ritmo dos instantes que fazem parte do tempo vivido. Longe de

³³ Nestes casos, os assalariados podem elaborar projetos de carreira e investir-se no trabalho para os realizar. As satisfações que retiram são a expressão de uma integração na empresa bem conseguida, em particular nas relações com os colegas e com os superiores hierárquicos. É a partir deste tipo ideal da integração profissional que é possível estudar vários desvios, os quais constituem diversas fontes de insatisfação para os assalariados: *integração incerta* (relação positiva com o trabalho, negativa com o emprego, incerto); *integração laboriosa* (relação negativa com o trabalho, positiva com o emprego); *integração desqualificante* (relação duplamente negativa com o trabalho e o emprego). (Paugam, 2007: 103)

constituir uma característica do indivíduo, a atitude face ao tempo é a resultante da vida quotidiana, sendo que para a sua formação, não somente contribuem as oportunidades e exigências no momento presente com as próprias previsões sobre o futuro. Nesta perspetiva, o questionamento do impacto das condições sócio económicas sobre os ritmos de vida reveste-se de grande significado teórico, precisamente porque permite rebater a ideia, aliás muito instalada, de que a relação dos pobres com o tempo é a expressão de uma qualquer característica geneticamente transmissível.

As histórias de vida que, em seguida, procuramos retratar visam dar conta dos efeitos do percurso sócio-profissional dos adultos sobre o processo de constituição das disposições sociais dos jovens.

Como é que cada um dos seus progenitores perceciona e estrutura o tempo de que dispõe? Que valor atribuem ao trabalho? Que relações estabelecem com as ações que requerem esforço, sacrifício, investimento, dedicação e empenho? Como fazem face às despesas quotidianas? Como projetam os seus planos no futuro? E quais os efeitos desses esquemas de entendimento e ação sobre a formação dos *habitus* dos jovens? Que matrizes e modos de socialização familiar têm vindo a neles formar certas características disposicionais? Existem ou existiram dissonâncias culturais entre os elementos encarregados da sua socialização primária ou entre o que eles dizem e o que fazem? E fenómenos de injunção contraditória?

O esforço que procuramos empreender agora é, precisamente, o de situar a formação ou a génese de algumas das disposições sociais que os jovens atualizam diariamente na sua relação com a escola, com o trabalho e com o tempo. Isto é, compreender como é que as formas de integração profissional dos indivíduos que assumiram a sua socialização primária se instalaram, mais ou menos duradouramente, em cada um dos jovens, interferindo na sua relação com o esforço, o compromisso, o tempo e a responsabilidade.

1.1 Um modo de vida centrado na poupança e na acumulação de um pequeno património

BELMIRO

Logo pelas 8h30 da manhã de uma segunda-feira, sentámo-nos com Belmiro numa sala de trabalho da Associação Qualificar para Incluir, de acordo com a sua solicitação:

“Podemos vir para a associação falar... sinto-me bem aqui... mas prefiro estar consigo assim cedinho... Estou habituado a levantar-me cedo... gosto muito de começar o dia assim cedo... Não me importo nada...”

No momento em que lhe foi dada a possibilidade de escolher um pseudónimo, o jovem não mostrou qualquer hesitação:

“Quero ser tratado aí no seu livro por Belmiro... Belmiro de Azevedo... é o nome de um homem que começou por baixo e agora está lá em cima. É uma pessoa que do nada conseguiu fazer alguma coisa... ele hoje tem muito dinheiro... subiu na vida... é por isso que eu quero que ponha aí esse nome.”

A rapidez e a convicção com que nos revelou a sua escolha são, quanto a nós, indicadores da sua identificação com o universo dos valores burgueses (poder, êxito social, disponibilidade económica). No início da conversa, procura, mesmo, sublinhar os comportamentos que, no seu entender, o aproximam dos lugares de classe mais prestigiados socialmente:

“Ponha aí que já tenho a carta de condução... assim vão pensar que sou um daqueles meninos de bem que já tem a carta...”

“O meu pai tem uma casa que é só dele... já não é uma casa alugada... agora somos donos dela... é como o Belmiro de Azevedo... não tinha nada e agora já tem tudo... é claro que os meus pais não são tão ricos como ele... (ri-se e baixa os olhos...) mas também os meus pais partiram do zero e agora já têm muitas coisas que não tinham...”

Contudo, e à medida que vou dirigindo a conversa para os assuntos relacionados com a inserção sócio-profissional dos seus pais, o jovem começa a mostrar-se intimidado, sem saber onde colocar as mãos e com um riso a evocar nervosismo, insegurança e o sentimento de não ser muito importante. A contrastar com a vivacidade extrema que imprimiu nos primeiros momentos da entrevista, as respostas do jovem foram começando a ser muito contidas, como que a revelar prudência associado ao desejo de querer “responder bem”...

O pai, um homem atualmente com 60 anos de idade e, nas palavras do próprio jovem, com “*uma 4ª classe bem-feita*”, obteve a reforma por invalidez muito novo, na sequência de um acidente que sofreu na tropa e que o deixou incapacitado:

“Desde os 24, 25 anos, que o meu pai é reformado pela tropa pois partiu a bacia... mas nunca deixou de trabalhar, a não ser agora quando lhe caiu um cofre em cima do braço... Ele andava a trabalhar para um Banco... Carregava as caixas Multibanco e essas caixas têm cofres lá dentro... um desses cofres caiu-lhe em cima do braço. Andou um ano sem poder trabalhar e a fazer operações e tratamentos ao braço. Ficou mesmo sem poder conduzir. Mas o braço nunca ficou bom e ele agora reformou-se de vez...”

À medida que nos ia contando as experiências profissionais do seu pai, foi evidenciando algumas das qualidades disposicionais deste seu modelo de referência masculino no que respeita à sua relação com o trabalho:

“Antes de ir para a tropa, o meu pai era alfaiate... Ele ainda hoje sabe fazer fatos... nunca faltava ao trabalho, se não, levava no corpo... Depois de vir da tropa, teve um “tasquito” mas que não dava para o sacrifício ... Trabalhava dia e noite, fins-de-semana e tudo... eu quase não o via nessa altura... mas tinha que ser... era assim que o dinheiro entrava em casa... Quando largou aquilo, meteu-se numa loja de vestuário... ele era o dono daquilo e a minha mãe é que ficava lá na loja a vender... mas como aquilo não dava o suficiente, acabou por se meter a caminho e foi motorista de transporte de mobílias... mais tarde foi vendedor ambulante de louças durante 6 ou 7 anos, mais ou menos... Vendia com uma carrinha porta a porta... Tinha que sair muito cedo de casa... era muito cansativo...”

Conforme podemos verificar, da trajetória profissional do progenitor de Belmiro subjaz uma atitude de inconformismo perante as contrariedades de vida, assim como a predisposição para o esforço, o sacrifício, a disciplina, a luta pela sobrevivência. É como se a situação de precariedade vivenciada no trabalho tivesse estimulado a criação de mecanismos de não desistência face às dificuldades e de investimento das energias na poupança dos recursos capazes de assegurar a viabilidade da família e do respetivo património.

Conhecemos o pai de Belmiro há cerca de nove anos, no âmbito do apoio psicossocial que prestamos ao seu filho. Ao longo das interações que, com ele, fomos estabelecendo, apercebemo-nos das múltiplas estratégias de poupança utilizadas no seu seio familiar, expressas quer na racionalização dos modos de consumo quotidianos, quer na rentabilização máxima dos produtos agrícolas que cultivava na sua pequena horta. O pai de Belmiro vende, com alguma frequência, o excedente dos bens agrícolas que produz para o consumo quotidiano do seu agregado familiar como, por exemplo, legumes, mas também alguns animais criados na sua pequena exploração agrícola, como galinhas e coelhos. Em virtude das

trocas a que estes bens da terra são submetidos com a comunidade de vizinhança, a família de Belmiro consegue obter um pequeno pecúlio que eleva os seus rendimentos.

Os exemplos de compressão do consumo são, igualmente, visíveis nas práticas domésticas da mãe do jovem: desde as refeições que cozinha, integrando os produtos da terra que advêm da horta, passando pelas roupas baratas e pelos sapatos usados até ao limite, até à contenção nas compras domésticas.

Atualmente, a mãe de Belmiro vende de porta em porta. Na sequência do encerramento da “*lojita de roupa*” onde trabalhava, não restou outra alternativa a esta mulher de 38 anos com apenas a 4^a classe de escolaridade:

“A minha mãe trabalhava na lojita que era do meu pai. O meu pai é que era o dono da loja. Era uma loja de roupa. Agora, há mais ou menos um ano, a loja fechou... o negócio deixou de render, mal dava para pagar a renda e a luz ... E agora ela vende de porta a porta. Mas já não é a mesma coisa... Aqui na cidade, tem um carrinho de mão e vende porta a porta. Lá em cima em Melres, ao fim de semana, é que andamos de carro. Eu vou sempre com a minha mãe ao fim de semana vender. Sou eu que ando com ela a vender de porta em porta. Ela tem umas pessoas que já são clientes e a gente vai lá... Mas ultimamente toda a gente tem dito: “Agora não precisamos de nada. Venha cá para a semana, D. Paulina.”

“Estamos mesmo a viver uma altura difícil... Isto não está bom para ninguém, muito menos para o negócio. Sabe como é... Mas a gente poupa. Tem que ser... A gente tem que poupar porque andamos a pagar o empréstimo da casa que construímos em Melres e também a renda que temos da casa em que vivemos durante a semana no Porto. Por isso é que temos que apertar. Os meus pais dizem-me sempre para apertar as despesas...

Eu acho que eles ainda não largaram a casa daqui por causa de mim... Porque ainda estou a estudar aqui no Porto... mas também porque eles ainda são muito ativos e lá em cima na aldeia a coisa é mais parada. A minha mãe aqui vende mais. Mais, quer dizer, alguma coisa... É como a minha mãe costuma dizer: “Aqui na cidade só gasto é pernas e na aldeia gasto gasolina.” Ainda no outro dia ficamos mesmo desanimados os dois. Não vendemos nada...”

A mãe de Belmiro não chega sequer a apurar uma média de 400€ mensais. Se não fossem os 700€ da pensão de reforma por invalidez que o seu pai recebe mensalmente, os rendimentos incertos provenientes das vendas não seriam suficientes para suprir as necessidades elementares deste grupo doméstico.

Todavia, os esforços desta família não se centram unicamente na busca de um mero equilíbrio entre as receitas e as despesas domésticas. Entre os membros deste pequeno núcleo encontram-se, com alguma frequência, disposições de investimento na acumulação e, mesmo, alargamento do património familiar. Tais disposições traduzem-se, por exemplo, na perseguição constante de novos rendimentos, nomeadamente por via da acumulação de pequenos trabalhos, tais como a realização de mudanças de móveis ou servir à mesa nos cafés da aldeia onde residem ao fim de semana. Registe-se que a casa em que habitam está

implantada num concelho da área Metropolitana do Porto que preserva, ainda, certas características de uma comunidade rural, apesar do declínio das atividades agrícolas. A casa foi construída, nos tempos livres, pelo pai do jovem com a ajuda deste e de alguns vizinhos com quem partilham vários tipos de tarefas. O pai de Belmiro é um exemplo bem ilustrativo de um modo de vida em que a pluriatividade e a polivalência das qualificações manuais são a base de um projeto de acumulação e de mobilidade social ascendente. A determinação e a perseverança com que se lança em várias atividades de trabalho independente, mesmo que isso implique enormes cargas horárias de trabalho e penosas condições físicas, é a única via possível de assegurar o futuro. A pequena parcela de terra que circunda a habitação é, além das várias atividades acima referidas, utilizada para criar animais e cultivar alguns bens alimentares que complementam remunerações obtidas em trabalhos por conta própria (Silva, 1991). Essa acumulação de atividades, suportada na polivalência das qualificações manuais, constitui o caminho que resta para conquistar a mobilidade limitada que está ao seu alcance.

As condutas de Belmiro a respeito do esforço, disciplina, nomeadamente cumprimento de horários e respeito pelas hierarquias, contrastavam visivelmente com as dos seus companheiros de curso. De facto, está sempre disponível para agarrar qualquer oportunidade de obter um emprego, em complementaridade com os estudos, assim como se revela exemplar no cumprimento de horários e na entrega às tarefas inerentes ao trabalho escolar. Atualmente, Belmiro concluiu o 12º ano de escolaridade e, além de trabalhar em regime de estágio profissional numa empresa onde estagiou, relacionada com a área de eletrónica, trabalha, ainda, em *part-time*, nos cinemas de um *shopping* da cidade de V. Nova de Gaia.

A respeito da mãe, o jovem devolve-nos a imagem de uma mulher ao serviço do seu marido, económica e emocionalmente dependente, sem iniciativa, nem projeto individual:

“Eu até acho que a minha mãe gostava de ter um emprego diferente. Mas ela tem medo do meu pai não gostar da ideia de ficar sozinho todo o dia... Se calhar é melhor assim para não haver chatices... Ela gosta muito de cozinhar e eu até acho que ela queria ser cozinheira... Às vezes ela pergunta-me se não precisam aqui na QpI de nenhuma cozinheira. Eu digo-lhe que já temos uma... Mas eu até já pensei em falar aqui para ver se ela pode vir fazer o curso de cozinha daqui da QpI... Esse curso deixava-lhe algum tempo livre para ela poder vender nos tempos livres e, ao mesmo tempo, ela preparava-se para trabalhar numa coisa que ela gostava mais. Mas tenho dúvidas que ela alinhasse nisso... estudar e isso... Isso retirava-lhe muito tempo... O tempo dela é estar em casa...”

Por força do relacionamento que pôde estabelecer com uma família burguesa na qualidade de empregada doméstica, esta mulher, no decurso da sua adolescência, desenvolveu hábitos de leitura. Essa experiência, marcante no seu passado, desencadeou nela um gosto

pela reflexão de temas da vida que, entretanto, foi sendo desatualizado no cotidiano vivido com o cônjuge, assim como na sua atual esfera profissional. Se é certo que a mãe de Belmiro deixa antever, através do seu discurso cuidado, alguns dos estímulos a que foi sendo submetida na adolescência, a verdade é que os atuais campos de relacionamento social em que se movimenta são muito mais propícios à rentabilização do lazer, tirando partido de todo o tempo para aumentar a pequena produção caseira de bens de consumo. A centralidade do trabalho, não como desempenho profissional, mas como utilização produtiva da energia para aproveitar recursos, é a evidência de que a sua percepção do tempo é determinada pela vontade de acumular um pequeno patrimônio, assim como pela vontade de resistir à proletarização e à dependência de uma entidade empregadora.

O modo de vida em que se instalou, muito por via do casamento, remete para condições de existência e uma cultura que, embora em declínio, ainda prevalecem em certas áreas de industrialização difusa localizadas no norte do país. São áreas onde a penetração da indústria mão-de-obra intensiva se tornou possível graças à preservação da dupla atividade, na fábrica e na agricultura familiar, por via da posse de uma pequena parcela de terra. A acumulação de tarefas produtivas, assalariadas e por conta própria, remetendo uma parte da reprodução para a esfera doméstica, criou as condições para a consolidação de formas de cultura popular peculiares. Culturas que atribuem grande valor ao trabalho manual, considerado como a principal fonte de conhecimentos e destrezas, na precisa medida em que o grupo doméstico permite combinar o assalariamento com a produção para auto consumo, numa pluralidade de atividades, tais como a construção da casa, a reparação de muros, telhados, instalação elétrica, pintura, carpintaria, as tarefas domésticas, a criação de animais e o cultivo de alguns produtos alimentares. Trata-se de uma cultura que estimula o desenvolvimento de competências e conhecimentos que traduzem uma significativa inteligência prática na manipulação de objetos e ferramentas para resolver problemas e carências quotidianas e uma disposição cultural profunda para a aprendizagem através da prática (Silva, 1991).

A família de Belmiro é, do conjunto das famílias dos jovens que fazem parte do grupo, a única que conserva traços marcantes dessa cultura que dispõe os indivíduos para acreditarem e investirem no trabalho como fonte de ascensão social, uma cultura que valoriza pouco os saberes proposicionais, tal como os de formação tecnológica e organizacional. Talvez por isso, a sua relação com o trajeto escolar que Belmiro vem conseguindo percorrer não está preservada de uma certa ambivalência, ora se revelando orgulhosos com o sucesso

escolar do filho, após alguns anos de dramáticos problemas na escola, designadamente quando tomaram conhecimento dos elogios que a empresa onde Belmiro estagiou lhe devolveu por escrito³⁴, ora adotando atitudes de contrastante desvalorização das atividades escolares.

O exemplo que descrevemos em seguida traduz precisamente essa divisão interna a respeito da dedicação que é preciso canalizar para o trabalho escolar, mostrando a oscilação entre a busca da utilidade imediata e o investimento num ganho diferido no tempo que requer sacrifícios no presente.

Quando questionado sobre o que a sua mãe pensava acerca do seu desejo em aplicar as poupanças que havia conseguido amearhar na obtenção da carta de condução de automóveis pesados de mercadorias, Belmiro esboçou um rasgado sorriso e respondeu-nos:

“Ela ficou toda contente... ela percebeu logo que eu assim com a carta de pesados posso fazer umas massas à parte... oh stora, eu não vou desistir do curso de eletricidade mas com a carta de pesados posso ter mais saídas... A minha mãe incentivou-me a ir... disse logo que assim talvez até arranje um emprego... e às vezes, nunca se sabe... da maneira que isto anda, com a crise e tudo, posso ter mais hipóteses como motorista de camiões...”

Confrontei-o com a possibilidade de vir a precisar de investir as suas poupanças na aquisição de algumas ferramentas de trabalho enquanto futuro técnico de eletricidade, na montagem de um pequeno negócio nessa área ou até na sua qualificação escolar ao nível superior. A sua resposta manifestou uma nítida desvalorização das escolhas que lhe estava a apresentar, procurando a todo o custo mostrar-me as mais-valias da aquisição da carta de pesados:

“Isso tem tempo stora... Eu primeiro quero estar seguro... Já viu o dinheiro que posso fazer como motorista?! Eu não vou deixar de ser técnico de eletricidade mas posso deitar a mão a mais dinheiro como motorista em part time...”

A perceção que os pais têm a respeito da sua escolarização, o curso profissional de eletrónica, automação e comando com equivalência ao 12^o ano, ora mostrando-se orgulhosos com o filho, que, finalmente, deixou de ser o aluno a quem todos apontavam incapacidades e defeitos, ora evidenciando desagrado sempre que é preciso dedicar tempo ao estudo³⁵, pode

³⁴ Consultar Anexo III.

³⁵ Falamos dos momentos em que o pai pretende a ajuda de Belmiro nas várias atividades em que se envolve, designadamente construir a casa, prestar serviços de mudanças, vender de porta a porta, ou cultivar o terreno.

traduzir a tensão interna que é desencadeada pela certeza de que, de algum modo, o filho se tornará diferente deles, de que, em alguma medida, o perderão porque ele se afastará do seu mundo.

Esta clivagem interna que tende a ocorrer, quer entre os pais, quer entre os próprios descendentes, é inevitável designadamente porque a ascensão social implica deixar um mundo, distanciar-se das classificações que aí são prevaletes, e adotar modos de conhecer e de agir que, em certa medida, invalidam o mundo dos progenitores. Por muito que os pais amem os filhos e desejem a sua ascensão social, não deixarão de sentir a sua evolução como perda dolorosa (Gaulejac, 1987).

1.2 A inclusão económica não liberta a vida de grandes tensões no quotidiano: um caso de “integração laboriosa”

MOUTINHO

A família deste jovem de 17 anos de idade é composta pelos pais e uma irmã, atualmente com 14 anos de idade. À luz da tipologia proposta por Paugam (2007), esta família pode considerar-se um caso de integração laboriosa na medida em que ambos os progenitores usufruem de um emprego estável, embora com condições francamente penosas em termos de rendimentos, horários e de realização pessoal no e pelo trabalho. Nesta aceção, a integração profissional não é realizada por via da relação com o trabalho, mas unicamente pelo emprego que é estável.

Se nos socorrermos de uma outra tipologia, esta concebida por Gaulejac e Léonetti (1994), ressalta que a integração dos pais de Moutinho no trabalho corresponde a uma fraca inclusão no plano do consumo e a uma integração normativa, no domínio simbólico, uma vez que as suas condutas são pautadas pela adesão convicta a certas normas sociais, tais como o respeito pelos horários de trabalho, o controlo atento dos comportamentos dos filhos, o investimento cuidadoso na apresentação e no trato das pessoas.

As informações recolhidas a respeito dos modos de vida desta família levam-nos a destacar a existência de acentuadas tensões económicas, conforme ilustraremos mais à frente, mas, simultaneamente, a prevalência de um sentimento de pertença a um grupo coletivo, que

dispõe de um lugar dentro do sistema social. Pese embora os salários baixos que recebem, assim como as condições difíceis em que trabalham, se considerarmos os contributos dos autores acima referenciados, podemos dizer que ambos possuem um “espaço” no interior do sistema social, assim como a consciência da sua utilidade social. Na medida em que encontram alguma estabilidade na relação com o emprego, parece-nos que, nesta família, não se coloca a questão da precariedade do estatuto ou da fragilidade do lugar social que ocupam. A convicção que transmitem quando falam sobre os seus projetos de futuro, o investimento na sua própria qualificação escolar (no caso concreto da mãe) e na dos seus filhos, o papel implicado e atento que têm junto da escolarização dos seus filhos são, quanto a nós, alguns dos sinais que ilustram a margem de valorização e reconhecimento social encontrada pelos pais de Moutinho na vida social.

Por outro lado, no plano das sociabilidades e das solidariedades primárias, é de realçar o suporte que a rede familiar mais alargada tem vindo a representar na família de Moutinho, não somente em matéria afetivo-emocional mas, também, ao nível económico. Destacamos, por exemplo, as relações próximas estabelecidas com os seus tios, muito em especial com um irmão da sua mãe que apoia o jovem, algumas vezes, ao nível escolar, mas sobretudo os laços que mantêm com os seus avós maternos.

Na sequência de uma depressão da mãe de Moutinho, tinha o jovem então 14 anos, foram os seus avós que garantiram a ordem doméstica e o apoio monetário necessários para manter alguma estabilidade e equilíbrio no interior da sua estrutura familiar. Vejamos o que o jovem nos contou sobre este período da sua vida familiar:

“Se não fosse a minha avó... Naquela altura em que a minha mãe se foi abaixo, nem sei o que seria... o meu pai trabalhava que se fartava... a minha mãe enfiava-se no quarto a dormir e a tomar medicamentos... e a minha avó era a luz lá em casa... fazia tudo, o almoço, cuidava de mim e da minha irmã, fazia de tudo para a minha mãe sair da cama... foi ela que conseguiu arranjar-lhe o emprego que a minha mãe tem hoje... os meus avós também ajudaram muito com dinheiro lá para casa quando viam que estava a fazer falta alguma coisa...

A minha mãe começou a trabalhar muito nova... era costureira... Depois foi auxiliar educativa num infantário, durante muitos anos. Foi nesse infantário que eu andei mais a minha irmã. Mas houve um dia em que algumas crianças apareceram com marcas de agressões e a minha mãe falou com a diretora, pois suspeitava de uma colega. Não se conseguiu provar nada e as outras colegas da minha mãe encobriram aquela que maltratava as crianças... O ambiente de trabalho começou a tornar-se insuportável, pois as colegas da minha mãe começaram a armar conflitos com ela. A minha mãe não aguentou e por causa disso teve uma depressão muito grande... Muito grande mesmo... Acabou mesmo por se despedir do emprego e durante, mais ou menos, meio ano ficou de baixa...

(os olhos enchem-se de lágrimas...)

Depois, voluntariou-se para trabalhar na Misericórdia... a minha avó insistiu tanto com ela que ela lá foi para lá trabalhar como voluntária... e conseguiu arranjar lá um emprego, passado algum tempo. É ajudante de um lar de mulheres maltratadas... algumas dessas mulheres têm bebês pequeninos e a minha mãe gosta muito de tomar conta das crianças. Ela já está lá efetiva. Faz turnos... As relações com as colegas e com a chefe de lá também não são fáceis... e o salário é baixo... nem chega a 500€. Ela está sempre a lutar por mais mas sem o 9º ano também não lhe dão mais... mas com o tipo de horários que tem foi possível acabar o 9º ano... Foi por iniciativa dela que se inscreveu nas aulas.... Eu ajudei-a a estudar algumas coisas... Agora vai começar a fazer o 12º ano. Ela, muitas vezes, diz-me a brincar: “Vou acabar o 12º ano primeiro que tu!” Ela tem 37 anos, é certo, mas se calhar vai mesmo acabar primeiro.”

A precariedade do trabalho tem vindo a traduzir-se, no caso concreto da mãe de Moutinho, na reduzida satisfação que retira do exercício das suas funções, em virtude do salário que recebe, dos horários que realiza e das relações tensas que mantém com colegas e superiores.

Apesar de possuir o certificado escolar do 9º ano, e de continuar a investir na obtenção de uma escolarização mais elevada, a mãe do jovem não conseguiu aceder a um posto de trabalho que lhe desse garantias de um salário compatível com uma vida liberta de pesados constrangimentos e sobressaltos.

A desvalorização dos títulos escolares, que tão fortemente caracteriza o atual funcionamento do mercado de trabalho, não cessa de se expandir, de tal modo que só as qualificações escolares de nível mais elevado ou as mais raras podem evitar que a vida profissional fique confinada aos postos de trabalho mal pagos e sem hipóteses de gerar carreiras profissionais ascendentes. O emprego é, em muitos casos, incompatível com a satisfação de necessidades básicas elementares, o que não deixa de precipitar formas de existência ameaçadas pela pressão da incerteza e do risco de não fazer face às despesas correntes. Foram várias as vezes que Moutinho nos expressou as angústias decorrentes da falta de meios para levar a vida com um mínimo de dignidade:

“Temos momentos de grandes apertos financeiros. A renda começou a aumentar e é difícil suportar as despesas. A minha avó materna ajuda-nos bastante. Se ela não nos ajudasse seria difícil...”

“Os meus pais não me dão mesada... e eu percebo... o dinheiro é todo contado e temos que fazer alguns sacrifícios pois senão não dá para tudo... Se eu precisar de alguma coisa, peço-lhes... se eles não puderem dar eu espero... dão-me quando podem... Normalmente, espero sempre algum tempo até eles poderem dar-me.”

“A minha roupa é toda comprada em lojas mais baratas... Eu às vezes gostava de ir às lojas de marca... mas isso não é para o nosso bolso... e às vezes arranjam-se coisas jeitosinhas noutras sítios mais baratos... Compro sempre o que é necessário... Não posso alargar-me muito... Os meus pais já fazem tantos sacrifícios que não seria justo eu andar a gastar dinheiro em roupa ou noutras coisas mais superficiais...”

“Há meses que é mesmo um sufoco para o dinheiro chegar para tudo... Na altura do início da escola... É sempre tanta coisa para comprar... para mim e para a minha irmã... Normalmente, não conseguimos ter tudo... Mas devagarinho lá vamos tendo o que precisamos... Não nos podemos queixar...”

Quanto ao pai de Moutinho, um homem com 41 anos de idade, desde muito cedo começou a trabalhar *“numa empresa que fazia a montagem de paragens de autocarros.”*

Há cerca de 7 anos atrás, acabou por mudar de emprego, na sequência de um acidente de trabalho que o conduziu à realização de diversas intervenções cirúrgicas. Atualmente trabalha como empregado de mesa num café da cidade do Porto, com contrato de duração indeterminada.

Com apenas a 4ª classe de escolaridade, o pai do jovem possui um emprego que lhe confere alguma segurança, ainda que à custa de horários que excedem, em larga medida, as 36h/semanais:

“Ele tem horários muito longos... quase nunca o vejo... por exemplo, esta semana faz o turno das 11h da manhã às 11h da noite... mas para a semana já faz das 8h da manhã às 11h da noite... é muito puxado... ainda se ele ganhasse mais com isso... mas não ganha... não há direito a horas extras... Quase nunca estou com ele... Nem aos fins-de-semana... Só nos dias de folga que são às 5ª feiras... Mas como tenho aulas todo o dia... só o vejo à noite...”

Podemos dizer que o trabalho representa para o pai de Moutinho uma severa restrição das oportunidades quer de obter compensação económica, quer de desenvolver capacidades cognitivas e criativas (Paugam, 2007). Obrigado a realizar horas extras, sem que estas lhe sejam pagas, o salário nem chega a perfazer os 500€/mês. Além da evidente escassez da compensação financeira pelo trabalho prestado, o pai de Moutinho não dispõe de tempo para se ocupar da vida familiar.

Como analisa Robert Castel (1998), a insegurança gerada pela crescente expansão do desemprego e pela proliferação de numerosas formas precárias de emprego não deixou de se repercutir na diminuição drástica das possibilidades de contestar e reivindicar a contratualização de regras que regulam a relação salarial entre o capital e o trabalho, acautelando formas de exploração ilegítimas. Ainda que incluído na esfera económica, o pai de Moutinho é bem um exemplo de como a alteração da correlação de forças entre o capital e o trabalho instalou formas de desregulação que submetem a vida profissional e familiar de muitos cidadãos a privações e penosidades que transformam a existência numa constante luta pela sobrevivência.

Constrangidos pelos baixos rendimentos provenientes do trabalho, os pais de Moutinho experimentam diariamente a pressão de ter de pagar a renda da sua casa, no valor de 260€/mês, associadas a tantas outras despesas decorrentes dos consumos quotidianos familiares. Não é de estranhar, portanto, que, quando questionado sobre a possibilidade de frequentar um curso superior, o jovem nos tenha respondido:

“A faculdade não é muito o meu género. Neste momento, não me vejo a estudar... Já gostei mais de estudar... Também, como é que eu posso gostar de estudar quando vejo lá em casa que o meu dinheiro até faz falta... Eu quero começar a ganhar o meu dinheiro, a ajudar lá em casa e a fazer a minha vida... vejo-me mais a acabar o curso de eletrónica e a arranjar um emprego...”

De acordo com o Inquérito às Condições de Vida e de Rendimento, realizado em 2008 pelo INE, eram considerados pobres os indivíduos adultos cujos rendimentos mensais se ficavam pelos 406€, contra 378,67€ propostos pelo Eurostat³⁶.

No caso da família que agora estamos a analisar, constituída por dois adultos, um jovem e a sua irmã de 14 anos, o limiar da pobreza corresponde a um rendimento mensal de 936,1€, contra 871,01€ avançados pela Eurostat.

A exiguidade dos rendimentos desta família não deixa dúvidas acerca da situação de vulnerabilidade à pobreza. Arriscar-nos-íamos a dizer que as fragilidades no domínio económico só não assumem repercussões mais graves porque são, de certa forma, atenuadas pelo apoio da família alargada. Ainda que não nos seja possível determinar com rigor a dimensão desta ajuda, sabemos que, em momentos de maior sufoco financeiro, os avós maternos de Moutinho contribuem de forma ativa nas despesas familiares, designadamente na renda de casa, nas refeições e, mesmo, na compra de material escolar para o jovem e para a sua irmã, no início de cada ano letivo.

Não obstante as dificuldades económicas prementes deste agregado familiar, certo é que se observa um certo investimento de esforços para garantir um futuro mais próspero às gerações descendentes. Talvez não seja incorreto afirmar que há algum *investimento na mobilidade ascendente*³⁷ por via da acumulação de capital escolar, sobretudo nas gerações mais novas. É em nome deste objetivo que os pais de Moutinho priorizam as despesas com a educação dos filhos, restringindo todo o tipo de consumos que se desviem desta meta.

³⁶ Uma família é considerada em risco de pobreza quando o seu rendimento corresponde a 60% da mediana do rendimento por adulto equivalente de cada país.

³⁷ Cfr. tipologia apresentada na obra “*Exclusão Social. Fatores e Tipos de Pobreza em Portugal*” (Almeida *et al*, 1992).

Descontentes com a vida profissional que levam, consideram a escola a melhor via de acesso a posições sociais e profissionais superiores e, nesse sentido, procuram propiciar aos filhos uma carreira escolar tão prolongada quanto possível, conforme nos conta o jovem:

“Os meus pais querem muito que eu e a minha irmã sejamos alguém na vida... Estão sempre a dizer-nos que temos que estudar para termos uma vida melhor do que a deles... O ano passado estive mesmo para desistir... Apetecia-me ter um emprego qualquer... Estava mesmo farto da escola e, se não fosse a minha mãe, tinha saído da escola... Mas a minha mãe nunca me deixou desistir. O meu tio, o irmão da minha mãe, também puxou por mim... Ele tem um curso superior. Ele é licenciado em Química... Era esse meu tio que, de vez em quando, me ajudava a fazer os trabalhos de casa. Quando eu era pequeno, às vezes chegava a casa e fazia os TPC sozinho...

A minha mãe e a minha avó obrigavam-me sempre a estudar quando chegava a casa... A minha mãe ia ver sempre os meus cadernos.... Via se eu era organizado ou não. É por isso que eu hoje tenho os meus cadernos organizados...

Ela perguntava-me sempre se eu já tinha feito os trabalhos de casa, quando eram os testes... ela sempre se preocupou com isso... Ela estava sempre em cima de mim... e se eu não conseguisse fazer as coisas ela caía em cima de mim... Acho que foi isso que me tornou mais exigente comigo mas também que me fez ficar tão irritado comigo quando eu não consigo fazer uma coisa...

Lá em casa costumamos falar sobre como é que vão os meus estudos, se está tudo a correr bem comigo ou não... E não falo só com a minha mãe. Falo também com os meus primos, os meus tios, os meus avós maternos. Eles moram perto de nós e ao fim de semana reunimo-nos todos à hora de almoço. Todos eles acham importante eu acabar o 12º ano para começar a trabalhar e ter a minha vida... E eu também... Eu sei que é importante acabar o 12º ano... Se não acabar nunca vou arranjar um emprego em condições... e mesmo assim... já fica difícil... sem o 12º ano nunca podia vir a ser alguém na vida nem dar condições aos meus filhos, quando os tiver, claro... Quando penso em desistir, lá vem a minha mãe falar comigo... no outro dia, disse-me mesmo para eu nem pensar nisso pois ela nunca me deixaria desistir sem o 12º ano... ela fala muito comigo... faz-me pensar naquilo que eu viria a ser se não tivesse o 12º ano... ”

Da narrativa de Moutinho, sobressai o peso das influências familiares no significado que o jovem atribui à escolarização, enquanto via essencial para a mobilidade social. As respostas de incentivo e encorajamento por parte da sua mãe à prossecução dos estudos têm vindo a impedir que o jovem ceda à sua vontade de interromper a escolarização. Preocupada em preparar um futuro para o seu filho distinto daquele que teve para si, esforça-se por lhe oferecer orientação através do uso da razão e de regras.

“O meu 9º ano também não foi fácil... Passei para a Escola [B] e tive uma turma muito violenta. O grupo em que eu andava era muito mais calmo. Mas os outros, os que passaram da Escola [A] para lá, eram mesmo do pior que se pode imaginar... Eram repetentes. Uma pessoa nem podia trabalhar... Era só barulho, perturbavam muito as aulas, agrediam com insultos os professores...

Eu nunca me juntei muito a eles. Acho que isso foi bom para mim... Não me juntei a esses problemas. A minha mãe falava comigo todos os dias para eu me portar bem e isso... Fazia-me ver que só ficaria pior se me juntasse a esses miúdos... nunca iria fazer o ano nem ter um bom emprego se me juntasse a esses problemas... Acho que isso foi muito importante para que eu não me tivesse juntado a eles... As regras que ela me obrigava a cumprir, do género de não chegar tarde e isso... foi muito importante para mim...”

Pese embora o desejo de mobilidade ascendente, por via da aposta na escolarização, as dificuldades de obter os recursos económicos suficientes para satisfazer as necessidades de consumo impele a família a valorizar a sobrevivência e a estabelecer uma relação de certa ambiguidade com os estudos dos filhos. Desejariam que os seus filhos obtivessem estudos elevados mas precisam do seu contributo para ampliar os rendimentos. O investimento privilegiado na obtenção dos meios materiais de existência não é propriamente compatível com a aplicação de energias em práticas culturais valorizadoras do estudo e facilitadoras das aprendizagens escolares. Ainda que possamos encontrar vários indicadores que traduzem o acompanhamento desta família no domínio escolar do jovem – o auxílio do tio na realização dos trabalhos de casa; a supervisão dos cadernos por parte da mãe e da avó e a valorização da sua apresentação cuidada, assim como de uma letra legível; o investimento na aquisição do material escolar sinalizado pelos professores no início de cada ano letivo - não nos parece exagerado afirmar que o jovem não teria concretizado o 12º ano de escolaridade caso não tivesse usufruído do acompanhamento da Qualificar Para Incluir.

Se considerarmos o tipo de conhecimento a que o jovem tem acesso no seu contexto de socialização familiar, designadamente os hábitos de leitura e consumos culturais, em geral, não hesitaremos em afirmar que estamos perante uma família cujas possibilidades reais de facilitar a mobilidade escolar ascendente dos seus filhos é relativa.

“Livros lá em casa? Só de banda desenhada... Sempre tive coleções de livros de banda desenhada... Eram livros que saíam em jornais e revistas e os meus pais faziam coleção. O meu tio também me dava as coleções que fazia dos jornais... Mas eu raramente lia os livros... Pegava no livro, lia as primeiras páginas mas depois nunca conseguia ler até ao fim... Nunca fui muito de ler... Também nunca vi os meus pais lerem...e eles também não me diziam para ler... davam-me os livros mas não me liam as histórias, nem viam se eu lia ou não... talvez porque eles também não gostam de ler... eles também não me conseguiam explicar muito bem as perguntas que eu tinha dificuldades em responder na escola... quando a minha mãe começou a fazer o 12º ano, era eu que lhe explicava... coitados, eles não percebiam aqueles textos mais difíceis... sabiam lá... e eu via-me à rasca... foi no 8º ano que eu comecei a ter mais dificuldades... quando as coisas começaram a ser mais difíceis...”

As dificuldades que Moutinho evidencia na compreensão e interpretação dos enunciados das provas das diversas disciplinas, a recusa em realizar atividades que exigem um esforço de incorporação de novos conhecimentos, a forte tendência para esquecer as matérias trabalhadas nas aulas, a dificuldade em aplicar conhecimentos abstratos a problemas e situações diversificados são indicadores de falta de familiaridade com uma cultura valorizadora da reflexão sobre os fundamentos das ações.

Um outro exemplo a considerar remete-nos para a forte resistência demonstrada pelo jovem, no ano letivo 2008/09, em participar em, pelo menos, uma das atividades artísticas promovidas pela Associação QpI (com duração de 2 a 6 horas semanais), designadamente guitarra, percussão ou teatro.

A recusa de Moutinho, manifesta em expressões como “*não gosto*”, “*não quero*”, “*não tenho jeito para isso*” é uma prova de que o universo familiar do jovem é relativamente fechado do ponto de vista cultural, desde logo pela evidente desvalorização das atividades artísticas enquanto meio de formação pessoal.

Ao invés de contrariar a postura do filho, aliás como têm vindo a fazer em relação às suas tentativas de abandonar a escola, antes de concluir o 12º ano, os pais de Moutinho reforçaram, em larga medida, o comportamento do jovem, manifestando à Psicóloga da QpI que o acompanha que o seu filho não devia ser “*obrigado a participar em coisas de pouco interesse*”.

Se tivermos em consideração que a posição que ocupam na estrutura social não lhes possibilitou o entendimento de que para se ser bem-sucedido na escola e na vida são necessárias competências como aquelas que se mobilizam em atividades artísticas, tais como o teatro e a música, podemos compreender as reações dos seus pais.

Destacamos a recusa em ouvir os argumentos, apresentados pela Psicóloga da QpI, sobre as possibilidades que as referidas atividades podem representar ao nível da aquisição de ferramentas preciosas no domínio escolar e na vida, em geral, tais como desenvolver o gosto por atingir um objetivo, persistir perante os obstáculos, treinar, de forma disciplinada, até dominar uma tarefa, trabalhar em grupo, superar medos e inseguranças ou, mesmo, saber estar em público.

Felizmente, o jovem decidiu, ainda que contra a vontade dos seus pais, continuar na associação, optando por participar, com sucesso, nas aulas de guitarra.

É caso para dizer, então, que ainda que os seus progenitores ambicionem que os filhos consigam aceder a uma posição social a que, eles próprios, não puderam ter acesso, isso pode não se traduzir em estímulos ou incentivos para a ampliação dos seus horizontes culturais. Muito pelo contrário, as experiências familiares a que Moutinho tem sido submetido, no domínio das práticas culturais, têm constituído, não raras vezes, um poderoso constrangimento às possibilidades de poder vir, mais tarde, a melhorar substancialmente as suas condições de vida.

De registar, por último, um outro obstáculo que se prende com a perceção que têm da desvalorização dos diplomas escolares que, como referimos atrás, tem vindo a acompanhar a subida dos níveis de escolaridade. Se, por um lado, desejam que os filhos obtenham uma escolarização elevada, por outro lado, temem que as suas expectativas possam ser defraudadas, tanto mais que a própria mãe se confronta com a desvalorização do diploma escolar de 12.º ano que conquistou recentemente.

Do ponto de vista da intervenção da Qualificar para Incluir, o problema que interessa equacionar é o da possibilidade de existirem nichos do mercado de trabalho onde a desvalorização dos títulos escolares não se faça sentir. Ora, o curso de eletrónica, automação e comando que os jovens frequentam preenche necessidades do mercado de trabalho, com acesso a postos de trabalho bastantes qualificados, além de que não fecha a hipótese de acesso ao ensino superior. Cabe referir que o facto de se tratar de uma formação em que a componente teórica serve a resolução de problemas práticos na área da eletrónica coloca os jovens em posição mais vantajosa no que respeita ao desempenho escolar, inclusive no nível universitário. A questão central a salvaguardar, e essa é a componente essencial da mediação a fazer com a escola, é garantir que a formação tenha uma qualidade elevada. Dito noutros termos, interessa evitar a terrível descida de expectativas dos docentes a respeito do ensino profissional.

No ano letivo 2009/10, Moutinho revelou-se um dos jovens que mais investimento colocou na sua escolarização, investimento esse passível de ser observado em indicadores como a assiduidade e a pontualidade às aulas, a disponibilidade que demonstrava em aprender, o empenho que revelava em ultrapassar as suas dificuldades, o brio que demonstrava na realização das tarefas escolares, o gosto que evidenciava pelas aprendizagens realizadas.

Atualmente, e já com o 12.º ano de escolaridade concluído, encontra-se a trabalhar numa empresa da área de eletrónica em regime de estágio profissional, contribuindo com parte do seu salário para o orçamento da sua família. A prova de que o jovem pretende retomar os estudos, eventualmente em regime noturno, reside no estudo que tem vindo a realizar, semanalmente, com o apoio de profissionais da associação QpI, com vista a preparar-se para o exame de acesso ao ensino superior.

1.3 Um caso de mobilidade social descendente: a transição para um modo de vida de restrição

AFONSO

Afonso tem 17 anos de idade e é acompanhado, desde os 12, pelos técnicos da Associação Qualificar para Incluir.

Quando nasceu, o seu pai era polícia na cidade do Porto e a sua mãe trabalhava em Bragança numa pequena empresa de materiais de construção do avô materno, prestando serviços de natureza administrativa:

“Era ela que, sozinha, secretariava tudo na empresa do meu avô.”

Nessa altura, Afonso raramente via o seu pai, *“a não ser em alguns fins-de-semana em que ele ia a Bragança”*. Partilhava o seu quotidiano com a mãe e a irmã mais velha, muito próximo dos seus avós maternos, de quem guarda recordações muito positivas.

Quando Afonso tinha apenas 8 anos de idade, a sua mãe decidiu vir morar, com os seus filhos, para junto do marido, após ter sido confrontada com a vida familiar paralela que o pai do jovem havia constituído no Porto. A partir desse momento, as discussões familiares começaram e, com elas, as práticas negligentes dos seus pais face aos assuntos que dizem respeito à educação dos filhos, conforme explicita o próprio jovem.

“Sinto-me sozinho. O meu pai nem vê que eu existo... Entrar em casa às 7h da noite ou às 4h da manhã é a mesma coisa para ele... Ele nem se apercebe... Nunca me pergunta sobre nada do curso ou da minha vida... nunca... Por ele, eu até já devia ter saído da escola há muito tempo... A minha mãe quase nem a vejo... Raramente falo com ela... durante as refeições estamos todos calados, ninguém fala... ou então eles discutem e eu vou para o quarto... Foi para não ter que assistir às discussões que a minha irmã pôs-se a andar... Foi para a Força Aérea... fez ela muito bem! Assim não tem que sofrer como eu...”

O pai criou uma sociedade com vista à constituição de um restaurante, procurando desta maneira acumular a sua atividade de polícia com a gestão do restaurante, preferencialmente ao fim de semana. Esta situação e a prática de atos de corrupção que o jovem não sabe identificar conduziram, aliás, à sua suspensão da polícia.

Entretanto, nessa atividade empresarial foi acumulando numerosas dívidas que acabaram por precipitar o seu agregado familiar numa situação de grande instabilidade e precariedade.

O dia-a-dia de sua mãe passou, então, a dirigir-se para um único objetivo: a obtenção de recursos económicos necessários à subsistência da família. Outrora trabalhadora familiar, na empresa do seu próprio pai, hoje ajudante de cozinha, a mãe de Afonso é o único adulto que, no seu núcleo familiar, se preocupa em obter rendimentos. As palavras desta mulher, com apenas o 6º ano de escolaridade, ilustram o seu centramento nas questões associadas à economia doméstica:

“Só me preocupo com a renda e com a dívida às finanças... entro em casa sexta-feira à noite e saio na segunda de manhã... se perguntar aos meus vizinhos eles não me conhecem... nem me vêm... Nem sequer tenho aqui amigas... não conheço ninguém... farto-me de trabalhar e nem contrato definitivo tenho... estou sujeita a ir para a rua qualquer dia... e nem 500€ chego a receber... é uma miséria...”

Se procurarmos analisar a integração profissional da mãe de Afonso à luz dos contributos de Serge Paugam (2007), podemos dizer que estamos perante um caso de “integração desqualificante” (Paugam, 2007: 102), na medida em que vemos conjugada a insatisfação no trabalho com a instabilidade no emprego. O sofrimento que a mãe do jovem vivencia no exercício das funções profissionais, em virtude das condições de trabalho penosas que enfrenta, não é, pois, compensado pela esperança de vir a obter um emprego melhor.

De acordo com Paugam (2007), os assalariados que vivenciam este tipo de integração veem, de certa forma, o seu estatuto social ameaçado. Esta situação, diz o autor, pode mesmo ser comparada aos desempregados que perderam o seu emprego e que duvidam fortemente da possibilidade de encontrar um outro. Essa é a razão pela qual Paugam (2007) utiliza a expressão “desqualificante”.

O contrato de trabalho da mãe de Afonso, assim como o seu salário não oferecem senão um quadro elementar de integração, privando-a, simultaneamente, das condições que lhe poderiam dar um sentido de vida, designadamente, o reconhecimento, a dignidade, um meio de expressão e, enfim, a estabilidade. É precisamente por isso que S. Paugam (2007) refere que este tipo de integração pode conduzir à apatia, associada à interiorização de uma identidade negativa. Na medida em que não dispõem dos meios necessários para se valorizarem individualmente, além da vida coletiva que experimentam no trabalho ser

reduzida, os assalariados próximos da integração desqualificante vivenciam, pois, uma forte crise de identidade profissional.

A narrativa que se segue ilustra bem os efeitos da desqualificação profissional vivida pela mãe de Afonso na interação com os filhos, designadamente a sua pouca disponibilidade para questões relacionadas com a educação dos filhos, o alheamento em relação ao seu quotidiano, a indiferença que imprime nas interações que tem com eles.

“A minha mãe não fala quase nada comigo... anda sempre a trabalhar e quando chega a casa até parece que não está ali connosco... acho que são as preocupações, sei lá... ela quer muito que não nos falte nada, isso eu sei... por isso é que ela farta-se de trabalhar Mas ao mesmo tempo eu sei que ela gostava mais do que fazia em Bragança... este trabalho não é muito bom... ela faz porque é o único que tem... não há outros... ela também só tem o 6º ano... e sabe como é, é difícil arranjar um bom emprego... mas vê-se mesmo que ela vem desanimada para casa, sem vontade de nada, sem querer saber de mim nem da minha irmã... nunca se preocupou mesmo com as minhas coisas da escola... eu janto e vou logo para o quarto e ela também não me diz nada, não me faz perguntas... quem lhe dera a ela também estar quieta sem ninguém lhe chatear... com a minha irmã era igual... quase nem se falavam... foi por isso que ela saiu de casa... fez ela bem... estar em casa e não estar é a mesma coisa... sentimo-nos sozinhos de qualquer forma...”

Do que nos foi dado a conhecer pelo jovem, o pai de Afonso, um homem com o 9º ano de escolaridade e totalmente à margem do mercado de trabalho, não tem vindo a procurar emprego ou outra forma de garantir a subsistência económica da sua família.

O seu agregado familiar conta, pois, unicamente, com os escassos 450€ de salário da sua mãe. Não é de estranhar, portanto, que a partir do momento em que viram a renda de casa aumentar de 170€ para 350€ mensais tivessem deixado de a pagar, encontrando-se atualmente numa situação de provável despejo, no caso de não se comprometerem a pagar a dívida acumulada.

Se é certo que o endividamento desta família tem tido consequências económicas desastrosas, o efeito psicológico de tal situação é incomparavelmente mais devastador para Afonso. O discurso do jovem a respeito do modo como vivencia os problemas decorrentes da sua situação socioeconómica fala por si só:

“O meu pai nunca pensou realmente em nós... Não pensou em nós quando se meteu com outra mulher e não pensou em nós quando se meteu nos negócios... Sempre foi muito aventureiro e pensava sempre que tudo ia dar bem... Abriu não só um, mas vários restaurantes com mais sócios... nunca pensava que as coisas podiam dar para o torto e que tinha uma família para cuidar... Acho que nunca foi muito responsável... Queria era divertir-se... Agora está cheio de dívidas para pagar... E em vez de se meter só a ele nisso, meteu a minha mãe e o meu avô também... Eu não sei explicar muito bem... só sei que hoje vejo que o meu pai nunca se preocupou muito com a família...”

“O meu pai era muito aventureiro... meteu-se nuns negócios como dono de um restaurante e outras coisas que eu nem sei bem... Só sei que agora tem muitas dívidas para pagar... Nem sei bem explicar de que é que são essas dívidas... ontem chegaram duas cartas das finanças para pagar... Se ele não pagar vai para a cadeia, já viu? O pior de tudo é que a minha mãe sozinha não consegue suportar tudo... coitada, ela farta-se de trabalhar... nem tem tempo para mais nada... aquela cabeça só pensa em maneiras de nos safarmos... eu também quando estou nas aulas penso nessas coisas... estou desconcentrado a lembrar-me disso... Já pensei em ir trabalhar... A minha mãe não me diz para ir trabalhar... mas também não me diz para ir estudar... não diz nada! Já lhe disse que falamos pouco?!... eu quase nem falo com a minha mãe... Ela não tem tempo para mim... Ontem fartou-se de discutir com o meu pai e eu meti-me no quarto pois era só barulho... Já não aguento mais...”

“Quando estou nas aulas penso nessas coisas... às vezes estou desconcentrado e é por isso... estou a lembrar-me disso...”

“O meu pai não poupa nada lá em casa... ele é só despesa... não faz nada... pôs a minha mãe cheia de dívidas para pagar e, ainda por cima, no outro dia começou a acender as luzes todas lá de casa e virou-se para a minha mãe e disse-lhe “não sou eu que pago por isso haja luz nesta casa... vais ter que pagar, vais ter que pagar...” Ele dizia-lhe isto e ria-se feito um louco...”

“Já pensei em sair da escola e ir trabalhar... A minha mãe sozinha não consegue suportar tudo! Ela farta-se de trabalhar... Não acho isso bem... Mas também penso: o que é que eu vou fazer?! O V. e o R., aqueles gémeos que saíram da escola para trabalhar, sabe o que estão a fazer?! Estão a distribuir panfletos pelas casas... E têm que se levantar super cedo, andar muitos km a pé e não ganham nem 300€... O que é que isso dá?! Vou esperar até ver o que aparece... Entretanto estudo!”

“Quando vivia em Bragança, tudo era melhor... nada nos faltava quando estávamos com os meus avós... nem atenção, nem carinho, nem dinheiro. Vivíamos muito bem.”

Afonso recorda os tempos em que os pais não tinham problemas financeiros e viviam “sem preocupações de dinheiro”. “Tudo era melhor” quando residiam em Bragança, desde logo porque eram apoiados pelos avós maternos.

Hoje, Afonso sente-se em privação relativamente a um passado recente. O pai, como vimos, não procura novas vias de recuperação da vida social de outrora. Acomodou-se à sua situação de fracasso e tem vindo a revelar-se incapaz de criar novas competências e qualificações ou, até, de fazer jogar a seu favor antigas relações profissionais e, mesmo, familiares. Até há bem pouco tempo, passava os dias dentro de casa a ver televisão e as suas condutas para com a mulher e os filhos intensificaram o fosso criado entre ele e o seu sogro, um homem que, muitas vezes, os incentivou a regressarem a Bragança, disponibilizando o seu auxílio. Recentemente, o pai de Afonso deixou de viver com a mulher e com o filho.

Quanto ao modo como a mãe de Afonso vive a degradação das suas condições de vida, parece-nos que existem indícios suficientes para afirmar que estamos perante uma situação de pobreza envergonhada. Confrontada com os graves efeitos da precarização das suas condições de vida, que, aliás, se traduzem, como já se mencionou, na forte probabilidade de lhe ser

retirada a sua habitação, a mãe de Afonso nunca tomou a iniciativa de solicitar auxílio do serviço social, nem mesmo o apoio do seu próprio pai.

Não fosse a psicóloga da Associação que acompanha o jovem aperceber-se da sua situação de precariedade, talvez hoje não usufruíssem da assistência a que têm direito. Afonso conta hoje com o rendimento social de inserção no valor de 181€, verba esta destinada a custear as despesas da sua formação.

No que respeita à relação do jovem com o futuro, há que começar por reter as suas sérias dificuldades em tolerar as exigências inerentes ao trabalho escolar, usando das mais diversas formas de vitimização e manipulação na relação com os outros, para ver justificadas as suas falhas e desistências. Evoca, regularmente, o azar ou as injustiças para explicar os seus atrasos nas aulas, as suas faltas disciplinares ou a não realização atempada de tarefas escolares: “o autocarro atrasou-se”; “a professora não foi compreensiva”; “o professor não explicou bem a matéria e ainda por cima deu-nos pouco tempo para fazer as coisas; assim não faço...”; “não gosto deste curso... se estivesse a fazer o curso de desporto já não faltava tanto às aulas...”.

Para ele, o momento de referência é o presente, que pretende que seja tão gratificante quanto possível: levantar-se tarde; cuidar da sua aparência exterior; fumar; sair com os colegas; jantar fora; comprar uma “boa roupa”...

“Não dispense uma boa roupa... não vou andar aí vestido como os pobres... tenho que andar apresentável... compro as minhas roupas, a maior parte delas, na Pull and Bear... lá até nem são muito caras... claro que já se sabe que algumas até são... a minha mãe por exemplo está sempre a dizer que é caro, que não pode, mas depois lá vai comprando... não tem ela outro remédio senão comprar... ela sabe que eu não uso sapatilhas que não sejam de marca... elas são melhores e duram mais... e depois não tem jeito nenhum andarmos para aí com umas sapatilhas quaisquer... a ter que seja das boas... eu quando tiver mais dinheiro, quando trabalhar e ganhar dinheiro, vou comprar muito mais roupa e sapatilhas... mas sempre roupa de marca... é um desperdício gastar dinheiro em roupa que não seja de marca... e também quero comprar uma moto quatro... vai ser a primeira coisa que eu quero comprar quando ganhar para mim...”³⁸

³⁸ A necessidade de vestir roupa “Pull and Bear” ou de calçar umas sapatilhas da “Nike” não é, para jovens como este, uma necessidade supérflua. Muito pelo contrário. É uma forma de valorização pessoal, de busca de reconhecimento social ou, se preferirmos, de diferenciação relativamente às categorias socialmente mais pobres. Não sendo um bem de primeira necessidade, a aquisição de vestuário de marca socialmente valorizada permite-lhes uma aproximação aos padrões de vida normativos que se impõem e influenciam as suas necessidades individuais. Como assinalam Gaulejac e Léonetti: “Mas como definir o que é fundamental e o que é acessório? E quem estaria autorizado a fazê-lo, qual é o mínimo vital muitas vezes evocado nos textos oficiais? Não estão as necessidades dependentes dos progressos tecnológicos e não será legítimo aspirar a beneficiar de tudo o que o progresso dos conhecimentos e das técnicas põe à disposição dos homens? Deve-se adotar – mas porquê só em relação aos mais deserdados? – uma atitude normalizadora e moralizante que diferenciaria as verdadeiras necessidades das necessidades do supérfluo? Se esta questão é difícil de tratar – sempre nas fronteiras do discurso moral – é preciso, pelo menos, colocá-la porque ela tem importância nos processos de integração e de

Por outro lado, tudo o que represente esforço, intelectual ou físico, é, para usarmos as suas próprias palavras, “*difícil*”, “*cansativo*”, “*demasiado*”.

“Fogo, já viu a que horas temos que estar aqui de manhã... Tem algum sentido acordar assim tão cedo?! ... Uma pessoa nem consegue pensar direito... e depois pensar, pensar.... Temos sempre que estar a pensar... ou gosto de estar quieto no meu canto, sem que ninguém me chateie... sem pensar...”

Outro exemplo que vale a pena destacar é o que nos remete para o modo como viveu a experiência de estágio, durante um mês, numa empresa de prestação de serviços técnicos na área da climatização (ar condicionado, aquecimento central, energia solar térmica). Quando lhe pedimos para partilhar connosco a sua experiência, obtivemos o seguinte comentário:

“Não imagina... Aquilo era uma exploração... Tanto trabalho que eles lá tinham para só ganharem 700€... Eu é que não queria trabalhar ali... Ser escravo do patrão... eu até gostei do estágio mas para receber tão pouco não ia para lá trabalhar... Nem que me pagassem...”

Afonso é um dos poucos rapazes do grupo que nunca procurou um emprego a tempo parcial, com vista a fazer face às despesas inerentes à sua formação. Mesmo tendo surgido a oportunidade de trabalhar no ano de 2008, durante todos os fins-de-semana, enquanto empregado de mesa de um restaurante no centro da cidade do Porto, Afonso recusou a proposta de emprego, preferindo continuar a beneficiar do RSI.

Sem poder contar com um sistema de disciplina no seu universo familiar, o jovem nunca teve oportunidade de aprender a sacrificar-se em função de uma meta, a suportar o esforço e o sofrimento que decorre da luta por um objetivo ou, por outras palavras, a renunciar temporariamente ao prazer em nome de um objetivo a médio ou longo prazo.

Como desenvolver, então, uma estrutura temporal comandada pelas exigências do trabalho e propiciar a adesão voluntária do jovem às disposições de esforço, sacrifício, persistência e perseverança face aos obstáculos, se as referências que encontra numa das suas figuras parentais se demarcam claramente de valores como a responsabilidade e a autodisciplina?

“O meu pai passa o dia sentado no sofá a ver televisão. Nem para mim olha quando saio de casa... Se me atraso de manhã e se chegar tarde à escola, ele não está nem aí... Faço o que me apetece e ele nem repara... Acha que é ele que me acorda de manhã? Ele também fica a dormir...”

exclusão. Apesar de numa mesma sociedade coexistirem modelos de consumo diferentes, há um modelo dominante que se impõe e influencia as necessidades. (...)” (Gaulejac & Léonetti, 1994: 55-56).

ou então fica sem fazer nada em casa... Porque é que eu hei-de levantar-me? Ele não se preocupa com isso, vou eu me preocupar? Às vezes ainda saía para procurar trabalho, mas isso era raro... muito raro... eram mais os dias em que ficava em casa a ver televisão...”

A observação recorrente de um pai que, ora passa o dia a procurar trabalho, ora, nos momentos de desencorajamento, fica em casa sem fazer nada, dificulta seriamente a integração de um quadro temporal, assim como das noções de temporalidade, o que não deixará de se repercutir no agravamento do absentismo escolar.

A mesma análise é aplicável a respeito da memória, pois também ela está longe de constituir uma qualidade independente do real exterior ao indivíduo. Pelo contrário, encontra-se estreitamente dependente da estruturação do presente, do significado que o indivíduo atribui às experiências que ele proporciona e das expectativas de conquistar algum domínio sobre o futuro.

Vale a pena seguir a reflexão que Norbert Elias (1996) desenvolveu a este respeito, tal a lucidez, criatividade e importância da sua abordagem para a compreensão do fenómeno³⁹. Para compreender a percepção que os indivíduos têm do tempo é fundamental romper quer com a visão de que este é um dado objetivo, quer com a perspetiva que o concebe como particularidade da consciência humana, uma capacidade inata prévia a qualquer experiência humana. O tempo não é um dado “objetivo”, independente da subjetividade humana, nem é uma simples representação “subjetiva” enraizada na natureza humana.”

Elias (1996) propõe uma rutura com a dicotomia acima identificada, formulando a hipótese de que o nosso saber, inclusive acerca do tempo, é o resultado de um longo processo de aprendizagem. É essa perspetiva que o leva a analisar a relação do ser humano com o tempo a partir do estudo do processo civilizacional. Constata que a necessidade de controlo e de “medição” do tempo emerge do processo de modernização económica. Sem a transformação profunda dos modos de organizar a produção, sem a institucionalização de uma separação entre a casa e a fábrica, com a produção de todo um conjunto de regras até então inexistentes, não seria possível forjar o conceito de tempo.

Se, no decurso dos dez primeiros anos da existência de uma criança, não lhe for possível aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a instituição do tempo da sua sociedade, se não lhe for possível aprender a conduzir-se e a modelar a sua sensibilidade em

³⁹ “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um ancião cheio de sabedoria. ‘Quando me perguntam, não sei.’ (...) “Como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Algo que não se pode ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar. Uma “hora” é algo invisível”. (Elias, 1996:7)

função desse tempo instituído, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar um papel de adulto no interior dessa sociedade.

O tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, num certo estágio de evolução da sociedade, são obrigados a familiarizar-se enquanto meios de orientação⁴⁰.

À função de meio de orientação desempenhada pelo tempo acrescenta-se ainda uma outra, a de instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humanas⁴¹.

Vejamos como os contributos teóricos acima sintetizados constituem importantes elementos conceptuais para analisarmos a relação de Afonso com o tempo.

Uma primeira ideia a reter é que o tempo é uma instituição que se desenvolve a partir da interação do indivíduo com outros seres sociais. Os sinais do tempo utilizados na sociedade são, pois, aprendidos socialmente, o que significa, desde logo, que se o indivíduo não dispuser de quadros temporais estruturados, no interior de cada instituição social em que se movimenta, fica impossibilitado de desenvolver uma consciência temporal e, conseqüentemente, de regular as suas ações em função dessa mesma consciência.

Como vimos atrás, o universo familiar a que Afonso pertence assume posicionamentos muito pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional no que respeita ao tempo. Na sua família não conseguimos encontrar regularidades quer ao nível das atividades, quer ao nível dos horários. Desde o momento em que a sua mãe sai para o trabalho, o jovem fica entregue a si próprio: levanta-se quando quer, vai à escola se quiser, chega a casa às horas que lhe apetece e não tem horários para dormir.

⁴⁰ “Se compararmos os modos de autodisciplina em vigor nas sociedades relativamente simples aos das sociedades industriais altamente desenvolvidas, o que se evidencia é a grande variabilidade dos primeiros. Comportamentos muito mais ritualizados e formalizados que implicam um nível correspondente de prudência e de controlo de si, caminha a par de uma libertação desenfreada dos afetos noutras situações. As oscilações pendulares do comportamento e do humor, autorizadas e até encorajadas pela sociedade, têm maior amplitude nas sociedades menos complexas. A relação entre constrangimentos sofridos e constrangimentos autoimpostos é igualmente diferente.” (Elias, 1996: 30)

⁴¹ “Os homens das sociedades desenvolvidas têm tendência para considerar como traços naturais inatos os constrangimentos exercidos pelo seu carácter individual, e pelos quais eles se distinguem bem ou mal dos seus semelhantes. Mas a maneira como eles próprios se regulam sobre o curso incansável do tempo dos relógios e dos calendários é um bom exemplo, entre outros, do papel decisivo que os constrangimentos ligados à pertença a uma sociedade precisa desempenham, ao lado das pulsões geneticamente determinadas, na construção da personalidade de cada um. Essa constatação nos distancia de uma certa imagem de homem que prevaleceu nos grandes pensadores da época moderna. De Descartes aos existencialistas do século XX, o homem associal permanece sempre no centro da sua visão. Trata-se de um sujeito acósmico, tanto a sua existência parece independente do universo físico. Nós somos na presença de uma tradição curiosamente egocêntrica, na qual o sujeito individual não se preocupa a não ser consigo próprio”. (Elias, 1996: 32-33)

Afonso também não encontra na sua família um controlo sobre a sua escolaridade: os seus pais não o sancionam quando tem más notas, nem quando tem comportamentos impróprios; não se asseguram se faz os trabalhos de casa; não controlam o tempo que utiliza para o trabalho escolar; não interditam nem limitam as suas saídas; não restringem o tempo que passa frente ao computador ou à televisão.

Privado de um universo doméstico ordenado temporalmente, a aquisição de métodos de organização e de estruturas cognitivas ordenadas fica comprometida. Conforme refere Lahire (1995), a regularidade das atividades, dos horários e das regras da vida quotidianas produzem estruturas cognitivas ordenadas, isto é, capazes de colocar ordem, de gerar e de organizar os pensamentos. Se a ordem temporal em casa assume uma importância decisiva na escolaridade das crianças é porque ela é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. Sem ordem temporal é, então, impossível gerar ordem nos pensamentos.

Com efeito, aquele que se encontra privado de um trabalho, como é o caso do pai de Afonso, vê-se, igualmente, privado de um meio de estruturação do seu quotidiano, assim como da possibilidade de desenvolver uma consciência temporal ajustada aos ritmos das modernas sociedades desenvolvidas.

Por sua vez, o estudante que vive numa estrutura familiar em que ambos ou, apenas, um dos progenitores não regulam as suas condutas em função de um horário de trabalho pode ver, assim, dificultado o trabalho de aquisição e desenvolvimento de um tipo de *ethos* reclamado objetivamente pela instituição escolar. Referimo-nos, mais concretamente, a uma moral do esforço, da disciplina, da perseverança, da conformidade às regras.

Podemos dizer, então, que a atitude de Afonso face ao tempo encontra confirmação no quotidiano familiar que vivencia, sendo que para a sua formação têm vindo a contribuir, em larga medida, os traços disposicionais do seu pai no que respeita à relação com o trabalho e à planificação do futuro.

Resta-nos, agora, pensar nas condições que devem ser criadas para que Afonso desenvolva a necessidade interior de cumprir horários, de estruturar a sua existência de acordo com regras e normas, de se autodisciplinar em nome de um amanhã mais ambicioso do que o presente que os seus pais lhe oferecem.

1.4 As injunções contraditórias dos modelos familiares no que respeita à relação com o trabalho

PEDRO

Rapaz alto, muito magro, de olhos grandes e esverdeados, quase sempre postos no chão, Pedro é filho de uma mulher com problemas ligados ao alcoolismo e à prostituição e de um homem que viu apenas uma única vez quando tinha 17 anos de idade.

Atualmente, vive com duas irmãs mais velhas, que são fruto de um relacionamento da sua mãe com um homem que, não sendo o seu pai biológico, assumiu o papel de educador do jovem, tinha Pedro 15 anos de idade.

“...Eu só conheci as minha irmãs mais tarde pois eu não sou filho do mesmo pai... Só quando tinha 15 anos e não tinha para onde ir é que o pai delas, foi contactado pelas pessoas daqui da QpI e ele não deixou que eu fosse para um colégio... Eu nem o conhecia... Nem a ele, nem as minhas irmãs... Foi esquisito... Mas hoje, posso dizer que se não fossem elas... O pai delas morreu e eu vivo com elas... vivemos os três irmãos....

...O pai das minhas irmãs foi como se fosse meu pai... Eu nunca tive pai... Vi o meu uma única vez... Só tenho pena de não ter conhecido o pai delas mais cedo... Conheci-o quando tinha 13 anos...

Ele era jogador de futebol num clube profissional. Depois, foi professor de ginástica na escola preparatória de Contumil e acabou por ser músico num grupo conhecido brasileiro “Só raça ruim”, você conhece?... Era aquele grupo que cantava “Estou fazendo amor com outra pessoa...” Ele era desse grupo... Tocava órgão, bandolim, percussão... mas depois esse grupo separou-se e ele passou a trabalhar numa empresa de elevadores... Montava elevadores, sabe?

*Morreu mais ou menos há um ano. Custou-me muito...
Morreu com um enfarte.*

No tempo dele, aquela casa estava sempre em festa. Ele convidava os amigos todos e era só música... Cada um trazia um instrumento e era só pagode... samba e picanha...

Ele também organizava encontros de futebol entre várias pessoas... “Vai aí uma peladinha!” (Ri-se!) Ele conhece várias pessoas... pessoas muito importantes como, por exemplo, o Presidente do Boavista! [Utiliza frequentemente o tempo verbal presente....]

A mãe de Pedro nunca conseguiu manter-se num emprego por um período superior a um mês. Viveu da prostituição e, atualmente, encontra-se numa situação de extrema precariedade económica e social, amortecida pelo montante que recebe no quadro da medida de política social RSI. Com 55 anos de idade e a 4ª classe de escolaridade, ocupa o seu dia-a-dia a ver televisão, refugiando-se no álcool como compensação das suas frustrações:

“A minha mãe não trabalha... anda por aí... às vezes está em casa a ver televisão, outras vezes vai dar uma volta...”

Eu às vezes digo-lhe: “Porque é que não arranjas um emprego?”

Ela responde-me: “Achas que com esta idade eu consigo arranjar alguma coisa?”

Eu digo-lhe que há tanta gente que precisa de uma ajudante de cozinha, por exemplo... Ainda por cima a minha mãe cozinha muito bem. Ela já trabalhou uma vez no Restaurante Pimenta. Nessa altura eu tinha 13 anos, mais ou menos. Era ajudante de cozinha. Mas não ficou lá muito tempo... Faltava muitas vezes... Aparecia lá sempre com álcool e depois ninguém a queria, claro... Ela fica mesmo muito agressiva quando bebe... Parte tudo!

Nessa altura, eu saía da Escola e com 100 escudos, que era o dinheiro que ela me dava para comer o lanche, eu gastava-o numa cabine para lhe telefonar... para ver se ela tinha ido trabalhar... guardava esse dinheiro só para ligar à minha mãe... não guardava para comer... quantas vezes a minha barriga roncava e eu andava cheio de fome mas preferia não comer e ligar-lhe para ver se estava tudo bem com ela.”

Hoje é difícil conversar com ela... Ela fica nervosa se a gente lhe diz para mudar de vida e essas coisas... Não vale a pena... É mesmo difícil falar com ela...

Eu já lhe disse: “Um dia vou andar contigo para procurar um emprego.” Mas depois penso: “O que é que adianta?! Encontrar um emprego e depois ela vai faltar ou vai aparecer lá mal...” Não vale de nada...

A Elisa já me disse que vai abrir um curso de cozinha na QpI e se a minha mãe queria participar. Eu acho que a minha mãe não vai aguentar o curso! Eu até posso falar com ela mas se calhar ela ia faltar, ia andar por aí... A minha mãe é aquela pessoa que gosta de andar livre... Não é uma pessoa que gosta de estar agarrada... E o trabalho é uma coisa que uma pessoa fica agarrada, todos os dias...”

O grande defeito dela é o álcool... Aquilo é uma droga...”

Como se depreende pelo discurso de Pedro, a degradação do estado de saúde da sua mãe tem vindo a traduzir-se na aceitação dos constrangimentos associados ao estatuto de “assistida”⁴². De acordo com Serge Paugam (1991), este modo de viver a desqualificação, marcado pelo desencorajamento, a lassidão e a total dependência dos serviços de ação social, reveste-se de uma profunda desvalorização, que empurra os indivíduos para uma situação de isolamento social. A maior parte dos indivíduos que vivenciam esta experiência, diz o autor, renunciam ao exercício de uma atividade profissional e acumulam um conjunto de *handicaps* (problemas de saúde, afastamento do mercado de emprego, problemas familiares). Normalmente, estas pessoas experimentam o sentimento de inutilidade social e têm dificuldade em encontrar um sentido para a sua vida.

É justamente esta a experiência que a mãe de Pedro dá provas de vivenciar, procurando dissimular a inferioridade do seu *status* no meio em que vive, através de um fechamento

⁴² Foi Serge Paugam (1991) que avançou com esta categoria analítica para dar conta de um conjunto de pessoas em situação de vulnerabilidade económica e social que dispõem de rendimentos ligados à proteção social. A essência desta forma de viver a precariedade das condições de vida é, segundo o autor, a total ausência de esperança na real inserção no mercado de trabalho e o benefício de um rendimento de substituição, ligado à assistência e sob controlo dos assistentes sociais.

diário na pensão onde reside, a par de recorrentes justificações e racionalizações a respeito da assistência que beneficia. Apoiando-se na idade para reinterpretar a sua dificuldade em arranjar emprego, ainda que, na realidade, não mobilize quaisquer esforços a fim de conservar os trabalhos que, porventura, consegue obter, a mãe de Pedro adota uma atitude de distanciação face às ajudas do seu filho para reencontrar um emprego.

Os exemplos acima descritos ilustram os acentuados problemas de integração profissional desta mulher que, entretanto, foi perdendo as referências no tempo, a esperança e a energia necessárias para vir a arranjar um emprego, a noção de um conjunto de normas e princípios imprescindíveis para a sua inclusão no e pelo trabalho e, sobretudo, os meios de valorização e reconhecimento social, unanimemente reconhecidos como estruturantes em termos identitários. O que queremos dizer é que a mãe de Pedro deixou de ter a oportunidade de “participar na vida social”, de “ser no circuito da sociedade”, de “fazer projetos” e de “gerir a vida.” (Gaulejac & Léonetti, 1994)

Por outro lado, a fragilidade dos vínculos sociais que experimenta, na sequência da sua inatividade e da forte dependência em relação aos serviços sociais, estende-se, também, aos laços que atualmente mantém com o jovem e com as suas duas outras filhas. Vivenciando uma espécie de deriva social e psicológica (Gaulejac & Léonetti, 1994), a mãe de Pedro enfrenta, pois, relações muito frágeis e instáveis com a família. Quando pedimos ao jovem para nos descrever o conteúdo das conversas que tinha com a mãe, encolhe os ombros e, com os olhos postos no chão, diz-nos:

“Que conversas?! Ela vai almoçar umas vezes ao domingo conosco quando as minhas irmãs a convidam... mas não é sempre... só às vezes... ela está quase sempre passada da cabeça... irrita-se muito, sabe... não admite que a gente lhe fale de nada que é mais sério... do emprego que ela nunca quer arranjar, da saúde dela, do deixar de beber... por isso, nós fazemos de conta... muitas vezes, não ligamos nenhuma... e passamos o almoço calados ou a falar de coisas sem interesse nenhum... sabe como é.... As minhas irmãs estão um bocado fartas... eu é que às vezes lhe digo para convidarmos a nossa mãe para o almoço... sabe...elas tiveram uma infância muito triste... Elas estiveram num colégio. Quando a minha mãe vivia com o pai delas, ela fugiu. Naquela altura, o P. era jogador de futebol. Ele ganhava bem... não ganhava como hoje os jogadores ganham mas dava para terem uma boa vida... Eles até tinham uma boa vida. Ele ganhou a primeira televisão a cores como prémio de melhor marcador. Mas depois, houve um dia em que ele chegou a casa e a minha mãe tinha fugido. Andava sempre fora com homens... e fugiu... fugiu de vez... Depois, como ele não aguentava o trabalho e as filhas sozinho, meteu-as num colégio. Elas foram as duas para o mesmo colégio. Mas sofreram bastante com isso...”

A irmã mais velha de Pedro tem 29 anos de idade e é escriturária. Completou o 12º ano de escolaridade e fez uma formação para se tornar assistente administrativa. Já a outra irmã, com 26 anos de idade, concluiu apenas o 9º ano de escolaridade e é restauradora de livros.

Auferem mensalmente, cada uma, cerca de 600€, pese embora a primeira se encontrar sem receber o salário há já vários meses. Em virtude desta situação, reúnem, atualmente, acrescidas dificuldades económicas que comprometem o pagamento de algumas das despesas associadas ao seu agregado familiar, tais como a renda da casa (300€), água e luz, alimentação, transportes, material escolar para o Pedro...

Pedro referiu-se, diversas vezes, à angústia experimentada pelas suas irmãs perante a ameaça de virem a perder o emprego:

“As minhas irmãs estão sempre com medo de ficar desempregadas... eu acho que elas gostam do que fazem lá no trabalho, quer uma quer outra... o pior é o resto... ninguém pode viver de ar e vento... e as coisas não estão fáceis... elas têm medo de ficar sem o emprego e depois ninguém lhes dar mais trabalho nenhum... já viu o que isso é... estão sempre a pensar que se não tiverem emprego vamos ter que mudar de casa pois não conseguimos pagar a renda... às vezes falamos nisso...”

Longe de vivenciarem uma integração profissional “assegurada” (Paugam, 2007), permitindo a elaboração de projetos de carreira profissional, suscetíveis de lhes propiciar condições materiais estáveis e de valorização pessoal, as irmãs do jovem estão diariamente expostas à insegurança decorrente da forte probabilidade de virem a perder o emprego. A ameaça de o virem a perder evidencia a precariedade do seu estatuto e a fragilidade do lugar que ocupam na vida social.

Quanto às disposições mobilizadas por cada uma delas no domínio da economia doméstica e gestão familiar, assim como no plano do saber, Pedro comenta da seguinte forma:

“A Sónia, que é a mais velha, é quem gere as coisas lá em casa... se não fosse ela, acho que não tínhamos organização...é ela quem paga as contas, quem está sempre preocupada com a renda... é ela que toma atenção a essas coisas... faz as compras e vê quanto temos gasto e se temos que poupar no próximo mês, por exemplo...”

Ela está sempre a fazer formações, a estudar para ser melhor. Aquela não tem papas na língua, diz tudo o que pensa e tem cá uma energia. Já fez um curso de computadores, acabou de tirar agora a carta e eu ando a ler o livro do código para aprender como ela... Ela está sempre a estudar e a querer saber mais... Gosta muito de saber a lógica das coisas... lê muitos livros de suspense... Ela lê mesmo muito... Já eu, nunca li um livro do princípio até ao fim... Li só o “Ética para um Jovem” porque era obrigatório na disciplina de Português mas nunca peguei num livro lá em casa e comecei a ler... Nunca...”

“A Susana tem 26 anos, tem um namorado e é muito mais preguiçosa. Ela é restauradora de livros... Só fez o 9º ano... Estou sempre a dizer-lhe para ela fazer uma formação e estudar mais para ficar melhor no trabalho que tem. Mas ela é muito preguiçosa e diz que não... Deixa-se andar, sabe como é... Ela trabalha numa editora de livros. Por exemplo, você tem um livro velho e ela recupera o livro, põe o livro como novo, sabe como é?! É isso. Mas ela agora está mais voltada para o namoro. Nunca nos fala sobre o seu trabalho como a Sónia... Acho que ela não tem assim muito gosto no que faz... está sempre a queixar-se de manhã por ter que se levantar

cedo... sempre a querer ter férias e a não fazer nada... a Sónia já é diferente... vê-se que gosta do que faz... fala do trabalho com aquele brilharinho nos olhos, sabe como é... e está sempre a querer fazer melhor as coisas...

*“Lá em casa, eu falo mais com a Sónia.... Falo muitas vezes com a Sónia.
A Susana tem dias que chega a casa e nem fala... Não fala mesmo.
Eu e a Sónia até andamos preocupados com ela. Porque ela anda agora muito metida nessa coisa das Internets, nos Messengers e isso... Ela é um bocado viciada nessa coisa. No outro dia, eu queria dormir e ela estava metida no Messenger...
Ontem queria deitar-me cedo, por volta das 11 horas, pois tinha que entrar na formação do CINEL cedo e ela passou grande parte da noite no Messenger... Isso não é normal...*

*Eu e a Sónia desconfiamos dela...
Nós achamos muito estranho ela ter uma lista cheia de amigos no Messenger.
Num dia não tinha mensagens de ninguém e no outro apareceu lá com uma lista cheia de nomes de rapazes... Isso até é perigoso... Sei lá com quem ela está a falar...
Nós já lhe perguntamos mas ela ficou chateada e nunca mais nos falou... Quando passamos por ela e ela está metida nisso ela minimiza o computador, quando saímos de ao pé dela ela volta a maximizar...*

Eu até não me importo que ela esteja um dia inteiro metida no computador... Agora se ela tivesse um dia inteiro para aprender o que é o Excel, o que é o Word... quais são as ferramentas do Windows, muito bem...

*Agora assim...
Como ela chega todos os dias a casa primeiro que a Sónia, é ela que faz o jantar. Pois a primeira coisa que faz é ligar o computador, abrir o Messenger e põe-se ali a cozinhar e a escrever ao mesmo tempo no MSN na cozinha... Imagine... Ela é mesmo viciada.”*

“Eu acho que me pareço com as minhas duas irmãs: sou muito preguiçoso como a minha irmã do meio, mas também gosto de ter mais energia e ser mais lutador como a Sónia. Acho que devo seguir o que a outra faz pois ela não para de querer saber mais coisas...a outra é muito preguiçosa. Gosta mais do sofá... (ri-se!)

*A minha irmã mais velha é que põe ordem em casa... É ela que faz cumprir as regras...
Eu acho que sou mais responsável do que a Susana. Eu tenho noção do que é a vida... Agora sou menos responsável do que a Sónia...”*

A posição que a irmã mais velha ocupa na configuração familiar é explicitada várias vezes, ao longo do seu discurso, através de adjetivos como “*poupada*”, “*responsável*”, “*cumpridora*”, “*enérgica*”, “*estudiosa*”, “*lutadora*”, posição essa que contrasta vivamente com o lugar que Pedro atribui à sua outra irmã no sistema familiar. Ainda que seja capaz de desaprovar alguns dos comportamentos desta última, identificando-se mais com a irmã que aproveita o seu tempo fora do trabalho para cultivar a aprendizagem, Pedro manifesta muitas dificuldades em sacrificar alguns prazeres em função da sua elevação cultural.

Timidamente, como que a revelar um certo incómodo, conta-nos que é incapaz de estudar durante o fim-de-semana, de ler um livro ou de assistir a um programa televisivo que exija “*puxar pela cabeça*”:

*“Eu podia ler as fotocópias que os professores dão com a matéria quando chegasse a casa ou ao fim de semana... mas não me dá para isso... Só me dá para descansar, dormir, ver televisão sentado no sofá... se quer que lhe diga, não sei muito bem o que vejo... vejo aquilo que dá para ver na televisão... às vezes só dá é porcaria mas eu vejo na mesma...
A minha irmã Susana já não é assim... Está sempre a procurar programas em que possa aprender alguma coisa...”*

Ao longo do ano letivo 2007/08, pudemos assistir, também, a atrasos sucessivos do jovem às aulas, a faltas consecutivas na realização dos trabalhos de casa, a verbalizações permanentes de que queria desistir do curso de eletrónica, automação e comando, sempre que se confrontava com uma nota negativa a um teste.

Deste ponto de vista, podemos questionar se o desejo de se assemelhar à sua irmã mais velha, no que respeita às suas disposições empreendedoras no plano do aperfeiçoamento intelectual, tem vindo a traduzir-se em reais reformulações dos princípios geradores das suas condutas, isto é, das suas metas, ambições, projeções de si face ao futuro.

Como veremos mais adiante, o investimento que tem vindo a ser feito pela responsável que o acompanha na Associação Qualificar para Incluir tem sido o de “educar” os seus desejos, sempre em função dos constrangimentos exteriores e das exigências da vida profissional. Um dos exemplos que iremos retratar mais à frente incide, precisamente, na interpelação reflexiva que lhe foi feita a respeito das suas vontades e escolhas no âmbito da sua formação escolar e profissional.

Perante a forte resistência de Pedro, no início do ano letivo 2007/08, em inscrever-se no profissional de eletrónica, automação e comando, e o seu manifesto interesse em realizar uma formação para se tornar *Disc Jockey*, a psicóloga que o acompanha procurou criar oportunidades para que o jovem pudesse pensar no carácter contraditório dos seus desejos, vontades e querereres, tantas vezes inacessíveis e inoperantes porque, acima de tudo, imagináveis:

Psicóloga da QpI: *Há coisas que desejamos mas que não são as melhores para a nossa vida. Diz-me sinceramente se achas que a formação de Disc Jockey te dará maiores oportunidades na vida do que o curso de eletrónica, automação e comando. Achas que com uma formação de DJ terás um emprego estável, seguro, bem remunerado, capaz de te garantir o pagamento das tuas contas no final do mês?*

Há que saber distinguir os desejos que podem ser realizáveis, que nos são úteis, que nos podem ajudar a viver com dignidade, conforto, segurança, daqueles que, por serem o resultado da nossa imaginação, são irrealizáveis. Temos que ser capazes de utilizar a nossa inteligência para ver se aquilo que sentimos, desejamos, gostamos corresponde, ou não, a uma realidade que é boa para a nossa vida.”

(Registo de diário de campo, 12 de junho de 2008, Sessão de leitura desenvolvida no quadro das atividades da QpI)

O trabalho de reformulação dos desejos de Pedro é tanto mais essencial quanto tivermos em consideração que o único modelo de referência que esteve disponível durante a sua infância e parte significativa da sua adolescência foi uma mãe completamente à margem do mercado formal, que vivia da prostituição, com problemas graves de alcoolismo e enormes dificuldades em administrar os seus recursos económicos. Uma mãe cujo quotidiano raramente era regulado por medidas temporais capazes de oferecer previsibilidade aos acontecimentos

Não nos parece exagerado afirmar que, nos anos em que Pedro viveu com a sua progenitora, só muito excecionalmente sentiu a pressão do tempo: raramente era submetido à necessidade de ter que dar contas do que fazia, como fazia, a que horas tinha aulas, as horas de se levantar e de deitar. Viveu, pelo contrário, entregue aos seus próprios ritmos e à desorganização temporal que lhe havia sido imposta pela mãe.

Quando o conhecemos, há cerca de 6 anos atrás, o jovem evidenciava, por isso, grande alheamento face aos padrões de perceção e avaliação do tempo típicos da sociedade em que vivemos: desconhecia o significado de “esperar” e de “chegar atrasado”; faltava às aulas ou às sessões de apoio ao estudo sem apresentar quaisquer justificações; dificilmente se preocupava em marcar ou conhecer os horários quando eram combinadas atividades extras. Ainda muito recentemente, Pedro chegava atrasado a algumas das sessões de apoio ao estudo organizadas pela QpI, sem se preocupar em avisar previamente a responsável pelo acompanhamento do seu grupo ou, então, em apresentar, *a posteriori*, uma justificação do seu atraso.

Conforme refere Norbert Elias (1996), para que a coação externa da instituição social do tempo se transforme em autocoação é necessário que o indivíduo tenha sido submetido a um conjunto de proibições externas nos diversos domínios relacionais em que se movimenta, até que as mesmas se incorporem na subjetividade individual.

Sem um quadro temporal familiar capaz de lhe permitir organizar e programar as suas atividades, o jovem ficou privado de se orientar diante do mundo, de reconhecer um conjunto de ritos temporais que pautam a vida social, assim como de aprimorar a sua capacidade de generalização e abstração. Da mesma forma, viu afetado o desenvolvimento da sua subjetividade, designadamente dos planos que realizava, dos desejos que concebia, da forma como persistia diante dos obstáculos, como reagia aos desafios e exigências escolares, como percecionava a realização de um trabalho.

E se é verdade que, nos dias de hoje, a estrutura familiar de Pedro se alterou de forma significativa quanto às referências que passou a dispor a respeito da organização da vida cotidiana e do valor do trabalho não deixa de ser, igualmente, certo que essas mesmas referências, atravessadas por injunções contraditórias, têm vindo a demonstrar-se pouco consistentes.

Falamos, mais concretamente, nas tensões internas a que Pedro está submetido e que decorrem da circunstância das suas irmãs assumirem, no domínio do trabalho e da gestão do seu dia-a-dia, práticas e lógicas distintas: de um lado, encontrámos uma pessoa empenhada no exercício das suas funções profissionais, preocupada em elevar os seus conhecimentos, poupada e esforçada no cumprimento das regras; do outro lado, alguém que desenvolve o seu trabalho sem grande prazer nem realização, sem manifestar vontade em aperfeiçoar as suas competências, cumprindo as exigências requeridas pelo trabalho por mera obrigação, ocupando os seus lazes com atividades pouco estimuladoras em termos culturais.

Cabe então perguntar. Será que a nova realidade familiar de Pedro tem vindo a submeter o seu *habitus* primário a confrontações e a retraduições? Em que medida a exposição a um contexto socializador marcado por princípios disposicionais divergentes constitui um terreno propício à reestruturação das disposições que foram transmitidas na primeira socialização? Até que ponto o jovem tem, na sua atual família, a possibilidade objetiva de perceber a relatividade das aquisições anteriores, de as analisar e criticar? Será que o novo contexto familiar tem vindo a suscitar no jovem o desejo de se desembaraçar de algumas das disposições ou dos hábitos incorporados na sua infância?

A questão central que, quanto a nós, se coloca é se a sua estrutura familiar atual tem vindo a propiciar estímulos capazes de gerar a necessidade de incorporar padrões de sentido ausentes do meio original ou, pelo contrário, experiências que reforçam as suas disposições originais.

Da análise do retrato sociológico de Pedro fica claro que a incorporação das “heranças familiares” está longe de ser um processo mecânico. Envolve, pois, graus variados de integração e de tensão, passíveis de serem observados quer na tendência para a reprodução das condições sociais da sua própria produção, quer nas situações de conflito entre os hábitos do passado e os que são impostos pela nova realidade.

Já aqui apresentamos exemplos de como é que as disposições originais do jovem têm vindo a funcionar fora das condições em que foram produzidas, induzindo alguns efeitos de

hysteresis (Bourdieu, 1992). Falta agora perceber em que medida é que as suas características disposicionais têm vindo a sofrer evoluções ou, se preferirmos, têm sido contrariadas, suspensas, atenuadas, em função dos diversos contextos relacionais em que decorre a sua vida quotidiana.

Um exemplo que, quanto a nós, comprova que o processo de ajustamento antecipado das disposições às condições sociais da sua produção não é a única via possível na vida do *habitus* de Pedro é o que nos remete para a sua recente decisão em aproveitar a oportunidade de ter explicações semanais a matemática, com o intuito de se preparar para a realização dos exames de acesso ao ensino superior. Pedro é dos poucos jovens do seu grupo que aceitou estudar, após o seu horário escolar, com um professor que se disponibilizou para apoiar o grupo na preparação para o exame de matemática. Tem vindo a estudar com entusiasmo, empenho, dedicação, investimento e gosto pela aprendizagem, além de se mostrar muito cumpridor em relação aos horários, tendo já tomado a iniciativa de ligar ao professor para combinar novos horários, sempre que não podia comparecer às horas estipuladas.

A psicóloga da QpI que o tem vindo a acompanhar devolveu-nos, igualmente, a informação que, no decurso do ano letivo 2009/10, Pedro não chegou atrasado às aulas, não faltou às sessões de apoio ao estudo promovidas pela Associação e era frequentemente congratulado nas aulas por alguns professores pelo seu empenho e persistência na resolução dos exercícios. Foi, também, muito apreciado pelo dono de uma loja de componentes eletrónicos onde realizou o seu estágio curricular do 11º ano, pela capacidade de trabalho e pela iniciativa demonstrada no desempenho das atividades. A título de exemplo, salientamos a apresentação cuidada e apelativa que Pedro fez sobre os componentes que podiam ser adquiridos na referida loja, apresentação essa que, dada a sua qualidade, foi exposta num monitor colocado para o efeito na vitrina da loja. A avaliação que o jovem obteve no estágio foi de 18 valores e as observações que podemos encontrar no relatório de avaliação efetuado pelo monitor que o acompanhou no estágio, durante o período de um mês, são muito positivas⁴³.

O próprio jovem nos descreveu a sensação de se sentir estranho, de se ter surpreendido consigo próprio, a partir do momento em que começou a investir mais na sua aprendizagem.

“De repente, tornei-me outro... já não me custa tanto o trabalho... acho que já me dedico mais ao estudo... o meu gosto pela música não acabou... ainda no outro dia fiz uma música no

⁴³ Consultar Anexo III.

computador... gostava que a ouvisse... um dia vou trazê-la para ouvir... mas a verdade é que sei que tirando um curso superior as coisas ficam mais fáceis para ganhar dinheiro e ter uma vida em condições... Bem vejo a minha irmã Susana, anda sempre à rasca... eu não quero andar assim... e também não quero ser como ela... preguiçosa... (ri-se!)... às vezes ainda sou, não lhe vou mentir... lá em casa ou na escola, em algumas aulas, não me apetece trabalhar... mas a QpI pôe-me tino na cabeça... quando não estou a trabalhar já está em cima de mim... e eu bem precisei disso... com a minha mãe eu não tinha nada disso... eu é que tinha sempre que andar sobre ela... e agora com a minha irmã Susana a mesma coisa... eu e a Sónia é que temos que andar em cima dela... horários e isso tudo, não é com ela... de manhã temos que ser nós a acordá-la... põe-se de noite no Messenger e depois não consegue levantar-se... eu agora já estou diferente... já me dá mais gozo estudar... ainda estou para ver o que é que me aconteceu... foram vocês que me puseram assim... (ri-se com ar de satisfação...)... Ainda no fim de semana passado, andei a procurar na Net, onde é que faziam formações em hardware e software... é que eu quero fazer uma formação dessas ao fim de semana... ”

Compreender a evolução disposicional de Pedro na sua relação com o trabalho e com o esforço requer, quanto a nós, que tomemos em consideração o facto de se encontrar submetido a forças sociais distintas das que formaram o seu *habitus* primário e, nessa medida, confrontar-se com a necessidade de adaptação a situações novas. A sua integração na estrutura da QpI, desde há cerca de seis anos, tem vindo, em nosso entender, a suscitar nele o desejo de se desembaraçar de certas disposições anteriormente instaladas, assim como o sentimento de que uma parte dos seus hábitos lhe passaram a ser estranhos.

Mais ainda, e como teremos oportunidade de analisar em capítulo posterior, a entrada do jovem na associação tornou possível a aquisição de um maior domínio sobre o tempo, tal como a projecção de si próprio no futuro enquanto alguém capaz de vir a realizar uma profissão “*exigente e difícil*”.

“Eu tenho andado a estudar muito para conseguir entrar na faculdade... não sei se vou conseguir mas... ando a tentar... acho que vou ser capaz de ter um trabalho exigente... um trabalho que puxe por mim e que seja difícil... por isso é que eu quero entrar na faculdade... vamos lá ver...”

O trabalho sistemático no plano das aprendizagens escolares constitui, na nossa perspectiva, o principal elemento desencadeador da constituição de disposições voltadas para o trabalho, a persistência, o empenho e o investimento, à medida que vão sendo colocados em surdina modos de sentir e de estar inseguros, displicentes e, sobretudo, desistentes na relação com o saber e com o aperfeiçoamento intelectual.

Não queremos, contudo, dizer que as disposições, atualmente em crise, não possam ser reativadas ou, noutros termos, não possam sair do seu estado de vigília. Conforme refere Bernard Lahire (2001), o complexo jogo de ativação *versus* vigília das disposições

incorporadas é condicionado pela pluralidade de “influências externas” a que nos encontramos sujeitos no decurso da nossa biografia, assim como pelos papéis e posições diferenciados que assumimos nos diferentes universos, esferas, domínios e contextos de integração.

Quando Pedro refere que se parece com a irmã que é “*mais preguiçosa*” pois, tal como ela, ainda passa algumas tardes de domingo sentado no sofá sem lhe apetecer estudar ou realizar alguma atividade “*interessante*”, não estamos senão perante um exemplo de como determinadas circunstâncias sociais reativam disposições que, entretanto, foram sendo contrariadas. Outro exemplo que evidencia a oscilação ou alternância das disposições, em função dos domínios de ação e da natureza dos contextos sociais, remete-nos para o desempenho diferenciado do jovem nas aulas, mediante a dinâmica imprimida pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e as expectativas que os mesmos depositam nele a respeito das suas competências. No decurso do ano letivo 2009/10, registaram-se práticas de desatenção e forte desmotivação do jovem nas aulas da disciplina de português, em contraposição com as ações de elevado investimento nas disciplinas teórico-práticas, designadamente em eletrónica. Pedro chegou mesmo a ser considerado pelo professor de eletrónica um dos três jovens da turma com maior capacidade de trabalho, grande disponibilidade para aprender, elevado investimento na superação dos problemas que enfrenta no plano das aprendizagens, elevada autonomia no desempenho das ações, assiduidade e pontualidade muito positivas e boa educação no trato com os colegas e superiores. Essa avaliação a respeito do seu desempenho permitiu que o professor tivesse referido, diante da turma, que “*responderia pelo Pedro em qualquer empresa onde realizasse o seu estágio.*”

Em suma, e da interpretação de alguns traços, mais ou menos contraditórios, relativos ao modo como Pedro se comporta, pensa e sente em distintas situações, poderíamos dizer que o seu *habitus* está longe de ser coerente e unificado. É caso para questionarmos se o uso de expressões como “*princípio gerador ou unificador das práticas*” ou “*fórmula geradora*” (Bourdieu, 1979) contribuem para explicar a heterogeneidade das disposições de que os atores individuais são portadores em função do seu percurso biográfico, das suas experiências socializadoras, dos contextos sociais em que se movem.

1.5 Entre o trabalho operário não qualificado e o terciário de baixa qualificação

RAFAEL

Rafael é um jovem com 17 anos de idade. O seu pai completou a 4ª classe de escolaridade e, com apenas 10 anos, iniciou a primeira atividade profissional na construção civil. Atualmente, é servente de pedreiro, embora Rafael revele um desconhecimento profundo acerca das tarefas que o mesmo desempenha no seu contexto profissional:

“A minha mãe põe servente de pedreiro nos papéis... agora o que é que ele faz ao certo não sei. Sei que trabalha na construção civil... quem trabalha nas obras é tudo a mesma coisa, não é?... Não falamos sobre isso lá em casa... sobre o que ele faz... sei lá?! Só sei que ele já trabalhou em muitas escolas... Já trabalhou também na ponte D. Maria, por exemplo...”

O vazio de conceitos de que o jovem dispõe para poder perceber a profissão do seu pai é revelador da fraca importância que no seu contexto de socialização familiar é atribuída à reflexão sobre as profissões. O código de fala que nele prevalece é marcadamente restrito no que respeita à verbalização da experiência de cada um, nomeadamente a profissional e o projeto de vida almejado para os filhos. Basta falarmos uns minutos com Rafael para deprendermos que o seu crescimento se realizou no interior de uma estrutura familiar cujas experiências não são normalmente mediadas pela palavra:

“Quando chego a casa vou ver televisão ou ouvir música... não falo nada lá em casa... falar o quê?!... digo só as coisas... tipo... no geral... sabe como é... os meus pais também não falam nada comigo... o meu pai chega do trabalho e vai para o quintal até à hora do jantar... comemos e depois vai cada um para o seu quarto... Aos sábados de manhã, vou com ele para a feira da Bandoma [para sermos fiéis à forma como Rafael pronunciou...] vender selos e postais antigos... daqueles a preto e branco... ele nunca fala nada comigo... Passamos toda a manhã sem falar... ele não é de falar muito... é como eu... Também do que é que vamos falar?”

Se considerarmos os contributos de Basil Bernstein (1975) a respeito da relação existente entre o lugar de classe e a estrutura de comunicação utilizada, podemos supor que, por força das características do trabalho operário não qualificado, o pai de Rafael desenvolveu disposições próprias, entre as quais modos de comunicar e o uso de vocabulários específicos. A hipótese que aqui queremos explorar é a de que o desempenho de tarefas associadas ao trabalho operário não qualificado não suscitam a nomeação dos processos envolvidos no seu desempenho. A circunstância de nos contextos de trabalho da construção civil, a

aprendizagem profissional se basear essencialmente no ver fazer e na repetição de modos operatórios que culminarão, na melhor das hipóteses, numa execução manual perfeita, mas não na explicitação e fundamentação detalhadas das ações, condiciona a incorporação de disposições pouco favoráveis à troca verbal de experiência e ao desenvolvimento do gosto pelo uso da palavra enquanto veículo de intersubjetividade.

“Eu quase nunca falo com o meu pai... assim falar como nós estamos aqui a fazer... mas estamos juntos muitas vezes... mas não falamos... não precisamos...”

Tendo em conta que as orientações linguísticas simbolizam uma determinada identidade social e que esta é, por sua vez, reforçada de cada vez que se fala, podemos depreender, à luz da teoria de Bernstein (1975), que o pai de Rafael tem vindo a transmitir os “genes” da posição que ocupa na estrutura social, sempre que utiliza o código sociolinguístico restrito no processo de comunicação com o seu filho.

Resta-nos agora saber se o jovem vê, de igual forma, confirmada a realidade subjetiva que lhe é diariamente apresentada pelo pai nas interações que estabelece com a sua mãe.

A mãe de Rafael concluiu o 11º ano de escolaridade e é empregada de balcão numa padaria há, aproximadamente, 28 anos. Sai todos os dias às 6h da manhã e só regressa a casa à hora de confeccionar o jantar. O seu horário de trabalho é das 7h às 19h durante todos os dias e sábados inclusive. O desempenho de uma atividade que envolve permanente interação com o público, associado ao facto de ter concluído o 11º ano de escolaridade, não significa que haja adquirido disposições de comunicação significativamente distintas das que foram incorporadas pelo pai do jovem.

Do que Rafael nos deu a conhecer, os processos de comunicação presentes na relação que estabelece com a sua mãe são muito semelhantes, no que se refere à verbalização dos sentimentos, pensamentos, interesses, sonhos, desilusões, gostos de cada um.

Quando questionado se partilha o seu dia-a-dia com a mãe, Rafael responde-nos:

“É com ela que falo mais... Quando chega a casa faz o jantar e diz-me “está tudo bem?” ou, então, “como correu o teu dia?” e eu digo que sim, correu bem... Mas também não há mais nada a dizer... Ela também não me faz mais perguntas como vocês me fazem aqui na QpI... e eu também não faço...”

Rafael desconhece os mais diversos assuntos que marcam o quotidiano da sua família como, por exemplo, as despesas familiares mensais; as dificuldades pelas quais os seus pais

passam no seu contexto de trabalho; se gostam ou não da sua atividade profissional. Foi com grande incerteza que nos referiu que cada um dos seus progenitores auferia mensalmente cerca de 500€:

“Sei lá eu... acho que cada um recebe mais ou menos quatrocentos e tal... quinhentos euros... é... acho que são quinhentos euros... agora não sei quanto é que gastam por mês... isso é lá com eles...”

Rafael apresenta ainda, de forma similar, um completo alheamento em relação às suas origens familiares: não nos sabe dizer como é que os seus pais se conheceram, a idade de cada um, a história da sua família.

“Eu tenho um irmão mais velho da parte da minha mãe... Vive com a minha avó... eu não sei nada dele... Eles [os pais] nunca falam com ele e eu só o vejo quando vou visitar a minha avó... também não me interessa... ele já é grande... e tem feito muitas asneiras... tem consumido drogas... ele trata muito mal a minha avó... os meus pais nunca falam dele lá em casa... não sei se a minha mãe viveu com o pai do meu irmão... Sei lá... Sei que o meu pai não é pai do meu irmão... Isso sei... Ele teve problemas com o meu pai... Não trabalha e vive à custa da minha avó... Nunca quis fazer nada... quando começou a trabalhar como picheleiro faltava e perdia sempre o emprego... Nunca se aguentou em nenhum trabalho... Ele tem agora 26 anos... anda com uns grupos esquisitos... não faz nada para a vida... Ele tratava mal a minha avó... até chegou a ser preso durante uns meses por tratar mal a minha avó... Batia-lhe... Se eu fosse a ela metia-o da porta para fora... A minha avó teve pena dele e deixou-o outra vez entrar em casa...”

Em minha casa nunca falamos do meu irmão... Não sei como é que ele nasceu... Não sei se ele conhece o pai dele... Não sei de nada... esse é um assunto proibido de se falar em casa... mas também não quero saber... ele que se desenrasque... mal o conheço. Quando o vejo na rua, falo com ele ou, então, quando vou a casa da minha avó e ele está lá, também falo... Mas é só às vezes...”

Privado de conceitos para pensar sobre os mais variados temas da existência, Rafael vive o presente numa espécie de alienação em relação aos constrangimentos inerentes à organização social. Revela profundo desconhecimento das práticas, regras e normas de funcionamento de instituições que fazem parte da sociedade em que vivemos, tais como a família, as empresas ou, ainda, os serviços de proteção social.

Rafael não tem consciência, por exemplo, dos constrangimentos que se impõem ao acesso a empregos qualificantes, nem da disciplina e do esforço que são necessários investir para preservar um emprego. Ainda que refira que *“a vida está difícil para todos...”* ou *“da maneira que isto está não sei se vou conseguir arranjar um emprego”*, a verdade é que, quando lhe pedimos para objetivar as dificuldades que pensa vir a encontrar, não consegue nomear nenhum obstáculo, limitando-se a repetir o que ouve dizer, de uma maneira geral.

A relação de exterioridade que apresenta quanto ao modo de funcionamento do sistema económico e do mercado de trabalho manifesta-se na carência de linguagem quando, por exemplo, lhe pedimos para falar sobre o estágio que realizou, durante um mês, numa empresa de instalação e manutenção de equipamentos de ar condicionado. Além de desconhecer conceitos elementares associados ao emprego, como o de remuneração, o de contrato de trabalho ou, ainda, o de descontos para a Segurança Social, o jovem evidenciou grande dificuldade em nomear as tarefas realizadas no estágio, em descrever as relações que mantinha com os colegas de trabalho, em nomear as expectativas em relação às funções que pensava vir a desempenhar.

“Eu até gostei do estágio... ou melhor... não gostei assim muito... Havia lá coisas que fazíamos que não tinham nada a ver com o nosso trabalho... Muitas coisas... Tive que rebentar paredes das casas para pôr o ar condicionado... eu pensava que não ia fazer essas coisas... que ia fazer coisas diferentes... nós fazíamos muitas coisas... sei lá... muitas coisas... coisas com o ar condicionado e assim... fomos a casas de pessoas, a escolas e também fui a uma empresa arranjar os equipamentos... não sei quanto é que vou ganhar se for trabalhar numa empresa assim... não sei quanto se ganha... havia lá colegas que eu até gostei de trabalhar com eles... eram fixes e tudo... mas outros eram impossíveis... tirei 13 valores no estágio... mas não sei muito bem porque é que não tirei mais... eu fazia de tudo e fartei-me de trabalhar... entrava às nove e saía às seis e só tinha uma hora, hora e meia mais ou menos para almoçar... não era brincadeira...”

Um outro episódio revelador da escassa consciência dos constrangimentos sociais por parte do jovem ocorreu no final do ano de 2008, quando, como a maioria dos seus colegas de grupo, requereu o rendimento social de inserção com vista à obtenção de uma verba destinada a custear parte das despesas relativas à sua qualificação escolar. Em virtude do seu rendimento familiar ultrapassar os limites estabelecidos para a atribuição da prestação social em causa, o seu pedido foi indeferido.

Após a Psicóloga da QpI lhe ter explicado, vezes sem conta, os motivos pelos quais a sua prestação foi recusada, o jovem mostrava não entender que o acesso às prestações de apoio social é regulado por regras e normas que escapam aos desejos e às vontades de cada um. O seu discurso é suficientemente esclarecedor:

“Eu não percebo como é que os outros têm direito ao RSI e eu não tenho... não percebo... eles não me querem dar... eles não foram com a minha cara e foram, mas é, com a cara dos meus colegas... eles têm má vontade... eu precisava do dinheiro como eles ou mais até... mas as coisas são sempre assim... as pessoas têm má vontade... então porque é que os outros tiveram e eu não?! Não consigo perceber...”

Se é certo que a família do jovem não pode ser considerada abaixo do limiar da pobreza, desde logo porque o seu rendimento líquido, transformado em rendimento por adulto equivalente⁴⁴, é de 500€ mensais, contra 378,67€ definidos pela Eurostat, a apreciação das suas condições de habitação permite, todavia, a constatação de uma certa vulnerabilidade à pobreza.

Rafael vive muito próximo de um bairro de habitação social, numa zona de aglomeração de pessoas privadas de importantes recursos sociais. A sua casa, de reduzidas dimensões, é a única que restou da demolição de um conjunto de alojamentos construídos em fila, vulgarmente designados por “ilhas”. Visivelmente degradada e empobrecida, possui sérios problemas de humidade decorrentes de infiltrações das chuvas no teto e nas paredes. Segundo o jovem, só não vivem em piores condições porque o pai faz, de vez em quando, umas obras para reparar os problemas que vão surgindo na casa.

“A minha casa tem uns barrotes que já estão podres... mas o meu pai sabe reparar... quando vem chuva, de vez em quando caem pingas... mas o meu pai já pôs umas bacias no teto porque sabe onde é que caem... e enquanto não repara, as bacias ajudam... mas ele já reparou muita coisa lá em casa... está sempre a fazer isto ou aquilo, ele sabe fazer muita coisa...”

Usufruem, ainda, de uma pequena horta na qual o pai cultivava alguns produtos hortícolas com vista ao consumo doméstico.

“Comemos muita coisa lá do quintal... o meu pai está sempre a dizer que assim não temos que andar a gastar dinheiro com coisas de fora... Batatas e assim... sabe como é... Poupa-se muito... Está tudo muito caro...”

Não nos parece exagerado afirmar que o jovem tem vindo a ser privado de alguns dos recursos materiais fortemente valorizados nas modernas sociedades desenvolvidas. É o único rapaz da sua turma que não tem acesso à internet em casa, que mantém o mesmo telemóvel desde que o conhecemos e que, só muito recentemente, passou a usufruir de um computador.

Quanto ao seu vestuário, só de longe a longe é que os pais lhe dão algum dinheiro para comprar uma peça de roupa. Em dezembro de 2007, observámo-lo várias vezes com camisolas e casacos, totalmente desapropriados para a estação. Referia estar sempre com frio e com necessidade de comprar um “casaco quente”. Quando comprava alguma peça de roupa nova, era com grande entusiasmo que se dirigia à psicóloga que o acompanha na Associação

⁴⁴ De acordo com a escala de equivalência modificada pela OCDE. In INE (2008), “Inquérito às condições de vida e rendimento das famílias”.

QpI para a mostrar, demonstrando ter consciência que só muito remotamente é que poderia vir a usufruir de uma outra.

Ainda que os pais de Rafael usufruam de uma certa estabilidade contratual no seu emprego, certo é que os rendimentos que auferem no trabalho são claramente insuficientes para se aproximarem dos padrões propostos como aceitáveis na sociedade em que nos encontramos inseridos. À luz da tipologia apresentada por Paugam (2007) a respeito das possíveis formas de integração profissional, podemos dizer que esta família se situa na categoria de “*integração laboriosa*”, isto é, uma integração que é garantida através da relação que se tem com o emprego mas não com o trabalho.

O facto dos pais do jovem, mas sobretudo a mãe, não experimentarem precariedade do estatuto de assalariado em termos de contrato – o pai trabalha numa empresa de construção civil há 8 anos e a mãe numa padaria há 28 – não quer dizer que a atividade profissional de ambos seja vivenciada com alguma satisfação. Na verdade, do que nos foi dado a conhecer pela mãe de Rafael, ela e o seu marido sentem-se descontentes, sobretudo, quanto aos salários que recebem.

No caso da mãe de Rafael, a garantia de emprego é certamente uma das prováveis razões que justificam ter-se mantido, durante 25 anos, no seu posto de trabalho. Das poucas vezes que com ela falámos, via telefone, a progenitora do jovem expressou-nos algum desencanto e insatisfação em relação à sua remuneração, tendo referenciado, de igual forma, a exigência dos seus horários de trabalho e a impossibilidade de ascender profissionalmente no local onde trabalha.

Mãe de Rafael: “*Eu até gosto do que faço, sabe?! Mas estou farta de nunca mais sair do mesmo... de não evoluir ali dentro... tornei-me encarregada na Pá de Ouro há 18 anos atrás e agora já não há por onde evoluir... No ano passado fiquei três meses sem o salário... não pagavam... fiquei com o salário em atraso, sabe como é... foi muito difícil... difícil mesmo... acho que aquilo até esteve tremido...*”

E depois o salário não chega para tudo... Não há aumentos... Trabalho que me farto mas, mesmo assim, não sou aumentada... a vida está difícil para todos... é o que eu digo ao Rafael... ele que se agarre aos estudos pois está muito difícil arranjar um emprego... eu até tenho muita sorte pois consegui estar na padaria há 28 anos...e o meu marido já está há 8 anos na empresa de construção civil... mas também estamos porque não faltamos ao trabalho... eu nunca cheguei fora de horas ao trabalho... Às 7 horas já lá estou... e depois só saio às 7h da noite... sou eu quem fecho a Pá de Ouro... sou eu a encarregada e por isso tem que ser assim... O meu único dia de descanso é ao Domingo... mas nem sempre... às vezes quando as outras empregadas faltam tenho que ir eu... Tem que ser...”

(Registo do diário de campo, 12 de março de 2008, Conversa telefónica com a mãe de Rafael)

A integração profissional da mãe de Rafael é, pois, feita à custa de vários sacrifícios, designadamente em termos de horários de trabalho que estão longe de ser compensados monetariamente.

É, pois, neste quadro caracterizado por uma certa escassez de recursos que se explica a procura, por parte do pai de Rafael, de outras fontes de receitas, tais como as que advêm da venda de selos e de outras velharias na feira da Vandoma. Todos os sábados, pelas 6h da manhã, o jovem acompanha o seu pai à referida feira onde pretendem ver garantidos mais uns euros para juntar ao seu parco orçamento familiar.

“Estamos sempre à espera de vender alguma coisa... mas quase sempre saímos de lá com uma mão à frente e outra atrás... os selos não dão nada... passa-se a manhã e é assim... não vendemos nada... ou então o que vendemos não chega para o valor dos selos e para o nosso sacrifício todo... mas o meu pai não desiste e eu... que remédio... tenho que ir com ele... ao fim do mês ainda temos que pagar o lugar na feira... acho que são mais ou menos 20€...”

O presente desta família é, pois, notoriamente de esforço e renúncia a certos prazeres imediatos. Só muito raramente é que jantam fora e apenas em tempos de férias é que dão uso ao automóvel de marca Fiat, comprado em segunda mão e que se encontra, quase sempre, estacionado frente à sua casa.

“Passeios de carro ao fim de semana? Só se for para irmos à feira ou ao Continente... Ao fim de semana não passeamos... Damos uns passeios no carro do meu pai nas férias grandes... Vamos até Soutelo do Douro... é uma aldeia para lá da Régua... perto de Pinhão, conhece?! É onde o meu pai nasceu... acho que sim... mas de resto não vamos para lado nenhum...”

Ainda que a estratégia que tende a orientar os consumos da família seja a de contenção dos gastos, as disposições que o jovem tem vindo a revelar quer na gestão de pequenas verbas que, esporadicamente, lhe são atribuídas para custear os gastos com algumas refeições, quer na explicitação das suas aspirações e desejos em termos de futuro evidenciam uma certa identificação com a *sociedade de consumo*.

*“Comprei umas sapatilhas da NIKE. Nunca tinha comprado umas sapatilhas de marca... Fui à fábrica dos Carvalhos pois é mais barato... Na loja, elas custam 80€ e eu comprei-as por 60€. Comprei com o meu dinheiro... A minha avó às vezes dá-me dinheiro e eu poupei para comprar essas sapatilhas... estava a precisar mais de um casaco quente agora para o inverno mas que se lixe... umas Nike são umas Nike... Também não resisti e comprei na Sport Zone dois chapéus: um da NIKE e outro da Adidas. Um não me chegava... se sujar um tenho que ter outro... também estavam em promoção... e aproveitei.
Quando acabar o 12º ano, quero fazer coisas novas... sei lá, quero ir para a tropa, quero tirar a carta...quero fazer a minha vidinha... quero experimentar, comprar coisas novas... fazer coisas*

novas... estou um bocado farto desta vida de estudante... sempre escola-casa e casa-escola... estou farto... nunca posso ter nada do que quero... o que é que eu sou?!... Não posso ter nada do que quero... quero sair, comer bem... experimentar outras coisas, comprar um carro, andar por aí... ter uma boa vida sem ter que me matar a trabalhar como os meus pais... quero andar folgado... quando ganhar dinheiro vou fazer as coisas à minha maneira... comprar as minhas coisas... a primeira coisa que vou comprar é roupa... quero também comer bem... vou comprar um carro..."

Demonstra, com frequência, não ter consciência do valor de certos bens materiais, como, por exemplo, o valor dos alimentos que, esporadicamente, consome no bar/cantina da escola. Numa das vezes em que foi confrontado com o gasto excessivo que havia realizado num lanche (que incluía batatas fritas, bolos e uma coca cola), a resposta que obtivemos de Rafael foi a seguinte:

"Nós sabíamos lá quanto é que os bolos e o resto iam custar... Nós tínhamos fome e fomos comprar o que nos apeteceu... Depois não tínhamos dinheiro para pagar tudo... Mas eu sabia lá que o dinheiro não chegava!"

De acordo com Gaulejac e Léonetti (1994), conhecer o valor do dinheiro, saber quão difícil é ganhá-lo, ser poupado requer a formação de um conjunto de disposições, transmissíveis no seio da família e de outras instituições, indispensáveis para viver numa sociedade de trabalho. São essas aprendizagens que permitem viver a atividade produtiva como uma necessidade e uma obrigação e que asseguram a possibilidade de descobrir a relação que existe entre o trabalho e o rendimento, entre os esforços dispendidos e os recursos obtidos.

Rafael não se lembra de, algum dia, ter conversado com os seus pais sobre assuntos relacionados com a economia doméstica, o que nos leva a considerar que o jovem tem vindo a ser privado da oportunidade de realizar aprendizagens associadas à gestão do dinheiro, ao exercício de poupar e à definição de prioridades em matéria de consumos.

Quanto às experiências temporais que este jovem encontra em casa, os dados recolhidos indicam que são relativamente previsíveis e ordenadas. Ao contrário do que ocorre com a maioria dos jovens em estudo, as atividades profissionais dos pais de Rafael são regidas por constrangimentos temporais rígidos, o que os obriga a desenvolver uma cadeia de regularidades e de ritmos que se estendem ao dia a dia do próprio filho.

Eis alguns dos indicadores que ilustram a estruturação dos tempos quotidianos a que é submetido no seu meio familiar: o horário de se levantar e sair de casa (Rafael acorda pelas 6h

da manhã, ao mesmo tempo que os pais, e sai sempre de casa com eles, mesmo que as suas aulas não sejam logo pela manhã), os horários de jantar (*“podemos de dia nem nos ver mas a hora de jantar é sagrada lá em casa... às 8h lá estamos nós a jantar”*), as atividades regulares que, em conjunto com o seu pai, realiza no final de semana, tais como ir à Feira da Vandoma, todos os sábados, pelas 6h da manhã.

Conforme sublinha Brigitte Brébant (1984), existem correspondências fundamentais entre os ritmos de vida quotidiana e as condições socioeconómicas dos indivíduos. Lembra a autora que, nas modernas sociedades desenvolvidas, quase toda a ordem e a frequência dos acontecimentos que ocorrem num dado intervalo de tempo são modeladas pelas atividades profissionais que desempenhamos.

Com efeito, se um indivíduo não for solicitado pelas exigências da assiduidade e da pontualidade no emprego, muito provavelmente deixar-se-á levar por uma existência flutuante, tornando-se cada vez mais difícil ou, mesmo, impossível o domínio do seu tempo. Mas se, pelo contrário, a atividade profissional permitir desenvolver uma sequência de regularidades (horários fixos de entrada e de saída do trabalho, tempo de trabalho e tempo de descanso), a capacidade de organizar, de dividir o dia em horas é estimulada.

Ora, a estruturação do dia em momentos temporais fixos não produz somente efeitos nos adultos. O seu impacto estende-se, também, às gerações mais novas, potenciando não apenas a integração de noções de temporalidade, como também o desenvolvimento de competências associadas à projeção no futuro.

Podemos dizer que Rafael sempre foi um aluno assíduo e muito pontual, mesmo nas alturas de maior fracasso escolar. Foi inclusive reconhecido, muito recentemente, pelo professor de eletricidade, como um aluno exemplar em matéria de cumprimento de horários e pelo esforço que coloca nas ações que desenvolve, de forma a dominar os conteúdos programáticos.

Conforme teremos oportunidade de ilustrar no capítulo dedicado à análise do percurso escolar dos jovens em estudo, Rafael destaca-se pelos progressos que tem vindo a realizar no domínio das aprendizagens escolares. Não obstante as evoluções verificadas em disciplinas que requerem competências de cálculo e raciocínio matemático, há que salientar, todavia, as severas dificuldades que o jovem apresenta ao nível da expressão oral e escrita. Depende, frequentemente, do apoio da Psicóloga da QpI para apreender o significado dos exercícios e só muito dificilmente consegue desempenhar as tarefas escolares de forma autónoma.

Se considerarmos os contributos de Vygotsky (1992) acerca da importância decisiva da linguagem para a formação do pensamento, diríamos que Rafael apresenta um nível de desenvolvimento psicológico “potencial” ou, se preferirmos, latente, uma vez que ainda não demonstra a capacidade de resolver independentemente as tarefas escolares, a não ser sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um colega mais capaz. À luz do conceito de “desenvolvimento cognitivo real”, igualmente proposto por este autor, fará sentido admitir que o seu nível de funcionamento psicológico ainda não é determinado pela capacidade de resolução de problemas através de meios próprios, sem ajuda externa.

Ainda que as razões explicativas do estado de desenvolvimento cognitivo de Rafael não devam unicamente ser procuradas nas condições culturais, sociais e económicas proporcionadas pela estrutura familiar, não podemos deixar de salientar o seu impacto na formação do pensamento do jovem.

Conforme vimos anteriormente, Rafael não desenvolveu, na sua família, a vontade de adquirir novas palavras ou de ordenar o vocabulário que já possui de forma a expressar verbalmente os acontecimentos que vivencia, os objetos que o rodeiam ou as qualificações a respeito de si e dos outros com quem interage. O modo como o jovem concebe as experiências em que participa, a sua percepção em relação aos acontecimentos, as respostas que dá às solicitações escolares, constituem provas, mais do que inequívocas, de que a estrutura de comunicação diária utilizada pelos seus pais não lhe facultou um conjunto de procedimentos intelectuais que lhe permitissem receber e oferecer uma comunicação eficaz.

Não admira, portanto, que ofereça uma certa resistência sempre que se procura substituir a sua forma de linguagem ou mudar a sua ordem de comunicação, na medida em que isso corresponde, nada mais nada menos, a alterar o seu sistema básico de percepção, que o mesmo é dizer, os próprios meios pelos quais foi socializado.

“A E. [psicóloga da QpI que o acompanha na escola] está sempre em cima da maneira como eu falo... sabe como é... diz-me para dizer isto assim, daquela maneira e não de outra... eu não gosto disso, às vezes rabujo um bocado... eu sei que é para o meu bem e agora até me habituei... mas quando fui para a QpI aquilo metia-me confusão... sempre a perguntar-me porquê isto ou aquilo ou, então, a pedir para eu repetir as frases depois dela as corrigir... aquilo metia-me cá uma confusão, nem imagina... ela nunca está satisfeita... quer sempre que eu diga melhor... (ri-se...). Ela manda-me as sms que eu lhe envio de volta, todas corrigidas, veja só... dá-se a esse trabalho... havia de ser comigo... pede-me sempre para eu falar sobre as coisas... para quê?... Eu não venho nada habituado a isso... nunca ninguém puxou assim por mim... nem os professores, nem lá em casa... nunca falo nada sobre as coisas lá em casa... só as coisas mais superficiais... sabe como é... às vezes não gosto muito de ter que falar... mas eu sei que ela faz isso para o meu bem... mas nem assim me tenho safado a português... tirei 3 valores no último teste...”

Oh... Detesto Português... Sei lá porquê?! Acho que é porque tenho dificuldade na interpretação... Não consigo perceber... Também não gosto nada de inglês... Não pesco nada... Ainda no último teste pus sempre os verbos no Simple Present... Mesmo que não fosse, hei de ter alguma certa... Devo acertar em algumas... O meu pai sempre me disse: “Quando tu não sabes, deixa as coisas para o fim e depois inventas... pois se inventares podes ter as coisas certas... agora deixar em branco não.... Faz à sorte... Inventa!” É isso que eu faço...”

Incentivado a pensar de forma mecânica, por via de uma incorporação arbitrária e restrita de conhecimentos, Rafael vê-se privado de dominar e controlar o seu próprio trabalho, o que o leva a desejar sair da escola logo que possa.

“Estou farto da escola... quero trabalhar... sei lá em quê... no que aparecer... sei lá... não sei se vou para a tropa... a minha avó diz que anda lá uma senhora que tem um emprego para mim... sei lá para o que é? É um trabalho, é o que interessa...”

A questão que se coloca, agora, é a de saber quais as condições necessárias para que o jovem desenvolva competências cognitivas autossuficientes ou, se preferirmos, funções psíquicas superiores. Partindo de reflexões tanto do domínio da sociologia como da psicologia acerca dos fenómenos da complexificação do pensamento, é possível extrapolar que se o indivíduo tiver ao seu dispor um ambiente social de elevada qualidade interativa, isto é, regulado por processos de comunicação que explicitem o significado das experiências, a cognição será, certamente, desenvolvida.

Para Vygotsky (1992), por exemplo, a linguagem, além de representar um meio privilegiado da relação com o outro, é um instrumento de elaboração da consciência do indivíduo. Se tomarmos em consideração importantes contributos teóricos acerca deste assunto⁴⁵ não deixaremos de reconhecer quão importante é o uso da palavra no processo de introdução de Rafael em novos mundos, em novas formas de estar e de perceber a realidade. É precisamente esse um dos esforços diários da Psicóloga da QpI junto de Rafael e dos outros jovens que incluem o seu grupo, investindo na reflexão sobre conceitos relevantes

⁴⁵ Através da linguagem, diz Vygotsky (1992), constroem-se as estruturas cognitivas, num contínuo processo de confrontação do pensamento com o pensamento do outro. Trata-se de uma perspetiva muito próxima da posição do psicólogo francês Henri Wallon (1945) que atribui à linguagem uma importância determinante para a construção da inteligência. De acordo com Wallon (1945), ao substituir-se o objeto real por uma representação, que pode ser um gesto, uma imagem, um signo ou uma palavra (sendo esta a representação mais acabada porque a mais abstrata), deixamos de ter relação direta com o objeto. Só assim é que o aparelho de cognição se vai maturando, que o mesmo é dizer, vai adquirindo níveis superiores de funcionamento. Também Piaget reconhece à linguagem um importante papel na construção do raciocínio. Ainda que não lhe tenha atribuído o primado absoluto no processo de construção da inteligência, considerando-a, antes, um meio, entre muitos outros, Piaget (1959) salienta as importantes funções do pensamento verbal na formação e desenvolvimento de raciocínios que superem o pensamento sensório-motor.

para compreender a existência quotidiana, seus problemas, exigências e desafios, e, ao mesmo tempo, no alargamento do seu campo lexical. Partindo do pressuposto de que as interações significativas abrem possibilidades de diluir ou superar constrangimentos sociais de partida, a profissional em causa trabalha, diariamente e de forma afincada, os instrumentos linguísticos capazes de produzir raciocínios mais complexos e de ampliar a capacidade de comunicação com os outros.

Resta, no entanto, avaliar o impacto do novo “aparelho de conversa” (Berger & Luckmann, 1996 [1966]) na reelaboração das estruturas subjetivas de Rafael. Até que ponto a contínua ação comunicacional que os elementos ressocializadores têm vindo a manter com o jovem lhe permite o acesso a novos saberes e conhecimentos?

Em que medida é que as objetivações possibilitadas pela nova linguagem têm potenciado a reconstrução da sua identidade social?

1.6 Desqualificação profissional e inserção no mercado de trabalho secundário: o futuro percecionado com indeterminação e impotência resignada

FERNANDO

Fernando tem 22 anos de idade, é filho único e um apaixonado pelo futebol, razão pela qual escolheu o nome de um futebolista do Liverpool, conhecido por *El Niño*, para ser designado neste trabalho. O seu pai começou a trabalhar com apenas 13 anos de idade como ajudante de mecânico de automóveis da marca Fiat. Anos mais tarde, passou a desempenhar a função de mecânico nessa mesma empresa até aos seus trinta e poucos anos de idade, altura em que começou a traficar e a consumir substâncias psicotrópicas.

“O meu pai tinha a 4ª classe e era mecânico de automóveis na Fiat. Até tinha um emprego bom, seguro, dizia a minha mãe... o meu tio, o irmão dele, é que começou a traficar e depois meteu toda a gente da família nisso: o meu pai, os outros irmãos, os meus primos, tudo... foi terrível... ele não via outra coisa senão a droga... nada mais importava... nem trabalho, nem família, nem nada... só a droga... Estranho é como o meu pai nunca foi preso... Foi o único dos irmãos que nunca chegou a ir preso... Acho que ele conseguiu safar-se por mera sorte. Era muitas vezes caço a conduzir sem carta mas dava sempre o nome do meu tio e assim...Safava-se sempre. Ele teve carros e motos mas nunca teve carta. Fazia de tudo para ter a droga... tudo...”

Faz agora um ano que o meu pai morreu... tinha 44 anos... ele já estava muito mal... eu ia lá vê-lo ao hospital... tinha muitos problemas de saúde por causa da droga... eu nem sei explicar bem...

acho que foi uma cirrose. Eu nunca tive assim uma grande ligação com o meu pai... era impossível falar com ele... assim, de coisas mais sérias...”

“Orgulho-me muito da minha mãe... Ela foi sempre a pessoa mais importante da minha vida. Foi ela que levou o barco para a frente não só a nível financeiro como também era ela que puxava por nós, que nos animava, que nos dava força, não desistia... Teve a coragem de se separar do meu pai porque ele vendia droga e a minha mãe já não aguentava mais isso e separou-se. Ela ainda aguentou algum tempo... No mesmo ano, mudámos 3 vezes de casa para ver se o meu pai deixava de vender droga mas ele não conseguia. Nós vivíamos nas Eirinhas, fomos para a Baixa, depois fomos para Gondomar mas isso não resolveu nada. Nem imagina a confusão daquele ano... nem imagina... estava sempre a mudar de escola... nunca tinha pouso... Não aprendi nada...”

A partir dos 11 anos, Fernando passou a viver apenas com a sua mãe, em virtude da separação dos seus pais. Até lá, o seu dia-a-dia foi dominado pela errância, a incerteza e a indeterminação. As imprevisíveis e desordenadas mudanças de habitação pelas quais passou, na sequência dos problemas de dependência do pai, são o exemplo mais evidente da desestruturação que marcou o seu quotidiano na infância.

Se nos detivermos nos contributos apresentados por Brigitte Brébant (1984), a respeito do impacto do lugar habitado na estruturação da vida quotidiana, podemos, desde já, dizer que a infância de Fernando foi marcada pela constante quebra das regularidades da vida quotidiana em virtude das várias mudanças de local de residência. A volatilidade das relações e a fragmentação das vivências daí decorrentes não terá deixado de contribuir para induzir hábitos e relações pouco consistentes.

Como o próprio jovem expressa, os ritmos desordenados da sua vida, por força das sucessivas mudanças de residência e de escola, terão induzido um estado de confusão e insegurança que, em alguma medida, contribuiu para dificultar a integração dos acontecimentos numa dada ordem e, desse modo, organizar uma estrutura interior. Podemos depreender que as sucessivas mudanças de residência a que Fernando foi constrangido nos primeiros anos de vida, aliadas às práticas de tráfico e consumo de drogas do seu pai e às discussões diárias entre os seus progenitores, imprimiram um carácter instável e angustiante ao seu quotidiano. Fernando vivenciou uma infância dominada por preocupações imediatas, tais como a de saber se encontraria o seu pai quando voltasse a casa, se este iria ou não discutir com a sua mãe, quantas vezes mais iriam mudar de casa, em que escola seria colocado, como seria o acolhimento por parte dos colegas de turma e professores.

A corrida renovada para resolver necessidades imediatas gerou dificuldades de integração das noções de temporalidade que se tornam evidentes nos repetidos atrasos e faltas às aulas, tal como na displicência com que falta a compromissos acordados sem cuidar de

avisar ou justificar. É como se vivesse ao sabor do instante presente, esperando passivamente que os seus desejos se tornem reais, sem nada fazer para que tal aconteça. Dificilmente está atento ou participa nas aulas, só muito raramente é que faz os trabalhos de casa por sua livre iniciativa, não solicita ajuda quando sente dificuldades na realização das tarefas escolares.

A espera passiva e ilusória a que se entrega contrasta profundamente com a espera a que alude Gaston Bachelard quando diz que “*a espera cria um vazio em nós, preparando o indivíduo para um recomeçar do ser*” (Bachelard in Brébant 1984: 141), um vazio sem o qual o indivíduo fica privado de pensar no amanhã. Bachelard procurou mostrar como é que a ordem exterior, na qual os tempos de espera constituem uma regularidade, é absolutamente crucial para a formação de um quadro mental. Sem esse suporte, diz ele, é praticamente impossível dominar o encadeamento dos acontecimentos e perceber os elementos em torno dos quais se podem estruturar projetos de vida.

Ora, o presente de Fernando reaviva muitas privações e o seu passado foi, como o próprio nos contou, sinónimo de muita agitação, angústias e desassossegos. A sua vida, envolta em sobressaltos ou, para utilizar as suas próprias palavras, “*cheia de sustos*”, não permitiu a construção do espaço, do tal “vazio” que Bachelard considera necessário para dominar o tempo, acolher projetos, confiar no futuro.

“Quero dar um dia ao meu filho aquilo que não tive: estabilidade. A estabilidade que não senti... aquela segurança, sabe como é... a minha infância não foi assim lá muito boa... foi cheia de sustos, de coisas que me punham nervoso... depois também reprovei muitos anos... ninguém gosta de reprovar, sabe como é?! Também não sabia como devia agir quando via os meus pais mal... ainda hoje não sei, por exemplo, como é que posso ajudar a minha mãe... espero que a minha vida seja melhor... hoje ela ainda não é assim muito boa... espero que eu tenha um bom emprego e isso tudo... mas tenho medo... sei lá, não é medo... tenho receio de não conseguir.”

Não tendo tido a possibilidade de se rodear de referências certas, em relação às quais se pudesse organizar, tornou-se difícil para Fernando elaborar a incerteza inerente a qualquer previsão. Diríamos que lhe falta uma visão relativamente clara do encadeamento previsível dos acontecimentos e, conseqüentemente, a competência para estruturar a sua existência em torno de objetivos de longo prazo e ajustados à realidade objetiva. Assim se compreende como foi originado o traço disposicional para tirar o máximo proveito do imediato que recorrentemente Fernando evidencia.

“Gosto muito de jogar playstation... principalmente jogos de futebol... também os jogos são baratos... são a 2€ cada... a playstation é que foi cara... a minha mãe teve que fazer alguns

sacrifícios para a poder comprar... mas entre os jogos e roupa é claro que prefiro a roupa... Eu acho-me giro... gosto muito do meu físico... assim como sou, não mudava nada em mim fisicamente... por isso é que, com o corpo que tenho, não posso vestir assim qualquer coisa... não me gosto de vestir mal... peço sempre à minha mãe roupa de marca... nunca tive nenhuma sapatilhas que não fossem de marca... ai isso, santa paciência, tem mesmo que ser... a minha mãe já sabe..."

*

"Estaciono o meu carro mesmo em frente à Escola, onde se encontram quatro dos jovens que estou a acompanhar. À medida que me dirijo para junto deles, retiro o meu telemóvel da carteira e coloco-o em silêncio. Aproximo-me dos quatro e, ao cumprimentá-los, sou confrontada com os seguintes comentários:

Fernando: *Oh stora... não tem vergonha de ter um telemóvel como esse... não dá para tirar fotos nem nada... parece do tempo das cavernas... o meu é muito superior a esse...*

Afonso: *Nem parece que é uma professora... com um telemóvel desses e com um Renault Clio se calhar anda-nos mas é a enganar e tem mas é outra profissão... (ri-se...)*

Rafael: *A stora deve é ter o dinheiro guardado no banco...*

Kukiro: *Mas não devia oh stora... Olhe que ainda ganha lá raízes e depois não pode fazer nada com ele... se fosse eu já tinha comprado um carrito melhor que esse... e o seu computador também está a precisar de ser trocado, não acha? Até o pessoal lá do bairro tem um melhor do que esses, oh stora... (ri-se) Tenho que lhe mostrar o meu pc...*

Fernando: *Eu ainda não tenho nenhum portátil mas quando tiver ao menos que seja um dos bons e não um de passar vergonhas... não estou a dizer que a professora tem um assim muito mal... mas já tem há muito tempo, não já? Já é altura de comprar outro, não acha? Eu já ando a pedir uma playstation mais recente há minha mãe... já acho que tenho a minha há muito tempo... fará se tivesse esse pc..."*

(Registo de diário de campo, 15 de novembro de 2007, Conversa informal com os jovens à entrada da escola.)

Se utilizarmos os instrumentos analíticos fornecidos por Lipovetsky e Serroy (2010) para interpretar as aspirações e as práticas de consumo deste jovem, várias questões nos surgem, logo à partida.

Como escapar aos imperativos da moda quando a tônica do consumo é colocada não tanto no objeto que se adquire mas, sobretudo, na visão de marca veiculada por um tipo de publicidade que invade, de forma quase automática, os modos de pensamento, o imaginário e, diríamos mesmo, os objetivos da existência humana? Quando no centro do funcionamento das atuais sociedades mediático-mercantis reside o temporário, o contingente, o pronto a consumir e a procura do sucesso imediato?

Conforme referem os autores citados (2010), cada indivíduo, pelo menos em espírito, é um hiperconsumidor na medida em que é socializado num mundo onde todos aspiram a fruir o consumo, os lazeres e as marcas. Mas se é certo que os ditames da moda, da velocidade e da inovação permanentes se impõem a todos os indivíduos, independentemente dos grupos sociais a que pertencem, existem boas razões para argumentar que essa tendência galopante para o consumo imediato recai, de modo particularmente nefasto, sobre aqueles que

não dispõem dos recursos necessários para aceder ao espaço mercantil. Nefasto, porque os leva a experimentar o ressentimento de terem que se privar da felicidade consumista, de estarem atentos a todas as despesas, de terem que poupar e de se privar de quase tudo. Nefasto porque, descrentes da possibilidade de verem alteradas as suas condições de vida, optam por investir no presente como resposta a um futuro sobre o qual pensam que não vale a pena especular, acabando, assim, por reproduzir as suas condições sociais de partida.

Os discursos acima transcritos colocam em evidência os sentimentos de frustração, de vergonha e de desvalorização experimentados pela maior parte dos jovens, em virtude de não poderem aceder aos bens de consumo socialmente valorizados. Registamos, ainda, múltiplos não ditos, sob a forma de gestos, expressões corporais, frases inacabadas ou silêncios embaraços que confirmam, de igual forma, a profunda desvalorização simbólica que os jovens experimentam sempre que não se aproximam dos padrões de consumo dominantes.

De acordo com Bréban (1984), viver o mais intensamente possível os escassos momentos de prazer quotidianos é uma forma de lidar com os constrangimentos impostos por condições sociais de vida marcadas por privações intensas. Diz, ainda, a autora que as práticas hedonistas parecem andar de mãos dadas com um certo fatalismo a respeito do futuro. É que para integrar a ideia de que a mudança é realizável é preciso ter um meio de agir sobre o futuro.

O discurso que se segue evidencia precisamente esta relação.

“Se eu soubesse que amanhã ia morrer, a primeira coisa que faria era experimentar drogas e coisas assim que me dessem muito prazer... mas como não quero ficar agarrado a essas coisas vou tirando prazer das que posso... de que me vale andar para aqui a sofrer?!... Já muito sofro eu em ter que estar nas aulas, sentado a ouvir sei lá o quê... na maior parte das vezes não me interessa o que os professores dizem... não vale muito a pena fazer esses sacrifícios...vou ficar sem emprego e vou! Isto anda tudo tão mal... mais vale a gente gozar enquanto pode... depois morremos e acaba tudo... já não temos nada e andamos para aqui sem gozar nada da vida...eu não sei se compensa muito andarmos para aqui a estudar... a professora não vê a crise em que andamos... ligamos as notícias e só ouvimos dessas coisas... do desemprego e isso... sabe-me bem ficar na cama de manhã... porque não ficar? Não vou ficar a saber mais se for à escola... mesmo se fosse, nunca ia ter um trabalho bom... do jeito que isto está...”

Para quê resistir aos apetites e impulsos centrados no imediato, se o esforço que isso envolve nunca será recompensado? Se aquilo que o futuro nos reserva é, tão só, a manutenção ou, mesmo, a deterioração da posição que ocupamos na desigual hierarquia social? Ou, ainda, dito de uma outra forma, se a rudeza da vida que vivemos não será anulada, por muito que nos privemos dos prazeres imediatos?

Centremo-nos agora no impacto das condições socioeconómicas da sua família sobre os seus ritmos de vida e sobre a antecipação que faz em relação ao futuro.

Desde há cerca de 11 anos que o núcleo familiar de Fernando é composto apenas por si e pela sua mãe, uma mulher de 44 anos de idade, com apenas a 4ª classe de escolaridade, empregada de limpeza em várias residências particulares e, ao sábado, num escritório.

O modo de vida da mãe de Fernando é dominado por uma luta tenaz em torno da subsistência, requerendo a acumulação de horas extras, a dedicação e o investimento no trabalho aos sábados e durante os períodos de férias, os tempos livres sacrificados, a submissão a exigências das entidades empregadoras à margem da legalidade, em troca de alguns rendimentos, sempre magros. Fernando faz questão de sublinhar que se orgulha muito da mãe, enfatizando as dificuldades que ela passa no trabalho:

“Ela mata-se a trabalhar... mesmo... nunca tem descanso... lutou sempre por nós... se não fosse ela... até aos sábados ela trabalha... só fica com o domingo para nós... mas não tem contrato com ninguém... só desconta para a Segurança Social por uma das senhoras que é a que lhe arranjou as limpezas para o escritório... Há pouco tempo a minha mãe perdeu o trabalho numa senhora e vivemos momentos difíceis. Eu não tive dúvidas sobre o que tinha que fazer... Tinha que ajudar a minha mãe e um emprego era a solução... Fosse ele qual fosse... A minha mãe não podia ficar com o peso todo de nos suportar aos dois... Ela não me pediu... mas eu vi o sofrimento dela...

Mas depois a minha mãe conseguiu arranjar outra senhora. Agora, estamos outra vez, há mais ou menos uma semana, na mesma situação: a minha mãe perdeu outra vez o trabalho noutra senhora. Se não arranjar outra senhora para trabalhar estamos tramados...”

Como o próprio jovem expressa, a precariedade que caracteriza a relação da sua mãe com o trabalho tende a conferir ao seu agregado familiar um forte grau de indeterminação face ao futuro. A integração profissional da mãe de Fernando, à margem das regras que fazem do mundo do trabalho um espaço de integração social, tem vindo a traduzir-se não apenas em escassez mas, sobretudo, em instabilidade de rendimentos. Correndo sérios riscos de perder os trabalhos que, fortuitamente, vai encontrando (e, com eles, a oportunidade de assegurar a satisfação das suas necessidades materiais, assim como as do seu filho), o presente tem vindo a ser vivido com bastante incerteza, angústia, medo, em suma, de forma profundamente desqualificante.

O processo de desqualificação social, conforme demonstrou Serge Paugam (2007), não se inicia, unicamente, com a experiência do desemprego. Existem, no mundo do trabalho, situações de precariedade comparáveis a esta experiência. Os assalariados que acumulam a dupla desvantagem da insatisfação no trabalho e da instabilidade no emprego reúnem certas

características comuns à desqualificação social que é gerada pela exclusão do mercado de trabalho, designadamente a estigmatização ligada à condição degradante de não ter a mínima oportunidade de melhorar a sua situação de emprego. Não estando fora do sistema económico e social, os assalariados precários contribuem diretamente para a institucionalização de métodos de produção supostamente impostos pela necessidade de reduzir o desemprego e gerar uma melhor adaptação à concorrência internacional. O processo de desqualificação social dos assalariados precários não é uma anomalia do sistema, pelo contrário, inscreve-se no coração do próprio sistema e corresponde aos interesses, frequentemente dissimulados, dos principais responsáveis económicos, sociais e políticos.

Se tomarmos em consideração os contributos de S. Paugam (2007), podemos inscrever a situação sócio-profissional da mãe de Fernando na categoria de “*integração desqualificante*”.

Primeiro, porque o trabalho que realiza não se assume como uma fonte de recursos capazes de garantir a estabilidade económica necessária para dominar o presente e planear o seu futuro. Fernando viu-se já na contingência de ter que procurar um emprego para ajudar a suportar as despesas familiares, submetendo-se ao primeiro trabalho que encontrou.

“Fui lá numa manhã! Aquilo era muito pesado. Tinha que carregar com as carnes e parti-las... Ia ganhar 400€ e tinha que me pôr a pé às 6 da manhã. Durante a semana, o horário que tinha que fazer era das 8h da manhã às 8h da noite com uma hora para almoçar. Às sextas-feiras e aos sábados era das seis e meia da manhã às 8h da noite... Sem descontos sem nada... Acho que essa experiência me fez bem para me fazer mudar as ideias que eu tinha acerca dos trabalhos... Pensava que era mais fácil...”

Referiu, ainda, que a sua mãe ficou “*muito em baixo... muito mal mesmo...*” quando precisou que o filho fosse trabalhar para poder ajudá-la a pagar algumas das contas da renda da casa que tinha em atraso.

Não tendo a oportunidade de usufruir, a partir do trabalho, da estabilidade económica necessária para garantir a educação do seu filho, viu, de certa forma, posta em causa parte da sua honra, da sua dignidade e, porque não dizer, do seu papel de mãe.

A observação atenta da situação socioeconómica desta família ao longo de 7 anos levamos, por outro lado, a dar conta da gradual decadência das suas condições materiais de existência, expressa, por exemplo, nas sérias dificuldades que hoje apresentam para fazer face a despesas como a renda de casa ou o pagamento da luz. No ano letivo 2007/08, Fernando teve, mesmo, que requerer o Rendimento Social de Inserção para poder continuar a estudar.

Diríamos, pois, que de uma situação de vulnerabilidade à pobreza, a família de Fernando evoluiu para um nível mais agudo de desqualificação social.

Ainda que a mãe de Fernando não se encontre fora do sistema económico e social, é forçoso admitir que a sua relação com o trabalho e com o emprego não tem vindo a assegurar-lhe, de modo regular e consistente, um lugar estável, gerador de autonomia e segurança material, de sentimentos de utilidade social e de valorização pessoal. Não obstante ter vindo a conviver diariamente com os sacrifícios que a mãe faz para satisfazer as suas necessidades em termos familiares, Fernando considera que só adquiriu real consciência dos custos associados a um trabalho não qualificado a partir do momento em que experimentou, ele próprio, um trabalho precário.

Parece-nos, no entanto, que esta tão curta experiência não foi suficiente para que viesse a interromper a atitude de descrença em relação às potencialidades do curso que frequenta em termos de inserção profissional, já que a desatenção e não investimento nas mais variadas tarefas inerentes ao seu processo de aprendizagem, foi, sem dúvida, um dos principais campos de batalha dos responsáveis que o acompanham na Associação Qualificar para Incluir.

Em 2007/08, quando confrontado com a necessidade de terminar o curso profissional de eletrónica, automação e comando, para que pudesse vir a assegurar um emprego promissor, obtivemos a seguinte resposta:

“Não sei se com este curso consigo fazer alguma coisa de jeito... ter um bom emprego... não quero viver sempre à rasca como a minha mãe... mas também não sei se este curso vai fazer com que eu tenha um emprego que me dê umas boas massas...”

Muito recentemente, Fernando desistiu do acompanhamento da QpI e acabou por reprovar no 12º ano. O desencorajamento face às sérias dificuldades experimentadas nas mais diversas disciplinas e a reduzida tolerância ao esforço necessário para superar essas mesmas dificuldades, conduziram-no, quanto a nós, a desenvolver uma espécie de pensamento mágico a respeito das saídas profissionais que conseguiria obter apenas com o 11º ano de escolaridade. Na sequência de uma curta experiência profissional, durante o mês de agosto, numa empresa de automação, instalações elétricas e fibra ótica onde havia realizado o seu estágio formativo, Fernando desenvolveu a expectativa irrealista de que iria ser contratado definitivamente e, nessa medida, não precisaria de concluir o 12º ano.

“Não vale a pena continuar aqui a estudar... para quê?! Se recebi 2,5€ à hora durante todo o mês das férias, mais vale começar agora a trabalhar... Acho que até vou ganhar mais assim do que

quando acabar o curso... Vou lá dizer que estou disponível para continuar a trabalhar durante todo o ano... que me podem contratar... aposto que eles me querem... foram eles que me chamaram em agosto para trabalhar, depois de lá ter feito o estágio... só não me contrataram logo pois pensam que eu quero acabar o 12º... mas não vale a pena... eu até vou ganhar mais sem o 12º ano..."

Como seria de esperar, a empresa em causa recusou a sua oferta de trabalho e o jovem regressou à escola. No entanto, sem o apoio dos profissionais da QpI, Fernando tirou negativas a quase todas as disciplinas e acabou por reprovar.

Desde então, nunca mais procurou outro emprego, assim como nunca mais se mobilizou para apoiar a mãe. Muito pelo contrário, registam-se, antes, vários exemplos que demonstram as suas dificuldades em prescindir dos bens de consumo que lhe trazem alguma satisfação imediata, tais como roupas de marca, jogos de computador e até o consumo diário das refeições que mais gosta. Fernando tem, ainda, dificuldade em obedecer às diretrizes estabelecidas por figuras de autoridade, irritando-se com muita facilidade e, mesmo, proferindo injúrias aos professores numa linguagem pobre e estereotipada.

Claro que para esta desafeição a respeito da preparação do futuro não deixou de contribuir a circunstância de lhe ter sido impossível encontrar na escola a oportunidade de descobrir capacidades e gosto pelo estudo. O desencontro entre o universo cultural familiar e o escolar é um dado estrutural que marcou a sua vida desde muito cedo e que muito terá contribuído para instalar sentimentos de impotência, fracasso e desinteresse.

1.7 Até que ponto os constrangimentos familiares podem ditar a opção de interromper uma escolarização bem sucedida: como elaborar projetos individuais quando toda a projeção no devir é anulada por problemas quotidianos urgentes e vitais?

KUKIRO

Já aqui falamos de Kukiro, um jovem com 22 anos de idade cujos vínculos entre nós foram construídos em virtude da partilha escrita dos acontecimentos mais marcantes das nossas vidas e de momentos diários de interação realizados ao longo de um ano letivo.

O pai, antigo combatente das Forças Armadas na guerra colonial em Angola e funcionário administrativo no Ministério da Educação nesse mesmo país, trabalhou num restaurante após ter regressado a Portugal, como empregado de mesa e, mais tarde, após ter

concluído o 9º ano de escolaridade, passou a desempenhar as funções de assistente administrativo numa escola secundária da cidade do Porto. Atualmente, com 61 anos de idade, encontra-se reformado por invalidez, fruto das diversas doenças que acumula:

“O meu pai tem obesidade, diabetes, problemas no joelho, cataratas... oh stora... ele tem muitos problemas de saúde... Ele dantes até ganhava mais ou menos... eram cerca de 700€ mas desde que está reformado ficou a ganhar muito menos... recebe mais ou menos 400€... sei que não chega aos 500€....”

A mãe de Kukiro tem 55 anos de idade e o 9º ano de escolaridade. Já trabalhou como mulher-a-dias, na limpeza de casas particulares e, também, enquanto ajudante de cozinha numa tasca na Batalha, no Porto. Atualmente, é auxiliar de educação numa escola secundária. O seu salário situa-se na ordem dos 400€, pelo que a soma deste montante com a reforma do seu marido é muito insuficiente para fazer face a todas as despesas do seu alargado agregado familiar. Na altura em que começamos a escrever sobre Kukiro, o jovem coabitava com três irmãos mais velhos e um primo que, desde os nove anos de idade, houvera sido acolhido pelos seus pais. Nenhum destes elementos contribuía com rendimentos para casa, pelo que um dos grandes constrangimentos a que os pais do jovem estavam submetidos era o de se confrontarem com despesas muito acima das receitas que obtinham mensalmente.

“Há meses em que a situação económica da minha família está melhor... outras vezes está pior. Desde que comecei a trabalhar aos fins – de - semana, as coisas entre mim e a minha mãe melhoraram... Antigamente, eu sentia que estava a “empatar”... desde que não desse despesa, estava-se bem... a minha mãe é uma pessoa que se nota que está cansada... o meu primo dá-lhe muitas preocupações... agora foi pai, imagine só... sem condições nenhuma, foi fazer um filho... a namorada e o filho dele estão agora numa instituição... a minha mãe ficou doente com isso e obrigou o meu primo a dar o ordenado lá para casa... mas não é para nós... a minha mãe guarda o dinheiro para ajudar a namorada dele e o filho... ele não tem cabeça para gerir o dinheiro... Está agora a trabalhar com o meu irmão... é ajudante de mecânico... nem sequer ganha 300€... Quanto aos meus irmãos, os meus pais nem sequer chegam a ver o dinheiro... A minha irmã, por exemplo, sei que tem os salários em atraso... Mas nem sei o que é que ela faz... nunca falo com ela... ela chega a casa e fecha-se no quarto... por isso, sei lá?!”

No final de 2007, Kukiro iniciou um trabalho, durante os fins-de-semana, como empregado de mesa num restaurante italiano na cidade do Porto. Por cada fim-de-semana que trabalhava, entre as 19h e as 4h horas da manhã, recebia 60€, um montante que partilhava quase sempre com os seus pais:

“Normalmente, faço assim: 20€ são para o meu pai, outros 20€ para a minha mãe. Eu fico com o resto... Tudo muito bem distribuído, não acha? Eu até gosto de trabalhar ... Mas é cansativo...”

O cansaço que o jovem referiu sentir era, contudo, recompensado pelo esbatimento do sentimento de “sobrecarga” e de “estorvo” que diz ter experimentado, outrora, na relação com a sua mãe. A partir do momento em que passou a contribuir para o seu agregado familiar, com parte dos rendimentos que auferia por via do trabalho, Kukiro viu melhorada a relação com a mãe, uma mulher de aspeto bastante envelhecido, que procura resistir às pressões e constrangimentos económicos com esforços consideráveis.

Já o pai do jovem não demonstra investir minimamente para sair da situação que vivencia: resignou-se, antes, à sua condição de invalidez e, com a ajuda do álcool, abandonou qualquer esforço para melhorar o seu estado de saúde. Passa os dias fechado em casa num total retraimento ou, diríamos mesmo, isolamento social. O seu aspeto é visivelmente degradado e as suas condutas assumem uma forte componente destrutiva, conforme atestam os relatos que, muito envergonhadamente, Kukiro foi partilhando connosco:

“O meu pai stora... oh o meu pai... já não tem solução... (baixa os olhos...) ele bebe muito... às vezes, adormece sentado na sanita de tão bêbado que está...”

“O ano passado, stora, a Susana foi lá em casa e o meu pai nem a porta abriu... atendeu-a assim da porta... ele sente-se mal com ele... é muito obeso... foi por isso que ele não a deixou entrar...ele está todo avariado...”

O sonho de Kukiro era investir na percussão, uma atividade que, desde há cinco anos, teve oportunidade de desenvolver na Qualificar para Incluir e pela qual nutre um intenso gosto. Contudo, tem consciência que o seu futuro não pode ficar entregue à música, desde logo por esta ser uma via que, pelo menos a curto prazo, não lhe garante a autonomia económica tão desejada. Em julho de 2008, ambicionava apenas concluir o 12º ano, colocando em aberto a possibilidade de vir a retomar os estudos para adquirir formação na área da hotelaria e restauração.

“A ver vamos... sei lá eu do futuro... sei que gostava de seguir a música... esse é o meu sonho... mas também sei que isso para já não dá em nada... Por isso, talvez aceite trabalhar no restaurante a tempo inteiro... eles já me fizeram a proposta de ficar lá a trabalhar a efetivo... mas eu não aceitei para já pois quero acabar o 12º ano...talvez depois faça algum curso em hotelaria ou coisa do género e acabe por ficar por lá...”

Logo após ter concluído o 12º ano de escolaridade (setembro de 2010), Kukiro começou a trabalhar a tempo inteiro no restaurante italiano. Recebe, atualmente, um salário mensal de 610€.

A decisão de ter começado a trabalhar, embora pareça uma escolha por si deliberada, não pode, quanto a nós, ser dissociada dos padrões de sensibilidade e de entendimento específicos da sua posição social e do modo de vida que lhe corresponde. Se não tivermos em conta as disposições dos elementos do seu grupo doméstico a respeito do trabalho, ficamos impossibilitados de apreender as razões que o fizeram optar pelo trabalho, em detrimento da formação escolar ao nível superior.

Kukiro cresceu rodeado de pessoas que, pela rudeza das condições materiais de vida a que foram submetidas, não tiveram a oportunidade de desenvolver aspirações e projetos de vida que passassem pelo investimento na escolaridade, como forma de inclusão profissional. Dos 3 irmãos que com ele residem, o mais velho tem 28 anos de idade, possui o 9º ano de escolaridade e trabalha numa oficina de automóveis, enquanto ajudante de mecânico. Não tem qualquer tipo de contrato de trabalho e o seu salário não chega a perfazer os 400€ mensais. Na mesma oficina, trabalha também o primo que com ele coabita. Tem 25 anos de idade, o 6º ano de escolaridade e recebe pouco mais que 300€/mês de remuneração.

A irmã, com 27 anos de idade, ainda não completou a escolaridade obrigatória. Em 2009, frequentava o 12º ano de escolaridade, ao mesmo tempo que realizava alguns trabalhos temporários, enquanto operadora de caixa de supermercado e a servir em bares e esplanadas na época de verão. Por último, o irmão, três anos mais velho que Kukiro, optou por seguir a via militar. Muito recentemente, regressou a casa e candidatou-se ao 1º ano do curso de criminologia, numa faculdade privada do Porto. No primeiro semestre, recebeu uma bolsa de estudos que lhe permitiu pagar as propinas mas tudo indica que deixará de poder contar com ela, em virtude da sua baixíssima assiduidade às aulas. Nas palavras de Kukiro, este irmão *“nunca soube o que quer”*, *“nunca se fez realmente à vida”* e *“só sabe dar despesa”* aos pais.

Kukiro tem, ainda, uma outra irmã mais velha (32 anos de idade) que, embora já não resida em casa dos pais, solicita com frequência a sua ajuda financeira para pagar despesas relativas à educação da filha. Possui a escolaridade obrigatória e trabalha numa empresa de telecomunicações no serviço de apoio ao cliente, enquanto assistente há já alguns anos.

De acordo com o jovem, é com alguma frequência que os seus irmãos se entregam a certos tipos de prazeres imediatos e de consumos que os colocam em situações de endividamento. O último episódio que Kukiro nos descreveu foi o da compra de um carro, por

parte do irmão mais velho e do primo, sem que ambos possuíssem recursos para sequer pagar a entrada inicial do automóvel.

Quanto à mãe do jovem, ainda que a dada altura de 2007 se tivesse inscrito no ensino recorrente, com o objetivo de concluir a escolaridade obrigatória, cedo desistiu de frequentar as aulas. A urgência das necessidades e prioridades vitais impele-a a investir no dia-a-dia, em questões relativas à sobrevivência económica da família. Conta apenas com cerca de 800€ (400€ euros que advêm da sua remuneração mais outros tantos da reforma por invalidez do marido) para fazer face às despesas inerentes à vida quotidiana dos 7 elementos que compõem o seu grupo doméstico.

As disposições de esforço, investimento, luta e tenacidade que evidencia na gestão do orçamento familiar contrastam com um certo tipo de alheamento que, desde cedo, desenvolveu em relação à escolaridade dos filhos. Tudo indica que as sérias dificuldades económicas com que se confronta diariamente lhe roubam a energia para acompanhar os filhos na escola e investir na sua escolarização.

A carta que Kukiro nos enviou, via e-mail, ilustra, com grande nitidez, o relativo abandono a que os pais o votaram durante a infância e adolescência, deixando-o, desde muito cedo, entregue a si próprio.

“Fui um miúdo que entrei nas rotinas dos vícios muito cedo, apanhei a minha primeira bebedeira aos 6 anos, passei a minha primeira noite fora de casa aos 8 anos, fumei o meu primeiro ventil aos 11 anos e o meu primeiro enrolado aos 13 anos. Aos 13 anos já andava perdido sem objetivos construídos, se calhar por más influências, mas também por tentar querer chamar atenção, dada a ausência de todos os que me viam, me acompanhavam e me rodeavam... os meus pais eram um pouco ausentes, mas eu, naquela idade, não consegui perceber que aquela ausência era devido ao excesso de trabalho deles, e que o excesso da carga de trabalho deles era o meu bem-estar. Eles eram como eu, eu lutava para crescer e eles lutavam para que eu e os meus irmãos crescêssemos com as necessidades básicas e essenciais e, por vezes, especiais, mas que conseguia eu ligar e perceber nessa altura?!”

Nada... as minhas atitudes só sabiam descarregar a culpa de me olharem e de me tratarem como me tratavam, de ser a razão do preconceito e do rótulo e do erro, mas hoje peço-lhes desculpa por isso e por esse meu comportamento.

A minha mãe rebentou quando eu tinha 14 anos e disse-me que tinha desistido de mim e eu, armado em revoltado, não gostando do bom gosto, do bom senso nem de etiquetas, só guardava ódio para responder a essas minhas faltas de gosto. Só aplaudia a rebeldia e as más opções, brigava com todos... então, decidi começar a procurar trabalho, fosse ele o que fosse, legal ou ilegal, teria de me “fazer à vida” como se dizia aqui no meu condomínio aberto a tudo e a todos... então, até procurar um trabalho, andava a vaguear na rua, à procura de uma oportunidade para ganhar os meus trocos, para me safar e encontrava...

Às vezes, ajudava os ciganos a descarregar a mercadoria que era feita de produtos contrafeitos, outras vezes, produtos disfarçados... outras vezes, arrumava carros nos jogos do Porto como normalmente os putos faziam aqui no bairro e, aos domingos e feriados, ajudava a Maria que é

uma senhora que vende réplicas de marcas e produtos contrafeitos a montar as bancadas e os toldes para fazer a feira. Trocos a trocos, ia tendo o dinheiro que precisava para sustentar os meus vícios. Sim, para comprar meio conto, o meu West de 10 cigarros, cerveja ou vodka e bolos que comprávamos aqui a uma senhora. Ela sabia de onde vinha o dinheiro, o que lhe interessava era o negócio, mas era assim cada um se fazia à vida como podia.

Consumíamos, fumávamos, bebíamos e comíamos numa cabana que fazíamos com materiais e ferramentas roubadas nas obras... até luz tínhamos porque puxávamos dos postes de luz da câmara... setora, tínhamos as condições básicas para passar dias fora de casa. De vez em quando, vinha os casamentos dos ciganos e nós fazíamos tipo serviços de catering para eles... pagavam-nos 20 a 30 euros por dia, era bom naquela altura, e para fecharmos o serviço em grande ainda desviávamos umas garrafas e umas entremeadas para nos sustentarmos... setora, roubar para comer não é pecado. Quando não havia dinheiro para ir aos bolos, íamos aos cafés, no final do dia, perguntar se não havia “bolos secos” e eles davam-nos ou, em último recurso, quando a fome apertava e para não irmos a casa, íamos roubar fruta e tomates brasileiros, sabíamos onde havia todo o tipo de fruta da época, e os melhores.

(...)

Setora, esta é uma parte da minha vida. Não lhe digo que é pior ou melhor do que a sua ou a de outra pessoa. Apenas lhe digo que é diferente.

Aprendi com esta vida?! Sim, aprendi a fazer-me à vida e a dar valor a coisas que, por vezes, pensamos que não precisamos.”

(Carta escrita por Kukiro, 26 de junho de 2008)

O trabalho de narração (e às vezes, de quase teorização) apresentado por Kukiro na carta acima transcrita não só nos devolve o modo como o jovem se vê a si próprio, como também as “chaves de compreensão” da sua história. A seleção dos aspetos que julga serem os mais pertinentes para ilustrar as suas experiências de infância possibilita-nos, de algum modo, o acesso a algumas das características disposicionais incorporadas no universo de socialização familiar. Ao trazer o seu passado à superfície, o jovem evidencia alguns dos modos de perceber a realidade, de sentir e de agir que construiu na infância e nos primeiros anos da adolescência. São exemplos disso as disposições do desenrasque, da luta pela sobrevivência, do esforço para se “safar”.

Através da sua narrativa, fica claro como foi privado de realizar importantes aprendizagens, tais como a de se projetar num horizonte temporal longínquo, a de dominar a impulsividade, a de diferir satisfações no tempo, a de se privar de alguns prazeres do dia-a-dia em nome de um futuro melhor. Bem pelo contrário, por força dos ajustamentos que lhe foram impostos pelo meio familiar, aprendeu a dar prioridade às ações que lhe poderiam trazer compensações mais rápidas, sem grande ênfase de preocupações com o futuro.

Muito embora tenha vindo a ser submetido a contextos socializadores que o estimularam a criar uma certa distância face às suas preferências, formas de estar e de pensar assimiladas na infância, a tendência, muito cedo incorporada, em optar por investimentos que

sejam capazes de suprir de forma mais imediata as suas necessidades quase sempre encontrou no seu meio familiar um contexto favorável à sua atualização.

No decurso do ano letivo 2007/08, numa altura em que a mãe adoeceu, o jovem vivenciou grandes dissonâncias internas que o levaram a desejar interromper os estudos para trabalhar a tempo inteiro, com vista a ajudar a suportar os gastos familiares. Confrontado com o sacrifício e intenso esforço realizado pela progenitora que, mesmo doente, continuava a trabalhar, Kukiro sentia necessidade de “*resolver a situação*” no imediato. O facto de não a poder “*aliviar*”, sobretudo numa altura de maior vulnerabilidade, era algo que vivia com profundo mal-estar e sofrimento. Por outro lado, a circunstância da mãe lhe devolver, com relativa frequência, o descrédito que sentia em relação às possibilidades do filho vir a obter um “bom emprego” através do curso que andava a tirar, contribuiu para ampliar, ainda mais, os seus conflitos e tensões.

“O curso que ele anda a tirar não vai servir-lhe de nada... ele nem um candeeiro sabe arranjar! Tenho lá um candeeiro em casa avariado e ele não sabe mexer nele... Mas que electricista ele vai ser?! Não estou a ver... Se assim é, para que é que ele está a tirar o curso? Mais vale ir trabalhar... e assim também me pode ajudar... assim sempre pode ganhar mais do que os 60€ que tira aos fins de semana...” (Extrato do discurso da mãe de Kukiro numa reunião realizada pela Psicóloga da QpI com o jovem e a mãe)

Até concluir o 12º ano, era frequente ouvirmos o jovem dizer “*vou-me pôr a andar daqui [da escola] para fora e fazer-me mas é à vida*”; “*não sei o que estou aqui a fazer... devia estar mas é a trabalhar*”; “*já sou crescidinho para estar aqui...*”, expressando, desta forma, a dissonância que experimentava sempre que contrariava o seu *habitus* original. Um *habitus* que o levava a percecionar o trabalho, como o único modo de se “*fazer à vida*”. Um *habitus* que o levava a desejar “*ter dinheiro para pagar as (minhas) coisas*”; “*não chular os (meus) pais*” ou, ainda, “*ganhar algum e ir viver com a (minha) namorada*”.

Kukiro acabou por escolher a via que lhe poderia garantir o mais rapidamente possível a tão desejada autonomia económica. Após ter concluído o 12º ano de escolaridade, saiu de casa para ir viver com a namorada. Da última vez que o contactámos, referiu estar prestes a realizar uma pequena formação em inglês e espanhol, ainda que não colocasse de parte a possibilidade de vir a realizar uma formação superior na área da hotelaria. Contudo, a prioridade agora era “*entender os clientes e saber falar com eles... o resto logo se verá*”.

Se considerarmos que a integração dos elementos identitários nem sempre é harmoniosa e sem conflitos entre si (Lahire, 2001), as incoerências e contradições internas presentes na

estrutura disposicional de Kukiro não devem ser encaradas com estranheza mas, antes, como dimensões perfeitamente comportáveis do seu *habitus*.

Sendo o *habitus* resultante da sedimentação de um passado vivenciado na família e na comunidade de origem e, nessa medida, perdurável e difícil (embora não impossível) de alterar, as evoluções que podemos esperar a seu respeito não devem ser tidas como imediatas, rápidas e, muito menos, livres de conflitos e incoerências várias. Muito pelo contrário, encarar o *habitus* enquanto sistema em construção, uma história sendo feita ou, ainda, a expressão de uma identidade social em formação deve ter em conta os múltiplos dilemas, incongruências e, diríamos mesmo, avanços e recuos típicos de qualquer processo em evolução.

*

FUZI

“Desde os meus 12 anos que me chamam Fuzi... Fuzi vem da palavra fuzileiro. A minha maneira de andar é a de um fuzileiro... Eu era um bocado entroncado e andava como um fuzileiro... Hoje quero que me continuem a chamar assim mas já não é pelo mesmo motivo... Hoje é porque acho que uma pessoa precisa de ser forte para enfrentar a vida. Porque a vida é uma guerra em que é preciso muitas armas para enfrentar os obstáculos... A vida tem muitas batalhas... é por isso que não me importo que me continuem a chamar Fuzi...”

Fuzi é um jovem de 19 anos de idade que pertence a uma família composta pelo pai, a madrasta e dois irmãos (uma irmã de 16 anos de idade e um irmão de 8 anos) que nasceram da relação entre o seu progenitor e a atual companheira. A mãe abandonou-o à nascença, pelo que Fuzi nunca chegou a conhecê-la.

Há mais de uma década que o eixo de estruturação do quotidiano do pai do jovem, um homem com 57 anos de idade e a 4ª classe de escolaridade, deixou de ser comandado pelo trabalho. O seu dia-a-dia é, desde então, atravessado pelo consumo excessivo de álcool, pela ausência de esperança e de direção, pela resignação perante a sua atual situação face ao trabalho.

A madrasta, uma mulher “*poucos anos mais nova*” que o marido, possui a 4ª classe de escolaridade e nunca trabalhou. Vive dependente do rendimento social de inserção e ocupa os dias em torno das atividades domésticas.

“O meu pai já teve uma profissão mas já foi há tanto tempo que nem me lembro... Foi feirante mas nem sei o que é que vendia... Ele já desistiu de procurar emprego ... Acha que nunca mais

vai encontrar nenhum... Durante o dia, não faz nada... Anda sempre sem dinheiro e vai passar um bocado de tempo com alguns vizinhos lá do bairro para não estar sempre em casa a ver televisão e para não se sentir assim tão mal por não fazer nada... mas nem sequer vai para o café... fica na rua com eles... a conversar ou a não fazer nada... Eu até acho que ele, no fundo, se sente mal ... mas o que fazer? E a minha tia (a madrasta)... para ser franco, não me lembro de a ver trabalhar... Acho, sinceramente, que ela nunca trabalhou... mas depois andam sempre sem dinheiro... o RSI não chega para tudo... vivemos muito apertados... às vezes nem sei como temos comida... o meu pai mete-se a beber ainda por cima... e a minha tia também não ajuda nada... parece que quer que as coisas caiam do céu... já não foi a primeira vez que um senhor lá do café à nossa beira lhe disse que lhe dava trabalho na cozinha e ela não aceitou... até parece que temos muito dinheiro para ela dizer que não... e da maneira que isto está...”

O relato de Fuzi evidencia com clareza a elevada instabilidade material e temporal que tem vindo a marcar o seu quotidiano familiar, associada à forte dependência dos pais em relação aos serviços de ação social.

Se tivermos em conta que nas sociedades modernas todos os ritmos são modelados pela atividade profissional e que esta induz toda uma cadeia de regularidades, já se vê quanto a privação do emprego pode ser desorganizadora. É um facto analisado por autores como P. Lazarsfeld (1981) e A. Giddens (2000), dando conta que o desaparecimento de constrangimentos temporais rígidos desemboca, na maioria dos casos, na perda de toda a capacidade de organizar a vida quotidiana. Na falta da estimulação desencadeada pelas exigências da pontualidade, os indivíduos acabam por se entregar progressivamente a uma existência flutuante, em que o deambular pela rua, sozinhos ou em grupos, sem quaisquer outras referências temporais que não sejam as ditadas pelo levantar, tomar as refeições e deitar, instala uma grande desorientação, quando não um vazio e desligamento. E são grandes as probabilidades desta ausência de referências assumir contornos tanto mais devastadores quanto nunca existiu um emprego no passado.

Tratada em múltiplas monografias sobre a pobreza, esta questão tem uma relevância considerável, desde logo, porque os grupos cuja ligação ao mundo do trabalho é precária, intermitente, incerta ou, mesmo, inexistente denunciam um modo de apreensão da noção do tempo bem divergente da que é dominante. A experiência do desemprego pode conduzir os indivíduos à incapacidade de regularem e sentirem o tempo como um recurso e meio de se integrarem socialmente. Não ter a oportunidade de participar em relações de cooperação, sistemática e continuada, num contexto de realização de tarefas, também elas exigentes em matéria de aprendizagens, representa um constrangimento severamente penalizador do ponto de vista da interiorização do valor do tempo. Este problema, tido como traço típico da cultura da pobreza, assume contornos particularmente pesados no desenvolvimento das crianças

socializadas por adultos a quem não foi possível aprender a perceber o tempo social. A utilização do tempo segundo uma lógica anárquica, que se reproduz constantemente em função das necessidades imediatas e vitais, acaba por conduzir ao desaparecimento da ideia de encontrar um trabalho regular e à renúncia das diligências necessárias para o descobrir.

O discurso do jovem a respeito do seu quotidiano familiar evidencia, de forma pronunciada, algumas das tendências até aqui descritas a respeito da utilização do tempo: o deixar correr a vida ao sabor do instante presente, a anarquia dos ritmos temporais, a desordenação doméstica.

“Ela [a madrastra] nunca tem a comida a horas... é muito desorganizada... nem imagina aquela cozinha depois de jantarmos... está um caos... Sou eu que cuido muitas vezes do meu irmãozito, coitado... lavo-o à noite e tudo... ela não quer saber. Põe-se na conversa com as vizinhas ou a ver televisão...”;

“Se não sou eu a arrumar a casa muitas vezes, ninguém se entendia naquela bagunça... nunca se sabe bem o que ela quer... está sempre chateada, sempre a discutir... acho que nem ela sabe o que quer da vida... os trabalhos aparecem-lhe à porta e ela nem sequer os aceita... passa o dia sem fazer nada... e o meu pai nem se fala... passa os dias a beber... já não tem volta... a gente nunca pode perder a esperança mas eu acho que já não é possível... eles já não mudam, já nunca mais vão trabalhar... já se habituaram a viver assim... o pior é se perdem direito ao RSI... a minha tia (madrasta) diz que isso é impossível... não sei em que mundo ela vive... eu quero ver como é que eles se vão desenrascar... ela não faz nada... não faz nem quer fazer... Sempre que é chamada à Segurança Social vem de lá furibunda... grita com toda a gente e nunca aceita nada do que lhe dizem para fazer... até parece que ela é que manda naquilo... parece aqueles miúdos daqui da escola que estão sempre a protestar com tudo e por causa de tudo...”

“Às vezes as conversas lá em casa são de loucos... a minha tia com o meu pai... venha o diabo e escolha.... ainda ontem a minha tia veio da segurança social a dizer que a assistente social não deve andar boa da cabeça... quem não deve andar bem da cabeça é ela... quer ter as coisas sem fazer por isso... e o meu pai abanava a cabeça a dizer que sim... coitado... ela também não o ajuda a ser melhor... uma mulher assim ao lado dele... está sempre a dizer que resmungou com a assistente social para ter uma casa melhor, que quer mais dinheiro e que ela não faz nada por nós... acho que a assistente social propôs-lhe uma formação e ela não aceitou, disse-lhe que fosse ela fazer para poder ajudá-la mais... mas não sei muito bem... só sei que ela deve fazer para lá uma peixeirada... da maneira que ela é, deve ser bonito... sabe setora... ela quer é continuar a receber o RSI sem fazer nenhum... isso é o que ela quer... e não percebe que uns não podem andar a pagar pelos outros...”

Há muito tempo que o pai e a madrastra de Fuzi perderam a motivação para o emprego e se adaptaram à condição de “assistidos”. Vivem o dia-a-dia como se tivessem o direito de beneficiar permanentemente de subsídios, sem contrapartida alguma. A interiorização da lógica da assistência nesta família faz-se, ainda, acompanhar de um conjunto de exigências em relação aos serviços sociais, tais como a de “ter uma casa melhor”, a de receber “mais dinheiro” ou simplesmente a de “continuar a receber o RSI” sem quaisquer deveres associados. A relação que mantêm com os serviços sociais toma, frequentemente, a forma de

reivindicação o que nos leva a considerar a experiência que vivenciam muito próxima da que S. Paugam (1991) designou de “*assistência reivindicada*”. Isto é, um tipo de assistência que além de se traduzir na perda total de motivação para o trabalho e na forte dependência relativamente a rendimentos provenientes dos serviços sociais, reveste-se igualmente de atitudes de reivindicação dos indivíduos em torno da satisfação dos seus pedidos de ajuda associada à mais completa desresponsabilização pela superação das dificuldades materiais que vivenciam.

Para Paugam (1991), esta experiência corresponde à última etapa da carreira do assistido e é, frequentemente, acompanhada pela existência de conflitos com os trabalhadores sociais sempre que estes não respondem favoravelmente a todos os pedidos de intervenção. O estado de dependência das pessoas assistidas é de tal forma profundo que todas as dificuldades e obstáculos encontrados na obtenção de apoios financeiros são experimentados com elevada intolerância.

É com grande dificuldade que o pai e a madrasta de Fuzi aceitam submeter-se às condições exigidas pelos trabalhadores sociais que os acompanham, no âmbito da aplicação da medida do RSI, muito em particular às ações que requerem o seu próprio envolvimento e implicação na superação das causas dos problemas que enfrentam. A madrasta do jovem já se recusou, por exemplo, a realizar cursos de formação escolar e profissional sugeridos pela técnica de serviço social que acompanha o processo deste agregado familiar na Segurança Social, da mesma forma que o pai de Fuzi tem vindo a rejeitar algumas das oportunidades de internamento hospitalar para tratar o seu problema de alcoolismo.

A perpetuação das dificuldades económicas com as quais a família de Fuzi se confronta tem vindo, ainda, a ser sinónimo de grandes tensões familiares, manifestamente expressas em violentas pressões para que o jovem abandone os estudos e passe a ser uma fonte de rendimento na família. Desde que completou o 6º ano de escolaridade, o jovem tem sido confrontado com duras pressões por parte do pai e da madrasta para trabalhar:

“A minha tia está sempre a atirar-me à cara que eu só dou despesa e que nunca mais vou trabalhar...Eu que até trabalho mais do que ela durante o dia... Às vezes deito-me às nove da noite só para não ter que os ouvir... Mais vale ir dormir porque senão aí é que se torna tudo muito difícil... (os olhos enchem-se de lágrimas)... sinto-me muito pressionado para arranjar um emprego...

“Quando cheguei aos 18 anos não tive direito a nenhuma festa. Nessa altura, voltei a sofrer pressões por parte da minha tia para ir trabalhar. Foi o mês todo de agosto a pressionar-me para desistir de estudar e ir trabalhar... às 8h da manhã lá estava ela a acordar-me para dizer-me que

eu não contribuo com nada lá para casa, que comigo só têm é gastos, que... que... que... Eu bem que me inscrevi em vários sítios para trabalhar mas nenhum deles me chamou... eu não tenho culpa... eu bem me mexi...

Em finais de setembro, outubro, não aguentei mais... Comecei a sair de casa às 8h da manhã e só chegava às 21h, 22h... Isso aconteceu mais ou menos durante um mês... A minha tia nem reparava em mim quando eu chegava a casa...a que horas chegava... o que tinha andado a fazer...

Até que a escola enviou-lhe uma carta a dizer que eu estava a faltar às aulas... Ai ela quis saber de mim...Nunca se preocupou em saber como é que eu estava... Mas como isso iria afetar o seu bolso, ela deslocou-se à escola... Não foi propriamente preocupação comigo... Foi porque se eu não estiver na escola tiram-lhe o RSI. A preocupação dela é o dinheiro, não sou eu.

Na escola, disseram-lhe que eu andava a consumir...

Quando voltei de novo à QpI, no fim desse mês, uma pessoa que me marcou muito foi a Elisa... Ela apostou em mim... Ela investiu mesmo em mim...Ela tem uma capacidade de me pôr à vontade para falar dos meus problemas... neste tempo todo em que estive na QpI foi com a Elisa que eu comecei a abrir-me mais... Posso dizer que a QpI trouxe-me a maior parte dos sentimentos que tenho agora... Os sentimentos bons... Mesmo quando eu deixei a QpI por aquele mês eu tinha saudades... saudades da preocupação que as pessoas da QpI mostram por nós... Com a QpI eu não ando à deriva... Em casa ando sem norte..."

Comentários depreciativos, como aqueles que acabamos de transcrever, impõem-se diariamente na vida do jovem, levando-o a sentir-se um elemento não apreciado, indesejado ou, nas palavras do próprio jovem, um “estorvo”. O sentimento de que a sua família só lhe dedica atenção e cuidados quando necessita de algo em troca ou, por outras palavras, quando precisa que Fuzi faça alguma coisa em seu proveito (da família) foi verbalizado pelo jovem inúmeras vezes no decorrer das conversas informais que com ele tivemos.

Não obstante as condições familiares adversas que tem vindo a enfrentar, Fuzi demonstrou ter aprendido a resistir à pressão das situações problema, a desenvolver força para enfrentar as adversidades, a construir-se apesar das feridas, transportando um conjunto de disposições bem distintos da herança disposicional que a sua família lhe proporcionou. No decurso do ano letivo em que o acompanhámos diariamente na escola, revelou ser um jovem atento, curioso, dedicado, determinado, esforçado, estudioso, interessado, organizado, persistente, pontual, responsável e trabalhador. Diariamente, após entrar na sala de aula, era um dos poucos alunos da sua turma que se dirigia tranquilamente ao seu lugar, se sentava e preparava os materiais para iniciar os trabalhos. A atenção com que Fuzi ouvia as explicações do professor era, normalmente, acompanhada por sinalizações quanto ao seu desejo de intervir e participar no decorrer das aulas. Quando o trabalho era de grupo e os professores permitiam que existissem trocas entre os alunos, Fuzi trabalhava com os seus colegas sem perturbar o fluxo da aula, mantendo o interesse e a concentração necessárias para atingir os

objetivos da aula. Raramente se envolvia em movimentos desnecessários, gritos, lutas, distrações, brincadeiras que desviassem o seu trabalho.

Em 2008, Fuzi iniciou um trabalho em part time, todos os dias da semana entre as 20h e as 24 horas, a arrumar carrinhos das compras de um supermercado. Terça-feira era o seu único dia de folga, pelo que todos os dias chegava a casa por volta da uma da manhã, sem que isso afetasse a sua pontualidade na escola, logo pelas 8h30 da manhã. Aliás, Fuzi era sempre dos primeiros a chegar à escola.

Se procurarmos reconstruir a génese das disposições que Fuzi mobilizava no domínio escolar e profissional, isto é, as condições e as modalidades da sua formação, teremos que reconhecer o trabalho sistemático de contrassocialização realizado pelos técnicos da Associação Qualificar para Incluir junto do jovem há cerca de 7 anos. Um trabalho de intenso investimento na interiorização de regras e atitudes favoráveis ao sucesso na escola.

Contudo, e sem deixar de reconhecer o papel fundamental da QpI na formação de disposições voltadas para o estudo, a intervenção da associação não foi capaz de gerar uma melhoria significativa das condições de vida material do jovem, de modo a que o peso da necessidade não lhe roubasse as energias para continuar a estudar e a esperar dias melhores. Em outubro de 2009, Fuzi interrompeu o 12º ano de escolaridade do curso de Eletrónica, Automação e Comando, na sequência de uma proposta de emprego a tempo inteiro que lhe foi apresentada pelo supermercado em que trabalhava como tarefeiro.

Sofrendo a pressão de um quotidiano repleto de carências e privações económicas e materiais, o jovem optou por aceitar a referida proposta de emprego. A aposta na obtenção do curso tecnológico de eletrónica implica sacrifícios difíceis de avaliar por quem dispõe de elementos de conforto básico. A nossa interpretação a respeito da escolha do jovem é que a obtenção de um salário permite suprir no imediato necessidades cuja satisfação é muito difícil adiar. Trabalhar acabou, assim, por se constituir num objetivo a atingir o mais rapidamente possível, desde logo por lhe permitir responder às violentas pressões a que era submetido no seu meio familiar.

“Atiravam-me sempre à cara que eu tinha que trazer mais dinheiro para casa...ainda hoje me atiram... dizem que já sou um homem e que não têm que me andar a sustentar... e foi por isso que eu... foi por isso que eu desisti de estudar nessa altura... não devia... eu sei que não devia... mas não tive outra alternativa... se calhar até tinha mas não dava mais... apareceu-me aquela proposta e eu não quis deitar fora... devemos agarrar as oportunidades, não acha?!”

Recentemente, Fuzi integrou a equipa de manutenção do supermercado onde já trabalhava. À custa das horas que vai realizando além do seu horário de trabalho, recebe um salário mensal que ronda os 700€.

De carrista a técnico de manutenção, passou a desempenhar funções que requerem, agora, o domínio e a aplicação de conhecimentos teórico-práticos relativos a sistemas elétricos. No último contacto que com ele estabelecemos, Fuzi expressou sentir a falta “*daquelas aulas em que se aprendia mesmo*”, evidenciando até um certo arrependimento por não ter concluído o 12º ano.

“Fui um burro... devia ter acabado o 12º ano... nem sei como é que eu consegui um lugar na manutenção... foi uma sorte terem-me aceitado... sempre é muito melhor do que arrumar os carrinhos do supermercado... a equipa também é mais porreira e somos todos colegas... ajudamo-nos uns aos outros... o meu chefe também é muito porreiro... ele tem-me incentivado a fazer o 12º... eu já me inscrevi nos módulos que me faltam... sinto falta daquelas aulas em que se aprendia mesmo... vamos lá ver se consigo... sabe que para ganhar o que ganho tenho que trabalhar muito, fins de semana e feriados... não é fácil... mas sempre é melhor que ser carrista... além disso, também preciso de me sentir mais seguro no que faço... se tirar o 12º ano nesta área vou aprender mais coisas que podem depois servir para fazer melhor o meu trabalho... o meu chefe está a sempre a dizer-me isto...”

O desejo de estudar, outrora contrariado pelo contexto familiar, é hoje fortalecido pela nova conjuntura profissional. Por força dos ajustamentos às novas relações e estímulos a que tem vindo a ser submetido no novo emprego, o jovem começou a sentir necessidades que haviam sido enfraquecidas pela força das privações materiais de existência. Referimo-nos, concretamente, à necessidade de concluir a formação tecnológica em eletrónica.

Digamos que a transformação de disposições, sejam elas discursivas, mentais, perceptivas, sensório-motoras ou apreciativas, não pode ocorrer sem condições. Longe de ser realizável por meio de uma conversão brutal e miraculosa, essa transformação só pode ocorrer se algumas mudanças no mundo externo forem concretizadas.

*

SERAFIM

Na altura em que começámos a escrever sobre Serafim, o jovem tinha 18 anos e residia com a sua mãe e com o padrasto numa casa arrendada, situada nos arredores do Porto.

Como já aqui dissemos, Serafim nunca conheceu o pai. Apenas sabe que é fruto de uma relação da mãe com um antigo patrão, um homem casado e pai de três filhos. A mãe tinha, então, 21 anos de idade e trabalhava como empregada doméstica na residência do seu progenitor, em Arouca. Na sequência da sua gravidez, foi despedida. O seu pai nunca assumiu a paternidade nem nunca o quis conhecer.

Serafim foi institucionalizado com apenas 8 anos de idade, numa altura em que a mãe vivia sozinha com uma outra filha, 5 anos mais velha que o jovem, e cujo pai também nunca conheceu. Os motivos apresentados pela mãe para a institucionalização do filho referem-se aos baixos rendimentos que auferia na época, insuficientes para fazer face às despesas familiares.

Só passados 7 anos é que o jovem regressou ao seu contexto familiar, agora composto pela mãe e pelo seu companheiro. É com grande dificuldade que Serafim nos fala sobre o seu atual agregado familiar.

O padrasto é segurança num armazém de vinhos e recebe 700€ mensais e a mãe, uma mulher com 39 anos de idade e o 6º ano de escolaridade, é empregada doméstica em residências particulares, retirando dos seus trabalhos incertos cerca de 400€ por mês.

O quotidiano familiar de Serafim tem vindo, como a de quase todos os jovens que aqui tratamos, a ser marcado por uma forte instabilidade. Não nos referimos apenas a uma instabilidade económica mas também, e sobretudo, a uma inconstância e desestabilização das relações no interior do seu agregado familiar. Do discurso do jovem, a respeito das interações que estabelece com a mãe, sobressai a fragilidade dos laços existentes entre eles, manifestada, por exemplo, na recusa inicial de Serafim em falar sobre todos os assuntos que dissessem respeito à sua família.

“Sinto-me a mais... Não sei nada sobre a minha mãe e sobre o homem que lá vive com ela... eles também pouco sabem sobre mim...(os olhos enchem-se de lágrimas.)... A minha mãe está sempre chateada... nunca fala nada de jeito... é só para dizer coisas más... nunca está bem disposta... é horrível... não se consegue falar com ela... vem sempre chateada do trabalho... nunca está satisfeita com nada nem com ninguém... como muda de horários nas senhoras onde trabalha, umas vezes quer-me em casa para jantar a umas horas, noutras vezes já nem se importa se lá não estou... não a entendo... é esquisito... nunca fala nada do trabalho... já desisti de perguntar... ela resmungava-me sempre....acho que ela não gosta do que faz... acho que ela não está contente com a vida que tem... nunca está contente... sei lá, está sempre a queixar-se de tudo... sempre a queixar-se da vida que leva... a dizer que os outros é que andam bem... sempre cheia de inveja das coisas dos outros... daquilo que os outros conseguem e ela não... Olha, se quer que lhe diga, não sei nada sobre ela... também não me interessa saber... não quero falar mais sobre isso... podemos mudar de assunto?!”

No decorrer dos anos em que acompanhamos o jovem na QpI, o discurso desta mulher a respeito do filho era sempre voltado para si e para a sua vida de incerteza, insegurança e instabilidade decorrente dos seus trabalhos irregulares.

Serafim não se lembra de alguma vez ter recebido um elogio da mãe. Não obstante ter vindo a obter, desde o secundário, resultados escolares cuja média ronda os 17 valores, e a demonstrar capacidades elevadas, designadamente em matérias complexas como a matemática e a física, os comentários que a sua progenitora nos ia devolvendo acerca do filho eram de profunda desvalorização em relação às suas competências.

“Eu digo-lhe muitas vezes: Não fazes mais do que a tua obrigação... És muito parado...”; “Acho que o meu filho é muito tímido... não se mexe... se não sou eu a puxar por ele, ele não faz nada...”; “Olhe que eu não tenho dinheiro para ele ir para a faculdade... o Serafim que tire daí as ideias... Tem é que saber trabalhar... mexer-se...”; “Ele é um cabeça no ar... não sabe fazer nada, se não fosse eu, nem vestir-se sabia... olha para ti, que figurinha, é sempre a mesma coisa...”; “Se não fosse eu, não serias ninguém...”

Em agosto de 2008, Serafim trabalhou, a pedido da mãe, como empregado de mesa, num café em Caminha, a cidade onde viveu durante os seus primeiros 7 anos de vida. Durante todo o mês, incluindo aos fins-de-semana, o jovem trabalhava das 9h00 até de madrugada, sem nunca ter ido a casa, nem ter tido um único dia de folga.

No decorrer de uma breve visita que lhe fizemos ao seu local de trabalho, observámos a sua agilidade e rapidez no atendimento aos clientes, a boa disposição e simpatia que prestava a cada um deles e, mesmo, a capacidade de se desenrascar em momentos de maior tensão, que coincidiam com as alturas em que o café se encontrava cheio. A imagem que nos transmitiu naquela tarde, bem como as capacidades em termos escolares que o jovem demonstrou no decurso do ano inteiro em que o acompanhámos diariamente, colidem, em certa medida, com a perceção que a sua mãe nos foi devolvendo sobre o filho, relativamente à sua capacidade de trabalho e às competências de relacionamento com os outros. Questionado a respeito desta curta experiência profissional, Serafim respondeu:

“Não lhe vou dizer que é fácil... é muito cansativo... Muito mesmo... entro às 9h da manhã e às vezes só saio daqui às 4h, 5h da manhã... é conforme o trabalho... há clientes que ficam aqui até muito tarde e nós não nos podemos ir embora... doem-me muito as pernas e as costas ao final do dia... mas tudo é melhor do que passar as férias todas com a minha mãe lá em casa... isso seria bem pior... estou melhor aqui... nem tenho tempo de pensar muito, pois estou sempre ocupado... se estivesse em casa, ela iria estar sempre a dizer que eu sou isto ou aquilo... é melhor assim... estar longe dela e nem vê-la por um mês...”

Este é um discurso muito semelhante àquele que fomos recolhendo, sempre que o acompanhámos até casa, no final das sessões de apoio ao estudo promovidas pela QpI. Serafim dava-nos sempre a entender que a comunicação com a sua progenitora e, também, com o seu padrasto, era marcada por conflitos, rejeições e desrespeitos vários, ao ponto de evitar partilhar o que quer que fosse sobre si próprio quando chegava a casa.

“Eu evito falar com a minha mãe... para quê... é só discussões... nem vale a pena... quando chego a casa, enfito-me no quarto a estudar ou no computador... estou o menos tempo possível com eles... ela está sempre a dar-me ordens que eu não consigo perceber... não consigo... ela não percebe, por exemplo, porque é que eu chego mais tarde... porque é que fico aqui a estudar... não me deixa vir para aqui aos sábados trabalhar ou fazer outras atividades... por isso é que eu não estou metido em nenhuma das atividades extras da QpI... ela não me deixa... se faço alguma coisa que ela não gosta, ela castiga-me e não me deixa sair de casa... o meu padrasto também não vai muito comigo... está sempre a dizer que, a partir dos 18 anos, os filhos têm que se arranjar, pois os pais não têm a obrigação de os sustentar... a minha mãe, para não arranjar mais conflitos, também não diz nada... por isso é que eu quero ver-me livre daquela casa e trabalhar... não posso ficar ali muito mais tempo...”

A irmã, por outro lado, optou por seguir a via militar, a única forma que encontrou para, de acordo com as palavras utilizadas pelo jovem, “fugir” de casa da mãe. Atualmente, é o único elemento da família com quem Serafim tem vindo a construir laços mais profundos. Encontram-se, com frequência, fora de casa, para partilhar o seu quotidiano, as suas dificuldades, as suas pequenas vitórias. Ambos desejam, intensamente e o mais depressa possível, tornar-se independentes economicamente para sair definitivamente da casa da mãe.

Recentemente, Serafim começou a trabalhar nos cinemas de um dos *shoppings* da cidade de V. Nova de Gaia, durante o período das férias da Páscoa e de verão. No trabalho que atualmente desempenha, a controlar os bilhetes de cinema à entrada das salas, revela ser um jovem muito responsável, cumpridor, esforçado, agradável e discreto, pelo que é bastante apreciado pelos seus responsáveis. O facto de se dispor a realizar os turnos que normalmente são recusados pelos seus colegas de trabalho – em virtude dos horários se prolongarem até às 4h da manhã -, tem vindo a garantir a sua permanência no emprego em questão.

No momento em que começámos a analisar a sua história de vida, os planos que Serafim traçava para o futuro passavam por interromper o seu processo de formação, mal terminasse o 12º ano e arranjar um trabalho na área da eletrónica.

A hipótese inicial que formulamos para explicar a sua escolha foi a de que o seu *habitus* original, enquanto “*princípio não escolhido de numerosas escolhas*” (Bourdieu 1990 [1980] in Wacquant, 2004:38), estava a impedir o jovem de desenvolver a perceção de que as coisas

poderiam ser de outra maneira, de que outras escolhas poderiam ser feitas. Era nossa convicção que as suas opções de futuro, guiadas por uma espécie de amor àquilo a que sentia não poder escapar e, portanto, concebidas de forma harmoniosa e sem conflitos entre si, envolviam a sua adesão profunda e convicta.

À medida, porém, que fomos penetrando na sua subjetividade, apercebemo-nos dos limites da nossa interpretação inicial. A vincada dissonância manifesta, por diversas vezes, no discurso do jovem entre o que gostaria realmente de fazer e aquilo que achava que tinha que fazer conduziu-nos, pois, a pôr de parte a nossa primeira leitura.

“A minha mãe está sempre a dizer para eu não pensar ir para a faculdade... diz que não tem dinheiro para isso... e a verdade é que eu também não vou pois isso fazia com que eu ficasse mais tempo junto dela e eu não quero isso... quero ser independente, quero sair de casa... estou morto que isso aconteça... é para isso que eu estou a poupar dinheiro... eu gostava de ir para a faculdade... gostava muito e não coloco isso completamente de parte. Mas, por agora, não pode mesmo ser... eu não posso continuar em casa...”

Movido pela crença de que era impossível conjugar os estudos com um trabalho, que lhe garantisse a tão desejada saída da casa da mãe e do padrasto, Serafim colocava de parte a possibilidade de continuar a estudar. Mas fazia-o, em dissonância com o seu desejo mais profundo, o que nos leva a concordar com Lahire (1999) quando diz que entre aquilo que fazemos porque gostamos ou porque somos obrigados a fazê-lo nem sempre existe harmonia. Os hábitos interiorizados podem ser atualizados apenas por obrigação, sem verdadeira paixão nem sentimento.

A prova, contudo, de que a subjetividade é uma realidade dinâmica, em aberto e, de certo modo, imprevisível é a que nos remete para a mais recente decisão tomada pelo jovem. Em fevereiro de 2010, a meses de terminar o 12º ano de escolaridade, Serafim decidiu preparar-se para os exames de acesso ao ensino superior, com a ajuda dos profissionais da QpI.

“Houve uma reunião com a E., a prof. C. e a S. L. que é uma das profissionais com quem eu me dou muito bem e que eu conheço há muito tempo... elas convenceram-me a mim e ao meu melhor amigo, sabe quem é?! o BR, a continuar a estudar no ensino superior... nessa reunião, eu disse-lhes que se continuasse a estudar seria difícil para o meu dia a dia em casa... mesmo a minha mãe não teria dinheiro para me sustentar... foi aí que a prof. C. sugeriu que eu fosse morar com o BR e mais dois jovens meus amigos para uma casa... a casa onde eles estão a viver desde que saíram das Oficinas... e isso fez com que eu achasse que podia continuar a estudar... fez com que eu saísse de mim... sempre que estou com vocês parece que eu saio de mim... que penso em mim... no que eu sou, no que eu faço, nos porquês... até parece que fico uma criança naquela idade que está sempre a perguntar o porquê de tudo... é isso que vocês me fazem... nessas reuniões eu fico sempre muito pensativo... a tentar perceber porque é que faço as coisas mesmo sem querer

fazer... Já percebi muitas coisas de mim... coisas que não queria pensar porque custam... mas que passei a pensar... por exemplo, a minha vida no colégio, a vida lá em casa, a relação com a minha mãe e o meu padrasto...

“O B.R. foi a principal pessoa que me fez mudar... insistiu bastante comigo para que eu continuasse a estudar e não fosse logo trabalhar... Ele mostrava-me como era na faculdade em que ele andava e dizia também que se podia aprender muito mais na nossa área se continuasse a estudar... Embora ele me dissesse que não devia trabalhar enquanto eu não acabasse os estudos, eu acho que só é possível estudar se continuar a trabalhar... Até Novembro vou trabalhar às sextas à noite e aos fins-de-semana nos cinemas... mas agora, se calhar, vou ter que arranjar um trabalho a tempo inteiro... sabe, estive a estagiar na Lab24 que é uma empresa eletrónica que faz instalação e manutenção de servidores, reparação de equipamentos informáticos... existe a hipótese de ir para lá fazer um estágio profissional... desta forma, se eu for para lá, vou ter que optar por um curso à noite... gostava de fazer ou Engenharia Eletrónica ou Automação e Comando... ainda não sei...”

“Eu gosto de ter a minha vida organizada... gosto de saber o que vou fazer a seguir... não gosto de andar por aí à deriva... e a partir do momento em que percebi que podia ter tranquilidade na minha vida achei que podia seguir os estudos...”

O relato acima transcrito evidencia, com clareza, algumas das condições que favoreceram a mudança de decisão do jovem em relação ao seu projeto de vida. A primeira remete-nos para o trabalho reflexivo⁴⁶ que o jovem tem vindo a realizar, sob a orientação dos profissionais da associação QpI, a respeito das suas escolhas, preferências, ambições, formas de sentir e de atuar. Um trabalho que, pela sua profundidade, intensidade e durabilidade (Serafim participa na referida associação há já 10 anos), pode ser, de certo modo, comparável a um processo de “escavação” interior. Escavação no sentido em que procura tornar a sua realidade subjetiva acessível à consciência. Escavação na medida em que busca desenterrar os resíduos do passado interiorizado, limpá-los e perceber as ligações entre os sedimentos encontrados e as ações presentes. Escavação numa tentativa de entender a inércia comportamental gerada por experiências do seu passado.

Levá-lo a desejar escapar à prisão do passado e a desenvolver ambições e planos de ação que passassem pela qualificação escolar evoluída seria, contudo, muito pouco provável sem a reunião de outras condições.

⁴⁶ A interpretação a respeito desta tomada de decisão requer, quanto a nós, que tomemos em consideração o conceito de reflexividade, enquanto importante condição para se pensar nos destinos pessoais. Na sua obra *An invitation to reflexive sociology*, Bourdieu e Wacquant (1992) falam de reflexividade em termos da exposição sistemática das categorias não pensadas, isto é, dos esquemas de pensamento que não são imediatamente acessíveis à consciência. Tornar a realidade subjetiva acessível à consciência requer, na perspetiva dos autores, uma análise reflexiva acerca das determinações sociais que estiveram presentes na génese das nossas inclinações. Graças às ferramentas que a sociologia oferece, dizem, podemos romper com a ação inconsciente das disposições, que o mesmo é dizer, conquistar uma efetiva liberdade. Em *Choses Dites*, Bourdieu chegou mesmo a referir que “a análise das estruturas mentais é um instrumento de libertação.” (Bourdieu, 1987a: 27)

Como alerta Giddens (1994), a exposição a valores ou a modos de vida “estranhos”, não partilhados pelo meio social de origem, é experimentada como uma ameaça à integridade do *self*. Encarar novos cursos de ação, novas formas de estar e de sentir, implica um conjunto de riscos decorrentes do confronto com uma diversidade de possibilidades em aberto. Possibilidades que não estão sequer cartografadas e que não podem ser simplesmente guiadas pelos hábitos estabelecidos. Daí que a rutura, mais ou menos completa, com o passado, sem que se detenham os meios de dominar o futuro, suscite reações de desorientação cognitiva e emocional.

Não é de estranhar, por isso, que Serafim tenha referido que só admitiu a possibilidade de entrar no ensino superior quando percebeu que poderia ter alguma “*tranquilidade*”, uma “*vida organizada*” ou, ainda, quando nos disse sentir que não está “*sozinho*”.

“Hoje não me sinto sozinho... sei que posso contar com as pessoas da QpI... se me acontecer alguma coisa, sei que elas estão lá para me apoiar... nunca me deixaram, nem mesmo quando eu desisti de lá andar... nem mesmo quando eu maltratei a S. L. [assistente social que acompanhou o jovem nos primeiros anos de inserção na QpI] por não gostar das coisas que ela me dizia... por não gostar que ela me lembrasse das coisas que passei no colégio... hoje sei que era importante para eu perceber algumas coisas... mas na altura não... e a QpI abriu-me sempre as portas... se me acontecer alguma coisa no curso que vou tirar, sei que não me deixam na mão...”

“Achava estranho as pessoas me aturarem mesmo quando eu as maltratava e isso... por muito mal que eu lhes fizesse sentir, elas nunca desistiram de mim... nunca me puseram de lado... eu não queria confiar nelas... mas se as pessoas confiavam em mim, no facto de eu poder mudar e ser outro, eu não tive outro remédio... com o tempo passei a perceber que podia confiar... Não lhe vou mentir... ainda me custa e não confio assim em todos... mas aos poucos eu acho que vou aprender...”

A certeza de poder contar, de forma incondicional, com os profissionais da QpI contribuiu para que o jovem viesse a comprometer-se com a decisão de realizar um curso de ensino superior.

Por mais consciente que Serafim estivesse das oportunidades que a qualificação superior lhe poderia trazer, a perspetiva de vir a ser “*largado*”, à semelhança do que ocorreu na sua infância, inibia a tomada de decisão de se candidatar a um curso superior. Sobretudo se pensarmos na constante repressão da mãe e do padrasto em relação à sua vontade em prosseguir os estudos, logo vemos quão importante foi o facto de o jovem ter tido a possibilidade de usufruir de relações emocionalmente significativas, de carácter persistente e não transitório, para alterar o modo de perceber e de enfrentar o futuro.

Atualmente, Serafim encontra-se a frequentar o 1º ano do curso de Engenharia Electrónica e Computadores no Instituto Superior de Engenharia do Porto. Não fosse a certeza

de que as pessoas que o acompanham na QpI estão incondicionalmente ao seu lado, talvez ainda hoje não tivesse tido a coragem, a esperança e a confiança necessárias para se comprometer com o investimento na sua escolarização.

1.8 Entre o modo de vida da restrição e os padrões de conforto e bem-estar típicos da “sociedade de consumo”

CYPRIEN

Cyprien é um rapaz de 20 anos, estatura baixa e corpulenta, postura levemente desajeitada, olhos e cabelos claros. A sua história familiar é marcada pela perda de ambos os progenitores. Sua mãe, como nos conta, faleceu com 39 anos de idade, vítima de tuberculose.

“Eu tinha 9 anos de idade... Ela morreu no hospital... Todos os dias, quando ia lá visitá-la, saía sempre a pensar quando é que ela ia morrer... quando é que seria a última vez que eu a ia ver... Ela ficou lá internada 3 anos... São coisas que nunca se esquecem... Ainda vivi com o meu pai durante mais um ano. Ele tinha que acordar muito cedo para ir para o trabalho... eu ia cedo para a escola, almoçava lá, ia para um ATL e, no fim, o meu pai ia-me buscar... Passava muito tempo sozinho...”

Cyprien não se recorda da mãe ter algum dia trabalhado. Em virtude de uma deficiência física que a tornou, desde os 16 anos de idade, incapaz de trabalhar, concluiu apenas o 5º ano de escolaridade e nunca desenvolveu uma atividade profissional. O pai, analfabeto, iniciou o seu trajeto profissional muito novo. Nunca conheceu outro ramo de atividade que não fosse o da construção civil, trabalhando aí até perfazer os 67 anos de idade, dois anos após a sua mãe ter falecido. Nessa altura, Cyprien já tinha ido viver com a tia materna, tinha então dez anos de idade.

Hoje, a tia de Cyprien tem 60 anos de idade e concluiu, recentemente, o 9º ano de escolaridade, no âmbito do programa Novas Oportunidades. Trabalhou, desde os 16 anos até há muito pouco tempo, nos serviços de contabilidade de um restaurante do Porto, auferindo, nos últimos anos de trabalho, cerca de 1400€ mensais.

“Ela fazia escritas... tratava de documentos da contabilidade do restaurante. A minha tia mostrava que gostava muito do trabalho que fazia... sentia-se bem lá... dizia-me sempre que eu devia ter assim um trabalho como o dela e que por isso precisava de estudar muito... Ela dava-se muito bem com os padrões dela... dizia-me que eles gostavam muito dela e ela também nunca os

deixou ficar mal... ela era muito organizada... por alguma razão é que ficou nesse emprego tanto tempo, não acha?! Eles ficaram muito tristes por ela se ter ido embora agora... até ela ficou... mas ela andava muito cansada... já viu o que é trabalhar desde os 16 anos? ”

Se partirmos da tese, defendida por Serge Paugam (2007), de que o indivíduo aspira o reconhecimento das suas qualidades e da sua utilidade no contexto de trabalho, reconhecimento esse que passa pela obra produzida e pela sua retribuição económica e simbólica (promoção, prestígio), podemos admitir que a integração profissional da tia de Cyprien foi, de certo modo, bem sucedida.

Além do sentimento de poder contribuir pessoalmente para uma atividade produtiva e contar com um salário bastante satisfatório, a tia do jovem ainda usufruía de relações profissionais através das quais via reconhecidas as suas competências, o seu esforço, a sua dedicação ao trabalho, conforme pudemos dar conta no discurso do jovem.

Atualmente, encontra-se reformada e recebe 764€ de pensão. Aufere, ainda, um rendimento complementar da atividade por conta própria que desempenha, enquanto florista, na ordem dos 8400€ anuais. Este valor, ainda que distribuído de forma incerta no decurso do ano, permite-lhe manter o nível de vida que tinha quando trabalhava por conta de outrem, antes de se reformar.

Desde que o jovem vive com a tia, não mais passou pelas privações em termos materiais que havia experimentado quando vivia com os seus pais. Deixou de viver numa “ilha” com muito poucas condições de higiene e de espaço, havendo passado a viver numa casa com todas as condições no centro da cidade do Porto; deixou de passar por privações alimentares como nos contou ter acontecido quando vivia com os seus pais; passou de uma situação em que a roupa que tinha para se vestir era insuficiente para não mais ter que se preocupar com isso.

“Não posso dizer que vivi muito mal em termos económicos com os meus pais... Mas também sei ver muitas diferenças entre a situação deles e a situação da minha tia... Nunca passei fome propriamente dita... mas, por exemplo, em vez de comer carne comíamos salsichas... houve mesmo um Natal em que não tínhamos o que comer a não ser bolachas... mas também não houve crise... no dia a seguir o patrão do meu pai veio dar-lhe o salário e as coisas resolveram-se... Desde que vivo com a minha tia nunca mais senti isso... Não posso dizer que ela ganha por aí além... eu não sei ao certo quanto ganha mas é por volta dos 1000€... agora com o subsídio de desemprego é um pouco menos... e também temos renda para pagar... não sei quanto é... só sei que a minha tia é uma mulher muito lutadora e poupada... Não é fácil com o dinheiro só dela a entrar lá em casa, ter educado dois rapazes: eu e o meu primo... nós só dávamos despesa... agora sou só eu a dar pois o meu primo vive sozinho pois já tem 33 anos...”

Arriscar-nos-íamos a dizer que a estabilidade económica que a tia de Cyprien conseguiu garantir no seio do seu agregado familiar adveio, em grande parte, das disposições que desenvolveu no quadro da sua atividade profissional, designadamente no domínio do cálculo, da planificação e de gestão dos recursos económicos.

“Ela poupa dinheiro e quando junta algum é que ela compra aquilo que precisamos... Nunca pediu um crédito por exemplo...” Agora que está desempregada, tem vindo a dizer-me que temos que poupar mais... foi por isso que pedi o RSI para me ajudar nas despesas com a escola... é tipo uma bolsa de estudo para eu terminar de estudar e não sobrecarregar a minha tia... recebo 180€.”

As condições de vida que Cyprien encontrou em casa da tia contrastam fortemente, pela positiva, com as que havia experimentado no seio da sua família de origem. Aí encontrou um tipo de conforto que jamais havia conhecido, designadamente a organização e embelezamento do espaço doméstico, as refeições, quer em termos de variedade e de qualidade, quer, até, no que respeita ao modo de as servir, a qualidade das roupas e o tratamento que lhe é dado.

Talvez por isso, o jovem tem hoje uma consciência realista do que custa sustentar um padrão de vida confortável e de que este só se pode manter se tiver trunfos para aceder a uma profissão de qualificação elevada. Se a sua relação com o estudo dá sinais de alguma ambiguidade, uma vez que nem sempre estava disponível para trabalhar, a verdade é que quando se aproximavam as datas dos testes se entrega com evidente tenacidade.

A respeito do estágio que realizou no fim do 11º ano, é relevante registar o seu desapontamento face à pobreza das tarefas que lhe foram solicitadas. Dado que a empresa se encontrava em fase de mudança de instalações, o trabalho do jovem ficou circunscrito ao transporte de equipamentos, não lhe havendo sido proporcionada a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos de eletrónica na resolução de problemas concretos. A frustração que o jovem transmitiu pode ser interpretada como um sinal de possuir elevadas expectativas a respeito da componente prática da formação, esperando que esta pudesse contribuir para a apropriação de conhecimentos valiosos no exercício futuro da profissão de técnico de eletrónica.

Cyprien encontra-se, atualmente, a trabalhar numa empresa técnica de eletricidade, ar condicionado e mecânica. O estágio curricular que aí desenvolveu no 12º ano de escolaridade foi de tal modo positivo que acabou por lhe garantir a possibilidade de trabalhar na empresa, em regime de estágio profissional. O esforço e a implicação com que tem vindo a desempenhar as suas funções já lhe valeram, inclusive, a promessa de futura contratação.

Mas se é verdade que a atitude do jovem na relação com o trabalho envolve, em certa medida, a percepção de que o modo de vida desejado requer investimentos consideráveis, o certo é que a formação e a qualificação escolar mais elevadas não são tidas como um investimento necessário. Quando olha para o amanhã é incapaz de ambicionar a entrada no ensino superior. Centra-se, antes, no que o trabalho lhe pode garantir no imediato: a saída de casa da tia, a vida em conjunto com a namorada, a compra de um carro, o dinheiro para comprar as suas coisas.

“Planos para o futuro?! Olhe, quero continuar a trabalhar como hoje para poder ter as minhas coisas... um carro, uma casa e poder ir viver com a Ana... para fazer as coisas que toda a gente faz... não acho que seja preciso ir para a faculdade... para quê?! Estou tão bem assim... muita gente tem um curso e nem sequer tem trabalho... não preciso do curso... preciso é de fazer bem o meu trabalho e se eu for bom como fui até agora, vou sempre ter trabalho...”

Se procurarmos trazer à luz as condições sociais de produção dos esquemas de percepção de Cyprien a respeito do futuro, dos seus principais projetos e ambições, é forçoso recuar às suas origens familiares.

Cyprien viveu até aos 10 anos privado de bens materiais essenciais, num contexto familiar no qual *“nunca se sabia se havia uma refeição para o dia seguinte ou se tínhamos de comer as bolachas do costume”*. A mãe, em virtude da sua doença, dependia exclusivamente do dinheiro que o marido trazia para casa para sobreviver e mostrava-se muito pouco disponível para acompanhar o filho na escola. O pai, como vimos, dedicou grande parte da sua vida (desde “muito novo” até aos 67 anos) a fazer biscates aqui e ali na construção civil. O mundo escolar sempre foi muito distante do seu dia-a-dia, pelo que não é de estranhar que, quando o filho o ia visitar, os seus comentários se resumissem a expressões como estas: *“Então já arranjaste algum trabalho?”*; *“Quando é que te fazes homem?”*; *“Não há meio de te ver a trabalhar? Nunca mais cresces...”*

Em contrapartida, o ambiente familiar que o jovem pôde encontrar em casa da tia revelou-se manifestamente mais próximo do tipo de *“ethos”* reclamado pelo universo escolar: uma ordem doméstica regulada por horários e regras estruturantes, por práticas quotidianas de leitura e de escrita, de racionalização e planificação dos gastos; de vigilância, controlo e acompanhamento na realização dos trabalhos escolares.

“Não me posso queixar... Acho que tenho uma vida muito diferente de todos os meus colegas aqui... A minha tia é uma pessoa que sabe poupar, que sempre teve dinheiro para tudo o que eu preciso... com ela sempre fiz férias em sítios que os outros nunca sonharam ir... não porque ela

fosse rica... mas à custa da maneira dela ser... organizada, sabe poupar, anda sempre a fazer contas à vida... quando não pode comprar alguma coisa ela diz-me “para termos o que temos é preciso saber poupar. Cyprien... Está sempre a dizer-me isso”... Ela é inteligente... Ela percebe das coisas, está sempre informada... todos os dias lê o jornal... quando era mais pequeno lembro-me dela a trabalhar na mesa da sala... a fazer contas para o trabalho, enquanto ia vendo o que eu estava a fazer... via se os meus trabalhos de casa estavam bem feitos ou não... dava-me uma ajudinha quando eu precisava e não me deixava de lá sair para fora enquanto eu não acabasse... estávamos lá os três: eu, ela e o meu primo... o meu primo nunca me ajudava... mas eu via-o sempre a escrever, sempre a estudar e eu não queria ficar atrás dele... ele agora está na faculdade sabe?”

Do conjunto de informações obtidas a respeito da tia de Cyprien, registamos a sua preocupação com os progressos escolares do sobrinho, o questionamento constante acerca das atitudes educativas mais convenientes para lidar com ele, a procura e a disponibilidade para connosco discutir as consequências a aplicar junto do jovem quando as suas condutas eram de desafio à autoridade ou de recusa ao trabalho escolar. Encontramos, ainda, práticas e disposições de planeamento centradas no cálculo, na previsão, na planificação passo a passo não só no que respeita à gestão do orçamento doméstico, mas também ao nível do trabalho profissional, das tarefas domésticas e até, mesmo, do próprio lazer (Cyprien era o único jovem que, muito antes do ano letivo concluir, já sabia onde ia passar as férias, por quanto tempo, quanto iam gastar em despesas de alojamento, que locais iam visitar).

Não obstante o jovem ter sido exposto, desde há cerca de 10 anos, a um novo meio familiar, assente em práticas e princípios de socialização distintos dos que estiveram presentes nos primeiros anos de vida, a verdade é que a mudança de contexto não se traduziu num ajustamento automático do património disposicional de origem à nova configuração familiar, situação essa que tem vindo a gerar conflitos sérios no relacionamento entre a tia e o jovem.

“Ele agora já trabalha tem que começar a pensar em se autonomizar e fazer a sua vida... Eu já estou farta de o aturar, já estou há muitos anos a cuidar dele... Ele não poupa nada... Até consigo viver sem que ele me entregue dinheiro... mas não consigo viver sem que ele poupe algum... não aguento mais... se ele ao menos me desse algum, eu poderia poupar por ele... já não digo pedir-lhe para contribuir com as despesas cá de casa... digo apenas dar-me algum dinheiro para eu pôr de lado... para eu poder poupar em vez dele... ele é muito desleixado com as coisas...” (extrato da conversa telefónica entre a psicóloga da QpI e a tia do jovem)

De entre os rapazes que acompanhamos, Cyprien era aquele que maior conhecimento revelava a respeito das marcas mais prestigiadas, dos restaurantes mais requintados e com um domínio relativo da língua inglesa, por força das numerosas horas que passa entregue a jogos de computador, a redes sociais da Internet e a frequentar sites de música.

Além da sua tendência, quase compulsiva, para viajar no ciberespaço, Cyprien demonstrava, ainda, elevada dificuldade em colocar o telemóvel em silêncio, antes das sessões de trabalho ou das aulas darem início. Não suportava passar uma aula de 45 minutos sem olhar para o ecrã do telemóvel, de forma a verificar se, entretanto, havia recebido alguma mensagem e, mal a aula terminava, dedicava todo o tempo do intervalo a enviar *sms's* ou, então, a ouvir as suas músicas preferidas através do seu MP3. De *phones* nos ouvidos, só muito raramente o vimos partilhar as melodias que escutava com os colegas do grupo e sempre que lhe pedíamos para nos mostrar o que estava a ouvir, olhava-nos com um certo espanto como se “o espaço-tempo” (Lipovetsky & Serroy, 2010) do consumo musical apenas pudesse ser individual.

Procurava, com grande frequência, diferenciar-se dos restantes membros do grupo, referindo-se constantemente às suas roupas de marca, às férias em Inglaterra, aos jantares que, de vez em quando, tinha a oportunidade de fazer em restaurantes caros da cidade do Porto, aos mais recentes filmes a que havia assistido no cinema ou, ainda, aos mais procurados *videogames* ou jogos de computador de que era detentor. Comportava-se, na maior parte das vezes, como se não precisasse de ninguém e as suas interações eram, quase sempre, pautadas em função do que os outros lhe podiam ou não “dar”. Os restantes elementos do grupo chegaram mesmo a atribuir-lhe a alcunha de “interesseiro”, na sequência de diversos episódios de desconsideração e desrespeito que haviam sentido da parte dele.

Kukiro: *Já pediste desculpa à stora por teres faltado ao jantar no sábado?*

Cyprien: *Vai à merda Kukiro... Já estou farto de te aturar... Não me venhas dar lições! Eu não tenho que pedir desculpa a ninguém. Não podia ir jantar e pronto, não fui. Telefonei a avisar que não ia.*

Fernando: *Telefonaste, não! A stora é que te ligou porque nunca mais aparecias... Disseste que ias mas depois não apareceste.*

Afonso: *E eu até sei porquê... porque íamos jantar a um sítio que tu achavas chunga... foi o que me disseste na sexta à noite... Olha que o jantar foi bem fixe...*

Fuzi: *Pois foi... deve ter sido muito melhor do que aquele que tiveste com os teus amigos em Leça ou lá onde foste... sabes porquê? Porque nós até podemos não ter dinheiro ou ir jantar a sítios tão caros como tu vais... estás sempre a gabar-te disso... mas somos gente a sério... Não deixamos de ser teus amigos por isso...*

Kukiro: *O sítio onde nós fomos não era nada por aí além mas até foi porrerinho... Olha que o que conta nestas coisas são as pessoas Cyprien... Mas tu ainda não aprendeste isso...*

Cyprien: *Até parece... foi porque não estava com esses meus colegas há muito tempo que fui com eles e não fui convosco...*

Fernando: *Mas tu tinhas um compromisso connosco. Parece que te esqueceste que foste tu que pediste à stora para sairmos juntos no fim de semana e a stora tirou do seu tempo para estar connosco... e tu nem isso respeitaste...*

Afonso: *Pior... Tu nem te deste ao trabalho de avisares com antecedência que não podias ir... A professora podia ter dado boleia ao Rafael que também estava interessado em ir mas que não tinha lugar no carro da stora.*

Cyprien: *Oh e que culpa tenho eu disso? Eu não tenho culpa... Não gosto que me chamem de interesseiro. Eles chamaram-me de interesseiro só porque ontem não fui jantar fora convosco e avisei em cima da hora. Mas o que é que quer? Surgiram-me imprevistos... tinha colegas à minha espera... colegas com quem não estava há muito tempo...*

Kukiro: *Desculpa! Colegas que têm bons carros... carros que nós não temos... carros que a professora que é professora não tem... Colegas que te iam levar a Leça quando nós só íamos a um restaurante normal... e tu, mesmo estando comprometido connosco, mesmo sabendo que estavas a tirar lugar a um de nós por não teres avisado mais cedo, escolheste ir com eles... E não é a primeira vez que fazes isso... Deixas-nos, muitas vezes, a falar sozinhos ou passas por nós como se não nos conhecesses quando estás com eles ou eles te convidam para qualquer coisa... olha que nós não somos merda... nós somos pessoas... nós temos sentimentos...*

(Registo de diário de campo, 19 de maio de 2008)

Conforme nos foi possível observar ao longo de um ano intensivo de acompanhamento do jovem na escola, Cyprien deixava transparecer, com muita frequência, disposições pouco refletidas no modo como se relaciona com os compromissos assumidos: dificilmente era pontual às aulas; desmarcava em cima da hora os encontros com os colegas ou chegava quase sempre atrasado; dificilmente avisava previamente os responsáveis da associação, quando faltava às atividades.

A atualização deste tipo de disposições foi, igualmente, visível no domínio das práticas escolares: estudava sempre à última hora; não relia os testes antes de os entregar mesmo quando os terminava antes da hora; era muito pouco organizado na apresentação dos cadernos; não se responsabilizava por levar o material escolar para as aulas.

O retrato disposicional de Cyprien mostra bem como as disposições nem sempre se ajustam com flexibilidade às situações sociais encontradas. Longe de representarem uma resposta simples e mecânica a um conjunto de estímulos e forças sociais, as características disposicionais podem manter a sua vitalidade fora das condições sociais em que foram produzidas. Digamos que as influências socializadoras da atual família do jovem não foram suficientemente impulsionadoras da inibição ou, mesmo, transformação da herança disposicional de Cyprien.

2. A dinâmica das relações familiares: privações na vida material e social, acidentes biográficos e perturbações emocionais

Os jovens que fazem parte do projeto de investigação operacional promovido pela QpI são, como vimos, originários de famílias cujas condições de vida são atravessadas por múltiplas vulnerabilidades, não somente no plano material mas, também, no plano cultural e no das sociabilidades e relações interpessoais. Ainda que estejam longe de representar situações de miséria extrema ou de indignidade social grave, desde logo porque a luta pela sobrevivência é assegurada segundo padrões normativos socialmente considerados legítimos, as famílias dos 10 jovens, de cujas vidas nos temos vindo a ocupar, passaram por acidentes biográficos, todos eles, de certo modo, dificultadores do desenvolvimento psicológico e da socialização dos jovens em causa. Referimo-nos concretamente a fenómenos como a separação dos pais, a recomposição familiar e a monoparentalidade, a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, as perturbações depressivas, as ruturas afetivas e, até mesmo, a institucionalização.

As reflexões que se seguem, a respeito das dinâmicas familiares, evidenciam uma constelação de relações interativas entre a fraca inserção económica, a escassez de meios culturais para facilitar a adaptação dos filhos a contextos de socialização secundária, tais como a escola e o trabalho, as falhas de investimento afetivo parental e as dificuldades de integração do seu Eu. São histórias que, como veremos, estão recheadas de problemas de comportamento e de estima, tais como a insegurança, a fraca confiança em si próprio, a tolerância mínima à frustração, a antecipação do fracasso, a pouca perseverança na conquista por um objetivo, em suma, a autoimagem negativa.

2.1 A exposição a experiências prolongadas e repetidas de desamparo: a ausência temporária, definitiva ou intermitente dos pais

O sentimento de ser indesejado foi, desde muito cedo, experimentado por **Pedro**, em virtude de ser filho de um pai que nunca o perfilhou e, sobretudo, por ter sido submetido a ausências prolongadas e intermitentes por parte da sua mãe, uma mulher que se prostituiu durante muitos anos. Na vida afetiva de Pedro, podemos dizer que o pai nunca existiu e que a

mãe existia apenas umas vezes para, logo de seguida, deixar de existir e voltar a aparecer quando se sentia menos vulnerável física e economicamente. Recordamos as suas palavras para expressar o que sentiu quando viu o seu progenitor:

“Fui ao Algarve com a minha mãe pois é lá que ele vive... eu fui feito no Algarve mas nasci aqui no Porto... A minha mãe nunca teve uma relação com o meu pai... A única relação que ela teve foi com o pai das minhas irmãs... Agora com o meu pai, a coisa foi de dias... Nunca tive curiosidade em conhecer o meu pai...uma pessoa que nunca me deu importância, para que é que eu queria conhecer? É uma pessoa que me passa ao lado... Quando o vi, fiquei chocado... Ele deu-me um abraço e eu não senti nada... Fez-me muitas perguntas... perguntou-me se eu andava a estudar... “tou, tou, estou a estudar” disse eu... Ele nunca mais falou comigo... São vidas opostas... Ele nunca quis contacto comigo por isso não me tem afeto... E eu a mesma coisa... Eu nunca mais o vi e por isso não lhe tenho afeto... Eu sigo a minha vida e ele segue a dele... Apesar de sermos pai e filho...”

Pedro viveu, nos primeiros oito anos da sua história, com uma família que, a troco de dinheiro, abrigava crianças em sua casa. Apesar de não lhe ter faltado um sítio onde morar, Pedro nunca sentiu esse espaço como um suporte sólido, uma verdadeira rede de apoio onde pudesse preencher as suas necessidades de afeto, segurança, proteção. Pelo contrário, o preço que tinha de pagar diariamente para se manter debaixo do teto dessa família era o seu trabalho doméstico. As memórias que alimenta do período em que aí viveu, carregadas de dor, sofrimento e humilhação, não incluem um único acontecimento positivo com os adultos que com ele coabitaram nos primeiros anos da sua existência. Das lembranças que guarda, sobressaem, antes, experiências organizadas a partir de padrões de relação distorcidos, assentes na instabilidade afetiva, por oposição a experiências contentoras (física e psiquicamente) e organizadoras do funcionamento psíquico⁴⁷.

Seguem-se, pois, excertos da conversa que mantivemos com Pedro a respeito das suas memórias de infância:

“Quando eu era pequeno, a minha mãe não podia tomar conta de mim e entregou-me a uma senhora... uma senhora a quem eu chamava de madrinha.... Ela cobrava à minha mãe por eu estar com ela. Eu só soube disso quando tinha 12 anos... Soube desse negócio que andava por detrás da minha educação... Senti-me muito mal com isso... Senti-me uma mercadoria. Ela tomava conta de mim e de mais 3 crianças: 2 rapazes e uma menina que era chinoca... mas tratava -nos muito mal. Nós éramos obrigados a trabalhar e ainda éramos muito pequenos: com 4, 5 anos tínhamos que lavar a loiça, fazer as camas... até tínhamos que cozinhar. Os filhos e os netos dela não faziam nada e nós tínhamos que fazer por nós e por eles. Era tudo muito injusto. Eu não me dava bem com ela nem com os filhos (3 filhas e 1 filho). Eles eram bem tratados e eu não... eu e os outros de quem ela tomava conta.

⁴⁷ É sabido que o desenvolvimento psíquico de uma criança assenta na função contentora e transformadora/organizadora que os modelos de referência são capazes de realizar. Daí a importância das figuras parentais nos primeiros anos de vida. (Strech, 2001).

Houve uma altura que me enchi daquilo e saí da minha madrinha... quando eu tinha mais ou menos 8 anos, fugi... como sabia onde morava a minha mãe, fui ter com ela à pensão. Depois vi que a minha mãe não estava a aguentar e... voltei outra vez para a minha madrinha.... Eu acho que a minha mãe meteu-me na minha madrinha para ela poder andar livre. Era muita responsabilidade para ela ter um filho. Ter um filho dá muito trabalho para quem quer ter a vida que ela tinha... A minha infância foi sempre assim, a saltar de um lado para o outro.”

“Quando eu vivia com a minha mãe, eu ia com ela para todo o lado. Até naqueles ambientes mais pesados, como discotecas... Sabe, eu sou muito conhecido no Centro Comercial Stop porque eu ia lá a um Bar com a minha mãe, um Bar que tinha lá antigamente. Ficava sentado lá num canto... E ainda me lembro quando lá dançavam o Bonga. Aquilo era uma discoteca africana. Ainda hoje, de vez em quando, falo com o proprietário daquilo e com os seguranças e eles lembram-se de mim... Eles sabem de tudo... sabem das asneiras da minha mãe... mas, mesmo assim, eles gostam muito de mim...

Eu andei sempre com a minha mãe mas em ambientes e locais muito pesados. Eu sentia-me mal... era completamente diferente das outras crianças. Na escola nunca falei disso com ninguém...

Quando tinha 13, 14 anos recebi a notícia que a minha mãe estava desaparecida. Vivíamos numa pensão, naquela altura. Ela desapareceu mas voltou no dia a seguir... Eu já imaginava onde é que ela estava. Estava no Stop... Nessa noite, dormi sozinho... foi uma aflição.

No mesmo ano, ela tentou mudar de vida. Tomou conta de um senhor idoso, na Rua do Vilar, numa casa que era próxima da Escola Gomes Teixeira. Aí eu tive que mudar de escola e fui para a Gomes Teixeira... Custou-me mudar de ambiente...

Sáímos da pensão e fomos morar para a casa do senhor idoso. A filha desse senhor, quando conversou com a minha mãe, não sabia como ela era e pediu-lhe para ela vir morar na casa desse senhor. No primeiro mês tudo muito bem mas, passado uns meses, ela começou a descarrilar. O senhor era maltratado pela minha mãe. Quando a minha mãe desaparecia, ele falava comigo... Um dia passei com ele uma passagem de ano. Não passei com a minha mãe. Mas passei com ele. Vimos o fogo na TV. Encomendámos uma pizza.... até fui eu que encomendei uma pizza...

Ela era muito violenta com ele... Quando chegava a casa, partia tudo... Os vizinhos, claro, ficavam preocupados. Quando ela vinha com o álcool, ela era mesmo agressiva... Sempre foi assim...

O senhor tinha uma prótese na perna. Naquela altura precisava de uma pessoa que fizesse a comida e isso... Ele estava fraco e precisava de apoio. Mas a minha mãe não lhe dava isso. Pelo contrário! Até que o senhor fugiu dessa casa... Essa casa era da filha dele e era ela que nos pagava com a reforma dele.

Quando ele saiu de casa, fiquei só eu e a minha mãe lá a viver. A partir daí, eu fiquei mal... Ela era muito agressiva... Eu ficava em casa muitas vezes sozinho, não sabia cozinhar, era pequeno... Não tinha ninguém que tratasse de mim... Muitas vezes, cozinhava salsichas e omeletas... aquilo que lá havia... Por exemplo, tinha lá arroz mas eu não tinha a noção de como se fazia o arroz... Nós não tínhamos contacto com ninguém... Estávamos isolados. Eram tantos problemas que os vizinhos até fugiam. Eu nem me atrevia a pedir ajuda a ninguém... Eles olhavam para nós assim de lado... Tínhamos lá um porteiro e ele notava a minha mãe a entrar... mal, muito mal... sabe como é, ela não estava em condições...

Eu não tinha cabeça para estudar... Como é que podia estudar? Estava sempre preocupado com a minha mãe... Mesmo quando vivia com a minha madrinha, não tinha muito tempo para estudar... apesar dela saber ler e escrever, ela nunca foi à escola... talvez por isso, na casa dela, eu nunca tive contacto com livros... Mas o pior é que ela nos tratava mesmo muito mal. Obrigava-nos a trabalhar muito lá em casa e nós ainda éramos muito pequenos. Eu era o único que dormia lá em

casa... Os outros só estavam lá durante o dia. Mas mesmo assim ela gostava muito pouco de mim... No ano passado, ainda fui lá ao café onde ela trabalha, por insistência da minha mãe, pedi-lhe uma coca -cola e ela nem me reconheceu. As filhas dela é que se lembraram de mim. É para ver como ela gostava de mim... (ri-se!) Se ela gostasse, ela lembrava-se de mim, não acha?! Depois até falei um pouco com ela..."

Não falta, pois, evidência empírica para comprovar que Pedro se viu privado de oportunidades para construir alicerces psíquicos saudáveis: foi exposto durante muito tempo a situações de violência, a práticas de prostituição e de consumo de álcool por parte da mãe e, nessa medida, não viu satisfeitas necessidades básicas como a segurança, a atenção, o conforto, nem, muito menos, usufruiu dos estímulos necessários para ser bem sucedido na escola.

Quando o conhecemos, era ele quem praticamente cuidava da sua mãe: fazia-lhe as refeições; arrumava a casa; telefonava-lhe da escola durante o dia para saber se ela estava ou não bem; estava sempre pronto a justificar as suas ausências e a substituí-la no seu trabalho. A inversão de papéis de que Pedro dá mostras é uma reação recorrente, entre filhos que procuram desesperadamente construir uma imagem dos seus pais em que seja possível salvar alguma parte boa (Strecht, 2000).

A partir dos 15 anos de idade, Pedro passou a viver com duas irmãs mais velhas e com o pai delas. Podemos dizer que os episódios de atenção, dedicação e investimento reescritos na sua biografia, por parte desta sua nova família mas também pelos profissionais da QpI, interromperam o ciclo de perpetuação do abandono e da violência emocional a que esteve submetido na infância. Mais ainda, possibilitaram, quanto a nós, a segurança emocional necessária para que pudesse admitir frente a outros mas, essencialmente, para si próprio, a negligência de que foi vítima na infância. A relativa facilidade que o jovem manifesta na nomeação dos factos mais tristes da sua história deve, na nossa perspetiva, ser lida à luz da oportunidade que lhe foi dada de descobrir qualidades nunca imaginadas em si próprio e, ao mesmo tempo, aceitar que os traços disposicionais nada têm a ver com uma herança genética que lhe será, também a ele, transmitida. Mais concretamente, uma parte do trabalho educativo - terapêutico que na Associação QpI é desenvolvido com os jovens remete para a desconstrução dos trajetos dos pais no registo da falta de qualidades e capacidades, facultando-lhes os elementos de análise que lhes permitam compreender que todo o ser humano é construído num quadro de oportunidades e de relações. Ajudá-los a desculpabilizar os pais é um caminho crucial para que se libertem da culpa, inconsciente e não raro recalcada, de serem fruto de pessoas socialmente estigmatizadas.

O retrato que Pedro nos faz acerca do seu “pai adotivo” é, por si só, revelador do interesse incondicional investido por este adulto na sua vida: desde o assumir a sua guarda, passando pelos cuidados constantes que lhe foi dedicando, até à devolução explícita e contínua do gosto que tinha pelo jovem.

*“Eu era muito feliz quando vivia com o pai das minhas irmãs...
Ele era muito divertido... e gostava muito de mim... eu sentia que ele gostava mesmo de mim... é por isso que eu quero que me chame Pedro no seu trabalho... pois ele foi uma pessoa que eu gostei muito...
Quando ele morreu, eu senti muita falta... Não fiz nenhum exame à noite...
Se tivesse que dizer uma marca negativa na minha vida dizia que foi ter perdido uma pessoa que era importante para mim, que foi o Pedro. Adorava-o, amava-o até. Até lhe chamei pai e tudo...
Chamava-o “pai preto”. Ele era brasileiro....
Ele preocupava-se com as minhas notas, com a minha vida, como eu estava... Perguntava-me sempre se eu estava bem, aquilo que eu queria e falava... falava muito comigo.... A ele sim, podia chamar pai. Um dia chamei-lhe pai e ele disse: “Para tudo, para tudo! O que é que você disse?” (imitando a pronúncia brasileira) E abraçou-me...”
“Hoje, vivo só com as minhas irmãs... Falo muito com a mais velha... muito mesmo. Sobre tudo, eu falo com ela sobre tudo... Coisa que nunca fiz com a minha mãe quando vivia com ela...”*

Todavia, apesar das transformações familiares que vivenciou a partir da adolescência, Pedro revela, ainda, algumas dificuldades em escapar aos constrangimentos decorrentes do alcoolismo e prostituição da sua mãe. Transcrevemos aqui um breve diálogo entre a psicóloga da Qualificar para Incluir e o jovem, na sequência do seu atraso a uma das sessões de trabalho promovidas pela referida associação, após ter faltado no dia anterior, sem ter apresentado qualquer justificação:

“Psicóloga da QpI: Boa tarde Pedro. Está tudo bem contigo? Ontem faltaste e não nos disseste nada e hoje chegaste com meia hora de atraso à sessão. Queres explicar-nos o que se está a passar contigo?
Pedro: Desculpem o atraso... (de olhos postos no chão, dirige-se para o único lugar vazio da sala e senta-se).
Psicóloga da QpI: Não nos vais dizer quais são os motivos que te levaram a faltar ontem e a chegar tarde à sessão hoje?
Pedro: Oh... As razões são sempre as mesmas... já sabe quais são...
Psicóloga da QpI: Pedro, o que me preocupa é que tu tens vindo a tratar-te mal... muito mal... Combinas comigo uma coisa e depois faltas aos compromissos, sem me dizeres nada, sem dares uma justificação... E o problema é que eu tenho a certeza que não fazes só isso comigo...
Pedro: Mas eu não tenho a culpa...
Psicóloga da QpI: O problema, Pedro, é que ninguém vai dar-te um emprego assim... Ninguém quer contratar uma pessoa que não assume os seus compromissos e que, quando não consegue cumpri-los, nem sequer dá uma justificação. Sabes as vezes que te liguei ontem para saber porque é que estavas a faltar?
Pedro: Muitas... Mas eu não ouvi o telemóvel...
Psicóloga da QpI: Não te desrespeites mais, Pedro! Chega! Porque é que não me atendeste o telefone?
Pedro: Porque já sabia que não podia vir... Tive que tratar da minha mãe... o buraco no fígado aumentou... e eu tenho sempre que ir tratar dos papéis quando ela vai ao médico... ela não

percebe nada e depois fica muito nervosa... fica irritada, agressiva quando bebe... ontem ela não sabia onde estava o cartão de saúde e eu tive que ir ao Centro de Saúde tratar disso... Faltei à sessão por causa disso... Perdi um dia inteiro nos médicos... depois é sempre preciso mais isto e mais aquilo... os papéis parece que nunca mais acabam... e ela sozinha não se desenrasca...

Psicóloga da QpI: *Eu sei que a tua vida não é fácil. Mas tu estás a tornar a tua vida ainda mais difícil se recusares a ajuda das pessoas. Um jovem não pode assegurar sozinho as responsabilidades de saúde da sua mãe... Tu tens que aceitar a ajuda das pessoas... Tens que pedir ajuda quando é necessário... Tu sabes que nós iríamos contigo ao Centro de Saúde se nos tivesses dito. Tu sabes que tens aqui pessoas disponíveis para tratar contigo os assuntos, não sabes?*

Pedro: *Sei... Mas não pensei nisso... Tens razão naquilo...*

Psicóloga da QpI: *Naquilo, o quê?*

Pedro: *Naquilo de eu não procurar ajuda... Tento sempre resolver as coisas à minha maneira e depois sofro as consequências...*

Psicóloga da QpI: *Sempre tiveste que resolver as coisas sozinho, Pedro... Nunca pudeste contar com ninguém a não ser contigo próprio... por isso, é normal que agora tenhas dificuldade em pedir ajuda... Além disso, será fácil pedir ajuda?*

Pedro: *No meu caso, eu não gosto de pedir ajuda...*

Fernando: *Não é só no teu caso. É muito difícil pedir ajuda.*

Psicóloga da QpI: *Porque é que não gostam de pedir ajuda?*

Belmiro: *Porque mostramo-nos fracos.*

Fernando: *Sentimo-nos inferiores.*

Psicóloga da QpI: *Será que somos mesmo fracos ou inferiores pelo facto de pedirmos ajuda? Não será, antes, que nos tornamos frágeis, isso sim, se procurarmos resolver tudo sozinhos, sem a ajuda de ninguém?*

Pedro: *Tem razão... Ninguém consegue resolver tudo sozinho... E vocês aqui nunca me humilharam só porque eu vos pedi ajuda... Por isso, eu não posso ter medo de pedir ajuda... (Com os olhos cheios de lágrimas) Eu tenho é muito medo de deixar a minha mãe sozinha... O problema não foram só os papéis do Centro de Saúde... O homem que vive com a minha mãe está a trabalhar durante todo o dia e eu não consigo deixá-la sozinha... Eu tenho medo que ela morra, tenho medo que lhe dê alguma coisa e eu não esteja lá... Por exemplo, agora não consigo estar aqui com a cabeça... só me apetece estar lá ao lado dela. Como é que eu vou estar com a cabeça neste livro, não vou... Só penso que lhe pode dar alguma coisa e ela está lá sozinha... Não tem ninguém se tiver alguma coisa de repente. Se tivesse ao lado dela sempre podia ajudar ou assim... nem que fosse chamar uma ambulância. De noite, já não me preocupo tanto. Está lá o homem com ela. Agora de dia, ela está sozinha. Nunca mais ficava bem comigo se ela morresse e eu não estivesse lá... Ia sentir-me culpado para sempre..."*

(Registo do diário de campo, 11 de março de 2008, Sessão de apoio ao estudo no quadro das atividades desenvolvidas pela Associação Qualificar para Incluir.)

À força de ainda se ocupar das dificuldades da sua progenitora, o jovem foi deteriorando a sua própria qualidade de vida, nomeadamente a possibilidade de ter uma melhor prestação escolar.

As preocupações que expressa no diálogo que acima transcrevemos têm subjacente um destrutivo sentimento de culpa, sempre que o jovem não está junto da sua mãe. É como se estivesse sempre em falta para com ela, impedido de se distanciar das reações dela e de se interessar verdadeiramente por si próprio.

Meses mais tarde, e no decorrer do apoio psicossocial que lhe tem sido dado no âmbito das atividades promovidas pela QpI, dir-nos-ia a propósito da culpabilidade, do medo e da vergonha que experimenta:

“Eu, às vezes, durante a noite penso muito nela. Estou em casa com as minhas irmãs e não sei o que ela estará a fazer. É muito difícil... às vezes ligo-lhe à noite e a voz dela está tremida e eu estou na Maia... eu não posso fazer nada... Não posso pegar no autocarro e ir ter com ela às tantas da noite sei lá onde... Como é que quer que eu não sinta culpa se a sinto sempre mal?”

“Às vezes tenho cada pressentimento... penso nela à noite e ligo-lhe... e encontro-a sempre com a voz tremida... fico logo preocupado... já nem consigo dormir bem o resto da noite... Não posso dizer que a minha mãe melhorou porque ela não melhorou... Se ela tivesse melhorado, ela via o álcool e não fazia nada, não bebia, mas não... Ela está a piorar de dia para dia... nunca me iria sentir bem se ela precisasse de mim e eu não estivesse com ela para a ajudar... Até vergonha sinto de dizer às pessoas que não estou com a minha mãe quando ela precisa tanto de mim...”

*

Outro dos jovens que nos ocupam, **Cyprien**, verbalizou assim a perda da sua mãe:

“Custou-me muito a morte dela... ela era tudo para mim... a minha mãe era tão linda... eu qualquer dia mostro-lhe umas fotos que tenho dela... vai ver como ela era mesmo bonita, magra, com um rosto bonito... mesmo com os problemas de saúde que tinha, ela era bela... ela passava muito tempo comigo... todo o tempo... o meu pai só ia lá ver-nos à noite e nem sempre dormia connosco... quando ela morreu, custou-me muito! Ninguém é capaz de imaginar aquilo que me custou... Ela passou três anos internada num hospital... todos os dias ia lá vê-la... Ainda hoje me lembro do último dia em que vi a minha mãe antes dela morrer... ela pediu-me para colocar a minha cabeça no colo dela e tirou-me um brinco que eu tinha na orelha... ela sabia que a minha tia, a irmã dela, não gostava que eu andasse de brinco e, como sabia que ia morrer e que eu ia para casa da minha tia viver, queria fazer tudo para que a minha tia não se chateasse comigo...”

Desde cedo, Cyprien foi confrontado com situações de perda e separação em relação aos seus progenitores. Primeiro, a morte da mãe quando tinha nove anos de idade e, um ano mais tarde, a separação do pai e a necessidade de se reajustar a um novo sistema familiar composto pela sua tia materna e pelo seu primo, dez anos mais velho.

O nome que escolheu para ser denominado neste trabalho ilustra a sua identificação em relação à história do personagem que dá vida ao seu jogo preferido de computador: a história de um menino órfão de pai e mãe que recorria a um mundo imaginário para lidar melhor com o sofrimento decorrente da perda de ambos os progenitores.

“Quero ser chamado de Cyprien... é um personagem de um jogo de computador com que me identifico. É um rapaz que vivia num orfanato pois os pais faleceram. E para não sofrer tanto - acho eu que era por isso - ele vivia num mundo fictício, num mundo onde ele lutava sempre contra os maus e, ao ganhar nessas lutas, ficava com super poderes. E sabe quem era o grande amigo do Cyprien? Era a travesseira.... a travesseira em que se deitava todas as noites. Era ela que o abraçava... Tinha assim uns braços grandes... Eu sempre gostei muito de histórias de personagens com poderes... sempre gostei do Homem Aranha... quando via esses filmes, ficava

mais calmo, sentia o mundo mais seguro... sei lá... era como se pudesse acabar com todas as coisas assustadoras...”

A perda da mãe talvez seja a experiência mais dolorosa e assustadora que uma criança pode ter. De acordo com John Bowlby (2004), um autor que se dedicou ao estudo dos processos de vinculação e de perda, quando a separação entre mãe e filho é permanente ou demasiado longa, a criança sente não só um desejo intenso de união com a figura materna mas, também, raiva pela sua partida. Ora é precisamente a necessidade de libertação da revolta pela perda da figura de apego que explica porque é que as crianças têm comportamentos de rejeição e protesto em relação àqueles que atendem aos seus pedidos e procuram reconstruir com elas novos laços de vinculação. Quem investe amor em crianças que perderam as suas figuras de vinculação depara-se, assim, com uma experiência que é muito dolorosa e difícil de entender: a experiência de ser submetido aos sentimentos de raiva, angústia e dor decorrentes da separação sentida pela criança.

Cyprien tem hoje consciência de ter dirigido para a sua tia os afetos destrutivos que a morte da mãe gerou em si. Ora rejeitando expressamente a comunicação com a sua nova cuidadora, fechando-se no quarto ou respondendo-lhe mal, ora depreciando as manifestações de afeto e de preocupação que aquela lhe devolvia, o jovem deslocou durante muito tempo o seu mal-estar psíquico para as interações que estabelecia com quem ocupava, agora, o lugar da sua mãe.

“A minha tia diz-me, muitas vezes, que durante muitos anos ela me tratou melhor do que ao próprio filho dela... Mas eu fechava-me no quarto... não lhe respondia ou respondia-lhe torto... Tinha muita raiva dentro de mim... e ela foi o alvo... agora já lhe pedi desculpas... mas ela diz que não vale a pena... fiz muitas coisas más... foram muitos anos diz ela e agora, mesmo ela sabendo que estou melhor, já nada muda o passado... ela já se cansou de mim... ela mesmo diz isso...”

Eu lembro-me que ela me deu uma playstation e tudo... nesse ano, eu andava a tirar más notas e ela, coitada, nem sabia o que me havia de fazer... até que me disse que se eu passasse de ano, me dava uma playstation... e eu de 12 negativas no primeiro período, passei para o terceiro, com apenas uma negativa...

Ela sempre se preocupou comigo... nunca senti, por exemplo, que ela tratasse o filho de forma diferente de mim... eu até acho que tirei atenção ao meu primo pois andava sempre a fazer asneiras e a portar-me mal... Houve uma vez que a minha tia ofereceu uma viagem de férias a Inglaterra, de prenda de anos, ao meu primo... Mas comunicou-me que eu ia ter uma boa surpresa se eu passasse de ano. Ela nunca me punha de parte... eu fui com eles de férias a Inglaterra... Da maneira que eu a tratava na altura, ela podia simplesmente ter oferecido a viagem ao meu primo e não me dar essa oportunidade... mas não! Ela nunca me fez sentir rejeitado ou posto de parte... eu é que a punha...”

Podemos dizer que Cyprien encobriu a sua dor psíquica através de uma constelação de defesas que visavam protegê-lo de um sofrimento sentido como insuportável. O deslocamento foi, como vimos, uma delas. Mas não foi a única.

O recurso à fantasia e à idealização fazem igualmente parte dos mecanismos defensivos frequentemente acionados pelo jovem. Exemplo disso é, a nosso ver, a caracterização que faz do seu progenitor, justificando todas as suas condutas, inclusive as mais contrastantes com o que está socialmente conotado com o papel de um bom pai.

“O meu pai era um homem muito meu amigo e amigo da minha mãe... Ele fez tudo pela minha mãe... mais não podia fazer... Não me consigo recordar de nada menos bom que tenha vivido com o meu pai... nada... eu gostava muito dele... muito mesmo... e ele de mim também... ele morreu há dois anos atrás... custou-me muito... até acho que me custou mais do que a morte da minha mãe.

Ele só não ficou comigo depois da minha mãe morrer porque não podia... tinha que trabalhar não tinha tempo para ficar comigo... já quando eu vivia com a minha mãe, ele deixava-nos sozinhos aos dois na ilha e dormia na pensão... mas ele nunca nos deixou sem casa, nem sem comida... ia lá todos os dias ver-nos... ele só não dormia lá porque o meu pai tinha necessidades sexuais que tinham que ser satisfeitas... e a minha mãe como era doente não lhe podia satisfazer... ela tinha ciúmes dele... às vezes dizia-me para irmos os dois vermos se o pai estava na pensão à noite e chegávamos lá e ele não estava... estava com outras mulheres, certamente... mas ele era um ótimo pai e marido também... nunca abandonou a minha mãe... ia sempre lá ver-nos... eu gostava muito dele...

Quando a minha mãe morreu, o meu pai não ficou comigo... foi a minha segunda grande perda... mas não foi porque não quis... ele tinha que trabalhar muito e não dava para me acompanhar em condições... foi por isso que eu fui viver com a minha tia... Mas eu não me importei com isso... eu sei que ele gostava muito de mim... não me custou nada... eu via-o de vez em quando...

No último aniversário dele, a minha meia-irmã juntou na casa dela quase todos os filhos do meu pai... sim, porque eu tenho cerca de 18 irmãos, se não mais, da parte do meu pai... o primeiro filho que ele teve foi aos 15 anos... ele dizia que quando casou ela já ia prenha... eu não tenho assim grande relação com os meus irmãos pois a maior parte deles emigrou... a única que conheço que está cá é a Nela... mas vive em Lisboa...

mas, como eu estava a dizer, eu cheguei um pouco mais tarde a casa dessa minha meia-irmã... o meu pai não quis começar a jantar enquanto eu não cheguei... E quando me veio abrir a porta disse: “oh meu filho da puta, onde é que tu estavas que nunca mais chegavas...” Nunca mais me vou esquecer disso... eu era o filho preferido dele... ele estava sempre a dizer à mulher que agora tinha que gostava dela e tudo isso mas a Rosinha é que foi o grande amor da vida dele... a Rosinha era a minha mãe... por isso eu era o filho mais querido dele... ele gostava muito de mim...”

A descrição que faz a respeito do seu progenitor aproxima-se, quanto a nós, mais de uma projecção do pai que gostaria de ter tido do que de uma construção objetiva do pai que realmente teve. Significativamente, o jovem parece aceitar como justificação válida que não ficou a cargo do pai dadas as suas responsabilidades profissionais, ao mesmo tempo que desvaloriza o facto de a sua tia, que igualmente exercia uma atividade profissional regular, não ter visto nisso um impeditivo para com ele partilhar a vida.

Podemos lembrar, de novo, os estudos de John Bowlby (2004), segundo os quais a idealização dos progenitores pode ser interpretada como uma forma de minimizar a culpa que surge face à incapacidade dos pais (“*se o meu pai se quis separar de mim é porque eu tenho um “defeito”, é porque devo ter feito alguma coisa de mal*”).

No discurso do jovem, há uma clara tendência para passar por cima das falhas, dos defeitos e dos aspetos menos positivos do seu progenitor, a par de uma certa ocultação dos sentimentos de desamparo e de abandono experimentados quando o pai o entregou à tia. Mais do que minimizar o impacto dessa “*segunda grande perda*” da sua vida, Cyprien procura ignorá-lo, dizendo a si mesmo que a separação do pai “*não custou nada*”.

Pensamos que esta é, mais uma vez, uma proteção utilizada pelo jovem, assente na intensa necessidade de reparação de um pai que demonstrou ser inconsistente no domínio dos afetos. Ao construir sobre ele uma imagem que inclui apenas partes boas e afetos positivos, Cyprien procura sentir-se mais forte e preenchido por um objeto ideal, diminuindo assim o seu sofrimento interno com esta imagem compensatória. É nesta espécie de “romance familiar”, como lhe chama Brébant (1984), que o jovem constrói uma biografia mais prestigiada, uma outra origem social, permitindo-se, desta forma, libertar no imaginário desse passado tão doloroso e, muito em particular, da imagem de um pai ausente.

Outro exemplo demonstrativo do recurso a uma realidade imaginária por parte de Cyprien é o refúgio em jogos de computador de extrema frivolidade que lhe permitem entregar-se à fuga dos problemas da vida real. Referimo-nos a histórias portadoras de mensagens que encorajam a tomada de decisões sem uso da razão, que retratam as contrariedades da vida com grande superficialidade e facilitismo, que dão crédito a caminhos menos lícitos e saudáveis como forma de superar obstáculos, ou, ainda, que alimentam a crença de que é possível dominar todas as dificuldades e sair sempre vitorioso. Em suma, histórias que não o ajudam no exigente e complexo trabalho de encontrar um sentido para a vida.

Ora, como salientou Bruno Bettelheim (2008), a propósito da importância dos contos de fadas na educação infantil, a criança precisa de sugestões, em forma de símbolos, sobre como lidar com os problemas existenciais para chegar, sem risco, à maturidade. Encontrar um sentido para a vida é, diz este autor, a mais importante e difícil tarefa na educação de uma criança e, para tal, são necessários instrumentos que a ajudem a desenvolver o seu intelecto

mas também a esclarecer as suas emoções, a reconhecer as suas dificuldades e, simultaneamente, a encontrar soluções para os problemas que a perturbam.

Sustentado no pensamento freudiano, este autor defende que só através da luta corajosa contra o que parecem ser esmagadoras contrariedades é que o homem pode chegar a encontrar um sentido para a sua existência. Visto que a vida é, tantas vezes, desconcertante, a criança precisa, mais do que ninguém, que lhe ofereçam a possibilidade de se compreender a si própria no complexo mundo que irá enfrentar. Precisa de ideias que a ajudem a criar um senso coerente no meio do turbilhão dos seus sentimentos. Precisa de ser apoiada no exigente trabalho de pôr a sua casa interior em ordem. Precisa de mensagens que lhe transmitam as vantagens da aplicação dos princípios ético-morais e, nessa medida, a ajudem a atribuir um sentido à sua vida.

Se nos detivermos no jogo de computador preferido pelo jovem, uma primeira observação que nos surge é o seu papel na exteriorização dos seus conflitos internos, por via da projeção das suas angústias, receios e, até, fantasias para o herói do jogo. O herói do jogo, um menino cujo nome foi pelo jovem escolhido para ser aqui tratado, vive num orfanato, desde que os pais morreram, refugiando-se no seu quarto sempre que os colegas procuram aproximar-se dele. A história deste pequeno órfão inicia-se no seu 10º aniversário, dia em que foi surpreendido com uma festa surpresa cuidadosamente preparada pelos seus colegas. Por ser uma data que lhe faz lembrar a morte dos pais, Cyprien encontra-se muito revoltado e recusa participar na festa do seu aniversário, virando as costas aos seus colegas, sem sequer lhes dirigir uma palavra de agradecimento pela atenção que com ele tiveram. Encerrado na solidão do seu quarto, o menino começa, então, a fantasiar que é um guerreiro capaz de destruir as forças do “mal”, através dos seus poderes fantásticos, num mundo repleto de cenários fantasmagóricos.

“O jogo é espetacular... Cyprien transforma-se no SuperCyp e luta contra as forças do mal em Undabed, um sítio onde existe uma torre muito alta... o mestre que vive lá dentro tem de destruir esse sítio e o Cyprien transforma-se muitas vezes num guerreiro Evil e luta contra muitos maus e isso... é espetacular... é o meu jogo preferido... já jogo esse jogo há muitos anos... vou sempre acompanhando os novos jogos que saem do Evil Twin... e quando não tenho, faço tudo para ter... prefiro mil vezes jogar Evil Twin do que sair com os meus colegas, por exemplo... divirto-me muito mais a jogar...”

Na leitura do jovem, a morte de tudo o que mexe à volta do herói do jogo é vista como uma forma de luta contra as forças do mal, como se nada mais restasse além da violência

brutal para reparar os acontecimentos negativos da existência. A revolta, por vezes, quase raiva, contra a adversidade que o atingiu encontra no jogo uma possibilidade de sublimação, uma vez que através deste lhe é possível libertar os sentimentos negativos que recorrentemente o dominam.

Não obstante a sua vida decorrer, hoje, em circunstâncias mais favoráveis do que no passado, a verdade é que o jovem continua a ver e a sentir o mundo muito pouco seguro, recorrendo frequentemente a este jogo, numa espécie de escape e consolação para a angústia da separação e ao medo do abandono. É como se os velhos tempos da vida, os mais distantes, os mais estranhos e, ao mesmo tempo, os mais familiares fossem retratados pela história em causa, permitindo-lhe, de certa forma, aceder ao conteúdo do seu inconsciente

Cyprien não é violento na relação com os colegas do grupo, nem com os professores, apenas revela, expressamente e com relativa frequência, uma falta de vontade de se implicar em relações profundas, desinteresse pelo compromisso e criação de laços, desprezo pela partilha dos sentimentos íntimos. Após as aulas terminarem, dizia fechar-se no quarto, frente ao ecrã do computador, em contacto com o mundo simulado dos jogos informáticos de aventura ou utilizando redes de comunicação que lhe permitiam conectar-se com alguns dos seus colegas. Referia estar sempre “em contacto” com os seus amigos mas, na verdade, partilhava cada vez menos experiências em conjunto com eles. Diríamos mesmo que, na maior parte das vezes, tendia a viver relações “digitalizadas” com os pares, sem qualquer compromisso duradouro⁴⁸.

⁴⁸ Mais uma vez, os contributos de Lipovetsky e Serroy (2010) revelam-se pertinentes para interpretar os dados até aqui descritos. Dizem eles que o universo da alta tecnologia assemelha-se, com frequência, a uma máquina de dessocialização e de desencarnação dos prazeres que destrói o mundo sensível e as relações humanas tácteis. A internet, por exemplo, constitui um perigo para o estabelecimento e reforço dos laços sociais, desde logo porque os indivíduos comunicam permanentemente via ciberespaço, mas encontram-se cada vez menos. O corpo deixa de ser a âncora real da vida e os indivíduos acabam por viver de forma abstrata, numa espécie de universo dessensualizado e privado de pontos de referência coletivos estruturantes. O computador pessoal, o telemóvel, os jogos de vídeo, o iPod, em suma, os equipamentos essencialmente individuais substituem, agora, os bens que eram prioritariamente familiares como, por exemplo, o automóvel, os eletrodomésticos, o telefone, a televisão e a aparelhagem de alta-fidelidade. Nestas condições, cada um gere o seu tempo como quer pois está menos condicionado pelas restrições de carácter coletivo e muito mais preocupado em obter tudo o que considera contribuir para o seu conforto. O espaço-tempo do consumo tem vindo a tornar-se, assim, cada vez menos partilhado e coletivizado. Ora é neste quadro de enfraquecimento dos enquadramentos coletivos e dos sentimentos de pertença a uma coletividade que, no entender dos autores, pode ser explicada a emergência de fenómenos individuais de desorientação, inquietação interior e isolamento social. A “vida à escolha” apenas levou ao limite a insegurança interior, a fragilidade e a vulnerabilidade dos seres humanos. Libertos dos controlos coletivos de antigamente, crescem as necessidades de unidade e de sentido, de segurança emocional, de enraizamento e calor comunitários, sendo que os indivíduos acabam por experimentar estados de vulnerabilidade, solidão e de infelicidade subjetiva. O consumismo serve, neste contexto, como “refúgio, evasão ou pequena “aventura” que atenua a solidão e as dúvidas sobre si mesmo.” (Lipovetsky & Serroy, 2010: 70)

Expressava, às vezes com uma crueza provocatória, que não acreditava em ninguém, não precisava de ninguém, apenas queria levar a sua vida.

No ano letivo em que o acompanhamos diariamente na escola, olhava-nos com uma certa indiferença sempre que nos disponibilizávamos a ajudá-lo a realizar alguns exercícios, cuja realização lhe suscitava dúvidas. Era como se entre ele e aqueles que lhe procuravam dedicar atenção, apoio e afeto, o jovem sentisse necessidade de instalar um estado de desligação afetiva. Uma reação que aprendeu a acionar, desde muito cedo, para sobreviver à dor gerada pelos sentimentos de abandono e separação que vivenciou na sua infância em relação às figuras parentais. O medo de uma nova perda levava-o a perceber a proximidade emocional e a intimidade como ameaças à integridade do seu sistema de segurança e, conseqüentemente, a agir em conformidade.

Mesmo assumindo que a QpI é muito importante na sua vida, certo é que o jovem nem sempre demonstra aos profissionais e colegas que pertencem a esta estrutura, o gosto em estar com eles e em participar nas mais variadas atividades que esta oferece. No ano letivo 2007/2008, os seus colegas chegaram mesmo a considerá-lo o elemento mais individualista do grupo:

***Kukiro:** “A pessoa que menos me dou no grupo é o Cyprien... ele é muito egoísta... só olha para ele... não sinto confiança nele... tem um bocado a mania... quando estamos com ele não nos ouve e só sabe falar dele...”*

***Afonso:** “Não gosto nada do Cyprien... ele tem a mania que sabe mais do que os outros... quando não percebe não diz, tá a ver... fica sempre na dele... e depois faz aquele ar de anjinho... só sabe dizer que tem isto ou aquilo... isso ele sabe dizer... eu também gosto das roupas boas e de marca e isso... mas não ando pr’ái a falar que comprei isto ou aquilo... até porque muitos não têm e precisavam de ter...”*

***Fernando:** “Para mim, o pior aqui do grupo é o Cyprien... não tem respeito por ninguém... é muito virado para ele... não se preocupa com ninguém... mas quando é para falar das coisas dele é o primeiro... se calhar pensa que as pessoas valem por as coisas que têm... ele até pode ter muitas coisas, mas não é nada uma grande pessoa...”*

Quanto mais os laços entre Cyprien e os seus pares se tornam frágeis e até mesmo frustrantes, mais o jovem parece refugiar-se nas aventuras dos jogos de computador, como forma de atenuar o sentimento de solidão que vivencia. Parece que só é capaz de encontrar a coragem e a determinação necessárias para enfrentar as dificuldades inerentes à existência nas personagens dos jogos a que costuma entregar-se.

*

A história infantil de **Serafim** é a de um jovem que foi afastado, durante 7 anos, da sua mãe e irmã mais velha. A colocação em meio institucional exigiu a sua adaptação não apenas à separação, tão difícil de aceitar – “*porquê eu e não a minha irmã?!*” – mas também a um novo local e modo de vida.

“Nunca percebi muito bem porque é que a minha mãe me colocou no Colégio [Oficinas de S. José]. Ela nunca me falou abertamente sobre isso... e eu também nunca lhe perguntei realmente... acho que foi porque ela não tinha dinheiro para me sustentar a mim e à minha irmã... e como a minha irmã era mais velha, podia ir trabalhar para ajudar a minha mãe... e eu era muito pequeno, só dava despesa... a minha irmã foi trabalhar aos 18 anos quando terminou o 12º ano, como empregada numa lavandaria...”

“Na altura não percebia isso... é óbvio que sofri muito com isso... perguntava-me porque é que tinha sido eu e não a minha irmã... mas é engraçado como nunca isso me fez separar da minha irmã... eu, no fundo, sabia que ela não tinha nada a ver com a escolha da minha mãe... não foi ela que decidiu ficar em casa e eu ir para o Colégio... Eu fiquei mesmo revoltado com a minha mãe e não com a minha irmã...”

“As condições do colégio não eram muito boas... era muito frio... no inverno não tínhamos aquecedores... e era tudo de pedra... A partir dos 13 anos, não havia grande controlo do que vestíamos... podíamos ir de T-shirt no inverno para a escola que ninguém reparava... além disso, os mais velhos ficavam com a melhor roupa... a roupa era lavada numa lavandaria do colégio e não havia muito controlo na recolha de roupa... às vezes chegávamos lá e não tínhamos a nossa roupa toda...”

Só tínhamos uma sala para estarmos juntos... quando eu entrei no colégio, a televisão estava colocada no sítio mais frio do colégio... era muito pequena e era a preto e branco.... Nós éramos cerca de 80 rapazes... dos 8 aos 18 anos... estávamos todos juntos.... Os mais velhos é que estavam na frente... os lugares melhores eram para eles e nós, mais pequenos, ficávamos cá atrás... mas também com 8 anos, não tinha grande interesse em ver televisão... mas não podia fazer mais nada... ficava a olhar para o ar, tantas vezes... o que é que eu podia fazer?! Mais tarde, compraram uma nova televisão maior, a cores e com TVCabo... as cadeiras eram de madeira... não eram nada confortáveis... só quando eu saí é que puseram sofás...

Não tínhamos brinquedos, nem jogos nenhuns... restava jogar futebol todos os dias no campo cá fora... era sempre a mesma coisa... mas os jogos eram agressivos... não havia regras... se fores com a bola, ou salvas-te ou levas um chuto... eu raramente jogava...

Das 8h30 às 10h da noite íamos fazer os TPC e um monitor ficava a vigiar cada grupo de estudo... mas se nós estivéssemos a dormir eles nem reparavam... bastava disfarçar que estávamos a trabalhar e eles não viam o que estávamos a fazer...

Quando não tinha muitos trabalhos de casa, acabava rápido o trabalho e o resto do tempo não era ocupado... ficávamos a olhar para o ar... à espera que o tempo passasse sem fazer nada... era horrível... bastante... pois não podíamos sair da sala nem fazer nada...

Havia momentos em que me sentia sozinho... ficava triste... não havia ninguém com quem falar... mesmo que fossemos falar com os monitores, eles não mostravam grande interesse...”

O discurso do jovem, a respeito do tempo que passou institucionalizado evidencia, antes de tudo, a escassez de recursos que eram mobilizados na instituição que o acolheu e a sua

inadequação à complexidade das tarefas que seria preciso levar a cabo para encorajar a aquisição de comportamentos mais adequados ao sucesso pessoal e social. O apoio prestado resumia-se a pouco mais do que garantir um lugar onde dormir e tomar as refeições, de acordo com um modelo educativo onde não havia lugar para a individualização, nem para a organização de atividades verdadeiramente direcionadas para o objetivo de criar condições de sucesso na escola e de, assim, ir reparando o défice de autoestima.

O sentimento de ser ignorado, de ser apenas um número, de viver exclusivamente por sua conta é, também, evidente quando expressa que se sentia só por não ter com quem falar ou, ainda, quando refere que *“os monitores não mostravam grande interesse... nem reparavam em nós”* e *“não viam o que estávamos a fazer”*...

Em altura nenhuma, Serafim manifesta sentimentos de pertença, gosto ou orgulho por ter vivido na instituição durante sete anos. Pelo contrário, através da narrativa acima transcrita dá numerosos sinais de que a institucionalização foi por si vivenciada como sinónimo de máxima desvalorização pessoal.

As baixas expectativas acerca do futuro das crianças e jovens que, como Serafim, se encontravam institucionalizadas no referido Colégio tomam uma expressão bem objetiva em algumas das práticas dos profissionais que aí trabalhavam, conforme o jovem descreveu:

“Não ligava muito à escola nessa altura... eles também não nos ligavam e nós então também nos desligávamos... era mesmo assim... não fazíamos nada de jeito... andava sempre sozinho... até conhecer lá o B. R.... de resto, não me dava com mais ninguém... sou assim para o fechado... para o estar calado e não falar muito...”

Quando andava no 5º ano, de manhã acordávamos por volta das 7h da manhã... os monitores acendiam as luzes para nós acordarmos... mas eu normalmente já estava acordado... dormia numa camarata com 4, 5 miúdos da mesma idade do que eu... normalmente nunca dormia muito... tomávamos banho nas casas de banho, vestíamo-nos e íamos tomar o pequeno almoço... raramente variavam o pequeno almoço... tomávamos sempre dois pães com manteiga e uma caneca de leite com cevada... depois íamos para a escola... vínhamos sempre almoçar ao colégio... no regresso da escola, voltávamos para o Colégio e deixavam-nos brincar... os monitores deixavam-nos sozinhos... piravam-se... na altura nem me importava com isso... hoje sei que isso era mau... se alguém se magoasse tínhamos que andar à procura deles... nos fins de semana também não sabiam de nós... não se importavam mesmo! Se estávamos fora, se saíssemos... ninguém sabia de nós...”

É caso para nos questionarmos como pode uma criança conviver com o facto de não haver ninguém que queira saber onde anda e o que faz, se falta às aulas, se o seu comportamento na escola é aceitável, se tem amigos e quem são, se existe alguém que a

desrespeita ou maltrata na escola, quando faz testes de avaliação, se acompanha ou não as matérias ou se tem dificuldades nalguma matéria particular?

Como pode uma criança conviver com a ausência de alguém que trate da sua alimentação, que esteja atento aos seus problemas de saúde, que seja capaz de falar consigo, de ouvir o que a preocupa ou aflige? Como pode uma criança conviver com o facto de não pertencer a ninguém? Como pode conviver com a mais absoluta ausência de um lugar alternativo onde lhe seja devolvido um olhar que transmita esperança e um acreditar sem condições?

Seguindo as reflexões de Winnicott (1996, 2000, 2002) existem bons fundamentos para dizer que sem um “meio facilitador”, isto é, sem condições exteriores adequadas e estimulantes, as crianças terão grandes dificuldades em desenvolver quaisquer das suas aptidões. Diz o autor que quando o início da vida acontece num meio que não é capaz de produzir e manter relações afetivas estáveis e de boa qualidade, não é capaz de proporcionar sentimentos de segurança, autonomia e bem-estar, estão criadas condições para o surgimento de “psicopatias do desafeto” que, por si mesmas, são geradoras de perturbações emocionais seriamente dificultadoras da aprendizagem.

Como já tivemos oportunidade de referir, em capítulo precedente, Serafim apresentou, durante largos anos, sérias dificuldades em falar sobre as suas perdas, os seus receios, sobre a real inferiorização que vivenciava no seu íntimo, acrescida da intensa dificuldade em reconhecer nos outros a vivência de emoções mais sofridas. O acionamento de defesas como a dessolidarização em relação aos seus pares, a denegação e, mesmo, a derisão e o sarcasmo (Gaulejac & Léonetti, 1994) como forma de lidar com o peso traumático do seu passado fizeram, pois, durante muito tempo, parte do quotidiano deste jovem.

Obrigado a crescer entregue a si próprio e numa extrema carência de modelos⁴⁹, Serafim precisa, agora, e acima de tudo, de alguém que lhe transporte esperança e acredite nele incondicionalmente, precisa de ser visto⁵⁰, precisa de superar a devastação emocional anterior, precisa de resgatar o seu lado mais saudável.

⁴⁹ Sobre a importância dos modelos na aprendizagem ver Bandura (1976).

⁵⁰ Pedro Strecht (2000) refere a este propósito a importância atribuída por Winnicott à comunicação não verbal, destacando que a psicoterapia é sobretudo ver alguém. Valorizar outras formas de comunicação que não apenas a verbal é uma prática pertinente já que muitas falhas narcísicas, bem como alguns dos acontecimentos traumáticos, podem ter ocorrido em períodos pré verbais do desenvolvimento.

Se pensarmos que, enquanto criança, foi confrontado não apenas com o afastamento da sua família mas, igualmente, com a mais completa desistência, negligência e a baixa autoestima da sua própria progenitora, mais percebemos a necessidade deste jovem estabelecer relações com adultos que proporcionem sentimentos de proteção e de confiança.

“Quando a minha mãe me meteu no colégio, eu vinha todos os fins de semana para casa... mas ela saía de manhã e só chegava à noite... não me pergunte o que é que ela andava a fazer ou para onde ia... ela nunca me dizia nada... eu ficava com a minha irmã... lembro-me de ir ao cinema com a minha irmã, por exemplo... ou de ficar em casa com ela... mas da minha mãe, quase nem a via quando ia a casa... é quase como hoje... estou muito pouco tempo com ela... só janto com ela aos fins de semana e com o meu padrasto... e quase nem falámos... ou se falámos, é de coisas superficiais... ela não sabe nada sobre mim... o meu padrasto, então, nem se fala!... Esse é que nunca fala comigo e eu com ele... é mesmo assim... vivemos na mesma casa mas nunca conversámos... eu janto e vou para o meu quarto, para o computador, estudar ou então sacar filmes da net para ver no meu computador ou, então, ponho-me no Messenger a falar com os meus amigos e com a minha namorada...”

“Se quer que lhe diga, eu até acho que passei melhor os anos que vivi no Colégio do que com a minha mãe... não me sentia tão só como me sinto hoje... No Colégio ao menos tinha os outros que eram como eu... com eles eu podia falar e distraía-me... não pensava muito que estava sozinho... ocupava o meu tempo com eles e não me sentia tão só... Dessa altura, não me lembro assim de muita coisa... eu sei que dizem que as coisas menos boas às vezes são esquecidas... eu não me lembro mesmo de muita coisa que lá vivi... só posso dizer que, em comparação com agora, eu até vivi bem lá... é verdade que não havia ninguém, nenhum responsável a quem nós pudéssemos falar... assim falar sobre nós e as nossas coisas... mas eu lá construí lá uma grande amizade... a amizade com o B. R.... ele é um ano mais velho do que eu... foi ele que me fez voltar para a QpI por duas vezes quando eu desisti... ele dizia para eu falar com as responsáveis... fazia-me ver quando estava errado... por exemplo, da primeira vez que desisti, foi quando tinha 13 anos porque queria que eu fosse estudar aos sábados na QpI e eu não queria... hoje sei que foi uma estupidez mas, nessa altura, não via assim... também não tinha ninguém dos responsáveis que me dissesse que isso era importante... eles nunca quiseram saber muito das coisas da escola... não se importavam se tínhamos ou não trabalhos de casa para fazer...”

No primeiro ano em que estive no Colégio, só fui 2 a 3 vezes de fim de semana para casa... só quando ela [a mãe] ligava é que eu ia... passei muitos fins de semana no colégio sem fazer nada... só tínhamos televisão e jogávamos bola... só ficavam cerca de 20 rapazes como eu... só nos deixavam sair ao domingo... íamos de manhã à missa e de tarde saíamos... normalmente íamos sempre para a rua Santa Catarina ver montras... era sempre a mesma coisa...

Nessa altura desejava ir para casa... desejava que a minha mãe me telefonasse, apesar de eu saber que não ia estar com ela... mas é sempre diferente estar em casa... a minha irmã preparava-me as refeições e passava o tempo com ela...”

Quando se é cronicamente negligenciado, quando as funções materna e paterna nos primeiros anos de vida não são exercidas (nem existem outras alternativas consistentes), desde logo porque não proporcionam bons modelos de referência, nem valorizam os filhos ao longo das etapas do seu crescimento, estamos em presença de um quadro de privação de relações afetivas estáveis que inviabiliza a possibilidade de confirmação do seu narcisismo.

As falhas narcísicas precoces, que ocorrem sempre que há deficiências, igualmente muito graves, no processo de vinculação, estão normalmente associadas a pais, também eles maltratados, que reprimiram totalmente os seus afetos e não são capazes de manter uma ligação aos filhos (Strecht, 2000). O desligamento afetivo da mãe de Serafim em relação ao seu filho obriga-nos, pois, a olhar para a sua própria infância, também ela recheada de privações e vários abandonos.

“A minha mãe também foi abandonada pelos pais... acho eu... ela também nunca falou muito sobre ela... só sei que ela teve que se fazer à vida muito cedo... sempre sem muito dinheiro... mas que culpa tenho eu disso?”

A verdade é que ela nunca se importou muito comigo...

Só houve uma altura em que me senti mais feliz, se é que posso dizer a palavra “feliz”: foi quando vivi em Caminha. Até aos 8 anos vivi lá com a minha mãe e irmã mais um senhor a quem eu chamava pai... nessa altura eu era feliz... pois pensava mesmo que ele era meu pai... nunca conheci o meu pai verdadeiro... no meu BI nem sequer está lá o nome do meu pai... a minha mãe nunca me contou nada sobre ele... nunca falámos nisso... só fiquei a saber com 8 anos, quando ela me meteu no Colégio, que eu não era filho daquele senhor com quem ela era casada... chateou-se com ele e separaram-se... por isso é que ela veio para o Porto... e eu e a minha irmã, por acréscimo... esse senhor era muito bom para mim... eu até gostava muito dele... foi ele quem me deu a minha primeira bicicleta... a bicicleta que eu andava pelos campos sozinho... chegava mesmo a faltar às aulas para andar de bicicleta... reprovei na 3ª classe pois faltei às aulas... ele preocupava-se comigo... gostava sempre de falar comigo depois das aulas, saber de mim... mas desde que viemos para o Porto nunca mais soube nada dele... só há um ano é que a minha mãe me disse que ele tinha morrido... ela nunca se separou no papel dele... apesar dela estar a viver agora com este homem, ela continuava casada nos papéis... agora, desde há um ano pode dizer-se que ela é viúva...

Sinto-me sozinho hoje... estou morto por sair de casa... é por isso que estou a tentar arranjar dinheiro nos trabalhos que tenho feito para ver se consigo sair de casa... ainda nestas férias de Natal estava a ficar aflito por não me chamarem do trabalho, como é de costume, logo no início de dezembro... nem queria pensar como seriam as minhas férias se ficasse em casa todo o dia... não ia aguentar aquele ambiente... saiu-me um peso de cima quando me chamaram...”

“Se eu ficasse em casa, ela ia passar a vida a dizer que eu não faço nada e que sou uma desgraça... ela compara-me com a minha irmã... diz que ela é melhor... que com a minha idade, a minha irmã já trabalhava... já ajudava em casa... ela está sempre a desvalorizar o que eu faço.. ela não dá importância ao que eu faço... não quer saber das minhas notas... não me pergunta como foi o meu dia... é difícil falar com ela...ela também não deve estar bem... mas eu não tenho culpa disso... não tenho culpa nenhuma... mas vamos mudar de assunto... não gosto nada de falar sobre isto... nada mesmo! Fico mal...”

Do discurso de Serafim ressalta, pois, o elevado sofrimento que por ele é experimentado sempre que revive o seu passado, facto este que tem vindo a requerer da nossa parte um extremo cuidado na abordagem que lhe fazemos, assim como um acompanhamento muito cauteloso.

Como diz Pedro Strecht (2000), quem precisa de esquecer para poder pensar precisa de modelos de identificação reais do mundo atual. Para se poder libertar do seu passado é preciso, diz ele, ajudar a diminuir o peso do seu dramatismo, o que só poderá ser realizado por via de identificações antecipatórias positivas que abram reais possibilidades no futuro. O conceito de futuro é, pois, o símbolo mais importante a privilegiar na interação com estas crianças, por via da concretização de condições de vida capazes de lhes proporcionar o encontro com afetos apaziguadores e contentores do sofrimento psicológico.

A experiência de 10 anos de trabalho com Serafim conduz-nos a reconhecer a evolução gradual das estruturas psicológicas, confirmando o caráter plástico da mente humana assim como as suas possibilidades de transformação, mesmo em situações em que tudo conduziria a supor o contrário. Diríamos, pois, que a possibilidade que o jovem teve de se ligar favoravelmente a elos mais saudáveis, por via de interações muito próximas com os profissionais da QpI, tem vindo a diminuir os graves sentimentos de perda de si, de inferioridade e de não se sentir ninguém, sentimentos, esses, que vinham a bloquear a possibilidade de ser outro. É caso para reafirmar as palavras de Savater (2006), sublinhando que a certeza do amor, quando existe, nos torna invulneráveis, no sentido em que nos infunde uma confiança no vínculo humano, absolutamente crucial para se poder enfrentar com sucesso a difícil tarefa de aprender um outro modo de existir no mundo.

2.2 Quando os desempenhos parentais comprometem o desenvolvimento de um acordo interno entre as tendências impulsivas e o ideal moral

Fernando viveu com ambos os progenitores até aos 9 anos de idade, altura em que passou a viver apenas com a mãe, por motivos relacionados com o tráfico e consumo de estupefacientes do seu pai:

“Os meus pais separaram-se porque o meu pai vendia droga e a minha mãe já não aguentava mais isso e separou-se. Ela ainda aguentou muito tempo... Já lhe contei, não já? No mesmo ano, mudámos 3 vezes de casa para ver se o meu pai deixava de vender droga mas ele não conseguia. Nós vivíamos nas Eirinhas, fomos para a Baixa, depois fomos para Gondomar mas isso não resolveu nada. Primeiro o meu pai vendia droga mas depois começou a consumir. Aí as coisas ficaram piores... Até que ele começou a faltar ao emprego e despediram-no.

O meu pai nunca me meteu nisso... mas eu via tudo, claro... Via os passes todos... Ele dizia-me muitas vezes: “Pega lá a chave da mota.” E eu pegava na mota e ia para a rua andar de mota...

Andava todo contente, sem noção de nada... Naquela altura era só moedas... ele dava-me muitas moedas e notas também... E eu ficava feliz e ia para casa dos meus colegas com as moedas brincar... Nessa altura, a minha mãe não sabia que o meu pai me dava assim as moedas ou que me deixava ver os movimentos todos do tráfico... eu vinha até a casa dele comer e era aí que assistia a tudo...”

O convívio diário com formas de sobrevivência aliadas a esquemas de funcionamento psicológico totalmente incompatíveis com a inserção no mundo do trabalho e com a construção de interações familiares positivas encontra-se bem expresso na narrativa de Fernando acerca da sua infância. O recurso à mentira, à desonestidade, ao jogo de sedução e manipulação junto do seu filho, a par da negação sistemática de evidências relacionadas com o consumo de drogas, junto da companheira, fizeram do pai de Fernando uma figura parental incapaz de transmitir formas de pensar e de se comportar responsáveis. Por outras palavras, o jovem não teve a oportunidade de encontrar no pai uma referência positiva em termos de seriedade, honestidade, respeito por si e pelos outros. Pelo contrário, o seu progenitor viveu sempre de costas voltadas para as necessidades da família, sem sequer se dar conta do impacto do seu comportamento na vida do filho e da esposa.

Não é de estranhar, por isso, a resistência que Fernando demonstrou quando lhe pedimos para partilhar connosco todos os assuntos que dissessem respeito à sua família. A observação de um pai a traficar droga ou a roubar para adquirir o dinheiro necessário para a compra de mais uma “dose” é uma imagem dolorosa que não raro desencadeia o acionamento de defesas psicológicas.

O discurso que se segue evidencia as dificuldades de Fernando em trazer as memórias de infância para um plano consciente.

“Não me lembro de muita coisa da minha infância... não posso falar-lhe muito dessa altura da minha vida porque não me lembro mesmo! Até não passei muito mal... o meu pai nunca me tratou mal... nunca me bateu... ele até era um bom homem... há muitos que nem ligam aos filhos e assim... ele não... ele ligava-me... deixava-me pegar na mota dele e tudo quando era pequenito... mas eu não me lembro de tudo... não sei porquê mas lembro-me de poucas coisas dessa altura... lembro-me que o meu pai era toxicodependente, claro... mas não me lembro de pormenores... lembro-me que mudei de casa não sei quantas vezes... mas de resto, não me lembro assim de muita coisa...”

“Eu não sei se algum dia vou ter um filho... mas se tiver já lhe disse que gostava de lhe dar mais estabilidade... a estabilidade que eu não senti na minha infância... Não foi fácil para mim mudar tantas vezes de Escola... Mudei 4 vezes na minha 4ª classe... Tudo para que o meu pai deixasse aquela vida... Mas ele não conseguiu...”

Se tivesse que apontar grandes marcas na minha vida diria que uma delas foi a separação dos meus pais: por um lado, foi uma marca negativa pois vi os meus pais separarem-se e com 9 anos

um filho quer sempre ver os seus pais juntos, mesmo que eles não estejam muito bem um com o outro; mas, por outro lado, foi uma marca positiva porque começamos a viver melhor sem o meu pai. Comecei a sentir-me mais estável...”

“Desde que os meus pais se separaram, eu nunca deixei de contactar com o meu pai. Ia várias vezes a casa dele. Ultimamente, ele estava doente e eu ia vê-lo ao hospital muitas vezes. Talvez porque sabia que ia morrer me tivesse oferecido dinheiro para eu tirar a carta. Ele queria muito que eu tirasse a carta... Eu passei na condução... O sonho dele em relação a mim cumpriu-se.... Ele gostava muito de mim... eu nunca tive uma conversa com o meu pai sobre a vida dele... Tudo aquilo que falava era assim coisas superficiais... Nunca senti abertura para falar sobre isso. Mas também para que é que se tem que falar em coisas profundas... Aqui na Qpl é que estão sempre a falar de coisas sérias... eu até tinha uma boa relação com o meu pai... não precisava de estar sempre com ele nem de conversas muito fortes...”

Se é certo que o jovem é capaz de reconhecer que o período mais positivo da sua vida ocorreu aquando da separação dos seus pais, desde logo pela estabilidade e segurança alcançadas a partir do momento em que deixou de viver com o pai, não deixa de ser interessante notar a racionalização que faz a respeito do seu progenitor, quando nos devolve a imagem de um pai “amigo”, que gostava muito dele e com o qual manteve uma “boa relação”. Estamos, pois, mais uma vez, perante um mecanismo de defesa já aqui abordado que nos remete para a necessidade de reparação da imagem do progenitor. Em virtude do sofrimento e do desprestígio que representa ser filho de um pai toxicod dependente, o jovem procura, no seu discurso, libertar-se das memórias familiares menos positivas, através da devolução de uma imagem, de certa forma, compensatória acerca do pai.

Quanto às práticas educativas adotadas pela sua mãe, são múltiplos os indicadores recolhidos que confirmam o estilo indulgente e permissivo de educação que utiliza nas interações com o filho. Referimo-nos a comportamentos marcados por uma excessiva tolerância e, até mesmo, aceitação em relação aos impulsos e desejos mais primários do jovem, tais como o de ficar na cama a dormir até tarde durante a semana; o de comer apenas os alimentos mais nefastos para a sua saúde; a tendência recorrente em não investir nas tarefas escolares e em não participar nas tarefas domésticas, remetendo todo o trabalho associado à vida familiar para a mãe.

Um exemplo inequívoco das sérias dificuldades desta mulher em exercer a autoridade parental que lhe compete remete-nos para o seu discurso de desculpabilização em relação às consecutivas faltas de Fernando às aulas, na sequência da empresa onde o jovem havia estagiado no 11º ano não o ter contratado.

“Coitado do meu filho.... Já viu como ele não tem sorte nenhuma... anda agora desanimado... eu sei que ele não tem ido às aulas, eu sei... eu deixo-o ficar mais tempo de manhã na cama para ver se ele se

recompõe dessa desilusão que apanhou agora... ele queria tanto esse trabalho... e eles deram-lhe falsas esperanças... diziam que gostavam dele e isso levou-o a pensar que o iam contratar... e depois fizeram-lhe isso... já viu o estado em que puseram o meu filho... é por isso que ele não tem força para ir para a escola... acho que com o tempo ele vai recuperar... temos que ter paciência com ele...ele já sofreu muito na vida... quando era pequeno...”

Movida pela crença de que a melhor forma de educar um filho é poupá-lo das frustrações, evitando confrontá-lo com as dificuldades da vida quotidiana, a mãe de Fernando procura, quanto a nós, através das suas práticas condescendentes compensá-lo do drama familiar que o jovem viveu nos primeiros anos da sua vida. Esquece-se, pois, que ao fazê-lo fabrica nele uma espécie de temor em relação às suas responsabilidades e compromete o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade, do autocontrolo e da aceitação da natureza problemática da vida, sem se deixar derrotar por ela.

Como exigir de um educando que aprecie espontaneamente o cumprimento das normas sociais e desenvolva competências de resiliência face aos obstáculos da vida se as suas figuras de referência não são capazes de utilizar o poder educativo para impor as regras mais básicas que norteiam a vida social? (Savater, 2006)

Não será que a manifestação do “amor incondicional” de uma mãe deveria passar pelo exercício firme de uma autoridade que ajudasse o filho a “podar” os seus impulsos instintivos e, nessa medida, o preparasse para as exigências da vida de adulto?

Conforme salientou Bruno Bettelheim (2008), um psicanalista já aqui citado que estudou a importância do medo nos contos de fada, a criança terá de temer alguma coisa se quisermos que se dedique à árdua tarefa de aprender. De acordo com o autor, o desaparecimento de toda a forma de autoridade na família não predispõe os indivíduos para a liberdade responsável mas, antes, para uma forma caprichosa de insegurança. Para se enfrentar os problemas psicológicos do crescimento, tais como o de obter um sentimento de individualidade, autovalorização e um sentido de obrigação moral, a criança precisa de compreender o que se passa no seu inconsciente. Para que o material inconsciente possa vir à superfície e ser elaborado é muito importante que os pais não a privem de contactar com aquilo que mais a perturba, com as suas ansiedades, os seus medos, as suas fantasias mais caóticas.

Assim se explica como uma protecção excessiva, destinada a evitar todas as dificuldades durante a infância, possa ser tão prejudicial como uma ausência total de direcção.

As práticas educativas da mãe de Fernando têm vindo a revestir-se de atitudes e comportamentos onde o calor afetivo e a compreensão estão fortemente divorciados da

exigência e do exercício de uma autoridade capaz de pôr o jovem a refletir sobre a natureza dos seus próprios desejos e condutas. Ao invés de contrariar os comportamentos menos saudáveis que o filho adota, a mãe cultiva a impulsividade, a imaturidade e o individualismo destrutivo do filho: ainda hoje confeciona apenas os alimentos que o jovem gosta de comer (quase diariamente prepara para o jantar a mesma refeição, bife com batatas fritas), continua a cortar-lhe as unhas, não o responsabiliza por nenhuma tarefa doméstica, nem o repreende pelas suas práticas irresponsáveis, tais como a de ter abandonado a QpI. Além disso, sempre que consegue juntar algum dinheiro, oferece-lhe jogos de computador, telemóveis ou peças de roupa de marca por ele desejados, privando-se de amealhar um pequeno pecúlio para fazer face às situações mais difíceis.

A relação educativa entre mãe e filho parece não escapar a uma série de armadilhas que, entre outros, foram analisadas por Tony Anatrella (2004). Uma delas prende-se com as situações em que a relação pedagógica exclui o conhecimento das realidades e das exigências objetivas, e elege os interesses subjetivos da criança em princípio organizador da relação educativa. Neste caso, a criança não pode ser senão uma presa fácil das condutas reativas e impulsivas.

Sem a experiência quotidiana de uma relação que atribua sentido às exigências objetivas e aos valores coletivos, abre-se espaço para que os estímulos hedonistas se imponham na vida dos indivíduos, que o mesmo é dizer, estão reunidas condições para criar sujeitos pouco preparados para aceitar os limites inerentes à vida coletiva.

De forma similar, Fernando Savater (2006) sustenta que a formação da consciência moral e social dos indivíduos depende de estruturas familiares que sejam capazes de conter e elaborar as inclinações ou, se preferirmos, que ensinem os mais novos a saber adiar ou temperar a satisfação de alguns prazeres imediatos em função do cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo. Diz este filósofo espanhol que a sensatez racional desta exigência só é compreendida pelas gerações mais novas se alguém, no seio da família, se resignar a ser adulto. Só por meio de uma “autoridade amorosa” é possível, na sua perspetiva, levar alguém a aprender a conter o seu interesse próprio e o seu egoísmo, em nome de interesses coletivos.

Cabe-nos, então, questionar até que ponto o modelo de autoridade a que Fernando foi constringido no seu contexto familiar o terá impedido de aceder ao exercício de uma

liberdade responsável e gerado um conjunto de inseguranças não raro encobertas sob formas caprichosas de agir.

Impossibilitado de se identificar positivamente com o seu pai, por um lado, e privado de um padrão relacional materno exigente e firme em matéria de compromissos, regras e limites, por outro, Fernando revela, hoje, sob a forma de ações manifestamente destrutivas e de forte desistência em relação a si próprio, as falhas precoces que se impuseram na sua socialização familiar.

A reduzida estima que nutre por si é, por exemplo, visível na perspectiva pessimista que aprendeu a desenvolver a respeito dos acontecimentos menos bons da sua vida. Como podemos ler nas expressões que se seguem, Fernando atribui o seu fracasso escolar a um qualquer defeito em si mesmo:

“Não consigo... Não vale a pena!”; “Não tenho jeito para isto.”; “Isto não é para mim... Eu não sou capaz de fazer uma conta como deve ser, de escrever alguma coisa que tenha jeito... agora já sou burro velho...”

“Sei lá o que é que devo fazer... às vezes fico muito confuso... o professor manda fazer um exercício e eu não sei por onde hei-de começar... o que tenho que fazer... é como estudar em casa... às vezes a Elisa diz-nos que devíamos estudar em casa... sei lá por onde hei-de começar... eu não sei estudar... devo ser estúpido... há pessoas assim, sei lá...”

“Hei! Os burros ficam do meu lado e os inteligentes daquele...” [referindo-se a si próprio, no decurso de uma aula de Matemática];

Numa espécie de recusa aos “mundos” que o confrontam com coisas incómodas e que dele exigem disciplina, Fernando acabou por sair da estrutura da QpI em 2009 e, na sequência disso, não concluiu o curso de eletrónica, automação e comando.

*

Ao falar-nos da sua família, **Afonso** transmite-nos uma profunda tristeza associada ao desejo de que os seus pais lhe dedicassem mais cuidados e atenção.

“Se pudesse alterava tudo na minha família... tudo! Fazia com que os meus pais passassem mais tempo comigo... me dessem mais atenção... falassem mais comigo... Nós, lá em casa, não falamos uns com os outros... Além disso, gostava que os meus pais tivessem exigido mais de mim quando era pequeno... É do princípio que se criam bons hábitos... Eu até acho que a minha mãe exigiu de mim até à 3ª classe. Mas quando viemos para o Porto ela deixou de exigir... Isso teve a ver com os problemas que ela teve com o meu pai... Deixou de me dar atenção...”

“Desde que a minha mãe descobriu que o meu pai a traía com uma mulher, ela nunca mais foi a mesma... Deixou de querer saber de nós como dantes... Ficou deprimida... e em vez de deixar o meu pai, fez de tudo para que ele largasse essa mulher e um filho que tem dela... Viemos de Bragança para o Porto por causa disso... para poder ficar mais perto do meu pai que, na altura, trabalhava aqui no Porto e só ia a Bragança aos fins de semana. A minha mãe preocupou-se mais com a relação que tem com o meu pai do que conosco... Se ela se preocupasse mesmo com os filhos, tínhamos ficado em Bragança com o meu avô... Lá tínhamos uma vida melhor... A nossa vida piorou muito aqui no Porto... Nunca percebi a minha mãe... Não sei porque é que ela continua com o meu pai... Eu já o tinha deixado... Acho que a minha mãe pôs o meu pai sempre à nossa frente...

Ela deixa-me fazer o que eu quiser da minha vida... ela já não se preocupa comigo... é o que eu acho... e às vezes passa-se mesmo, quando se lembra... no outro dia, começou a gritar comigo porque eu não fui à escola... mas na maior parte das vezes não me diz nada... vá-se lá perceber porquê... acordou de cabeça quente por causa do meu pai... está a ver... tudo por causa do meu pai... ”

A inconstância do quadro de referências a que Afonso fora submetido até há muito pouco tempo encontra-se bem patente no discurso acima transcrito: a desunião declarada entre os seus pais, as tempestades afetivas entre eles, as práticas parentais orientadas em função dos humores de cada um, em suma, um ambiente familiar onde não é possível encontrar a presença de um adulto a quem se possa reconhecer um poder protetor.

Os pais de Afonso estão de tal modo distantes dos seus dois filhos que desconhecem os motivos para se preocupar com eles. No caso concreto da mãe, parece-nos mesmo que existe o medo de encontrar situações que não consiga resolver, optando, assim, por ignorar o que se passa com os seus filhos, em virtude da fraca confiança que tem nas suas próprias capacidades para os ajudar.

Às dificuldades de descentramento de si próprios e dos seus problemas conjugais, somam-se, ainda, as inconsistências normativas por parte dos pais de Afonso. O que era lícito e possível num dia, deixava de o ser, com frequência, no dia a seguir, sem que o jovem tivesse acesso aos fundamentos dessa mudança de decisão por parte dos seus progenitores.

Em vez de um terreno familiar firme em matéria de regras e valores, Afonso contou, antes, com um solo movediço, onde os imperativos categóricos eram frequentemente colocados em questão, sem que pudesse predizer as condutas dos seus pais, em função das suas reações e práticas nos dias precedentes. Impedido de ver balizado o seu campo de ação, o jovem não teve senão a oportunidade de interiorizar um mundo incerto, onde a lei é uma referência muito precária. Afonso aprendeu, por interpretação extensiva, a não reconhecer legitimidade nos agentes que representam a autoridade, desenvolvendo a percepção

de que o poder dos adultos é duvidoso ou, se preferirmos, algo que não é para ser levado muito a sério.

“Quando eu era miúdo, achava o meu pai o melhor pai de todos... Nessa altura, ele era polícia e trabalhava no Porto. Quando ele vinha a Bragança, mais ou menos uma ou duas vezes por mês, trazia-me sempre prendas... eu adorava-o por isso... achava-o o melhor... Ele era mesmo manipulador... manipulava-me com as prendas... só para ganhar uns pontos na minha consideração, o meu pai fazia tudo aquilo que eu gostava... Vinha-me buscar à escola, mesmo sem a minha mãe saber, e incentivava-me a faltar às aulas para andar com ele de carro pelas ruas... Eu gostava muito dele nessa altura... mal sabia o que ele andava a fazer no Porto... Tinha outra família e até mesmo um filho de outra mulher... Quando soube disso, já nem o suporto ver... O meu pai também não faz questão em falar comigo agora... Nem comigo, nem com a minha irmã... A minha irmã deixou mesmo de falar com ele mais ou menos durante um ano, um ano e meio, quando soube que ele andava a enganar a minha mãe e a nós... Ele desligou-se completamente de nós... Eu também nunca falo com ele... até posso dizer que não conheço o meu pai... Nunca sei quando é que ele está bem e quando é que não está... acho que até ele próprio não se conhece. Eu nunca falei a sério com o meu pai... Ele tem mesmo uma vida à parte de mim e eu dele...”

“Quando era pequeno, o meu pai obrigava a minha mãe, a mim e à minha irmã a trabalharmos como empregados de mesa no restaurante dele e do sócio... Ele gozava connosco à frente dos clientes, insultava-nos e obrigava-nos a trabalhar muitas horas enquanto ele estava sentado na conversa com os clientes... às vezes, nem sei se estava a rir de nós de verdade ou só na brincadeira... Às vezes dizia que eu era o filho dele e que não tinha que trabalhar nada e que devia era sentar-me ao lado dele... e estar ali como um rei...”

Na altura em que recolhemos o material empírico acima transcrito, o pai de Afonso encontrava-se de baixa, em virtude de um acidente de trabalho, enquanto polícia, mas essa situação estava longe de representar uma mais-valia em termos de controlo dos horários do seu filho e, muito menos, de acompanhamento escolar. Pelo contrário, o jovem continuou privado de um quadro de referências certas ou, numa só palavra, de autoridade.

No ano letivo 2007/08, chegou mesmo a reprovar por falta de assiduidade e pontualidade à disciplina de inglês, sem que os seus pais o repreendessem pela sua displicência em relação ao cumprimento de horários.

“Vocês [referindo-se aos técnicos da QpI] estão sempre preocupadas com as minhas faltas nas aulas... para quê? Se os meus pais não se preocupam, para que é que vocês se preocupam?! Pensam que eles disseram alguma coisa por eu ter tirado negativa a Inglês?! Eles não se importam... Eles não se preocupam com isso, vou eu me preocupar? O meu pai não é de confiar...o meu pai e a minha mãe... pois ela não gosta assim tanto de mim... senão já tinha largado o meu pai...”

Ela deixa-me fazer o que eu quero... e eu queria às vezes que ela me controlasse mais... mas ela anda mais preocupada com o meu pai do que comigo... às vezes a minha mãe diz-me que no final do ano a professora vai acabar por me passar mesmo eu tendo assim tantas faltas...e é verdade, a professora até pode passar-me de ano... se ela quiser ela pode...”

Diante de desempenhos parentais que tendem a esvaziar a dimensão objetiva da realidade, como se a existência das coisas pudesse ser confundida com aquilo que se sente ou pensa, é difícil desenvolver traços de personalidade que não sejam de extrema fragilidade e impulsividade. Não é, pois, de estranhar que o jovem se tenha referido aos pais como pessoas que “*não são de confiar*”, expressando, desta forma, a angustiante realidade de ter crescido privado de modelos com os quais se pudesse identificar.

Afonso é, atualmente, um jovem que aparenta ter uma vida interior relativamente pobre e superficial, expressando dificuldades várias, tais como a de se manter atento e concentrado na prossecução das tarefas escolares ou, ainda, em tomar decisões diante dos mais variados problemas com que se depara no seu dia-a-dia. Quer a reflexão sobre si próprio, quer as conversas que poderiam despertar e alimentar a sua vida interior angustiam-no, como se uma espécie de lassitude tivesse ocupado o seu psiquismo, conjuntamente com a impressão de que as coisas não têm solução.

Atualmente, com 20 anos de idade, é o único jovem de entre os que compõem o objeto empírico deste trabalho de investigação que não sabe a profissão que quer ter ou por onde quer que o seu futuro passe.

“Não sei o que hei-de ser... não sei o que quero ser ainda... acho que já devia saber, com esta idade... ando preocupado com isso... quero acabar os módulos que deixei para trás e terminar o 12º ano... quero e não quero... é muito cansativo... mas quero... sim quero... mas parece que as coisas me fogem das mãos... sabe como é? Assim como a areia... é assim que eu acho... eu até podia ir para a faculdade mas depois tenho medo de chegar lá e espetar-me... acho que não ia conseguir... sozinho não consigo... disse eu sei... mas também vou para que faculdade?... para que curso? É tudo tão difícil e eu não tenho assim vontade de nada... podia ir para desporto... mas também acho que não ia conseguir...”

À sensação de incapacidade que o jovem experimenta acresce, ainda, a crença de que a realidade lhe escapa das mãos, deslocando, desta forma, de si próprio a responsabilidade de escolher e decidir sobre o que mais favorece a sua vida. Tende a ser um jovem com baixo autocontrolo, pouco capaz de assumir compromissos e de cumprir as suas obrigações até ao fim.

A batalha diária que as profissionais da Associação QpI travam, desde há 7 anos, com o jovem incide, sobretudo, no cumprimento de horários e de regras fulcrais em ordem a uma escolarização bem sucedida, tais como trazer o material escolar para as aulas, realizar os trabalhos de casa, concluir as tarefas solicitadas pelo professor, manter uma postura atenta e

concentrada no decorrer das atividades escolares, aceitar a norma como fator regulador de conflitos.

Registamos aqui algumas das suas condutas e expressões proferidas nas aulas, ao longo do ano letivo 2007/2008, sob a forma de um excerto de uma nota de campo:

“Afonso senta-se, habitualmente, com ar de enfado e aborrecimento numa das cadeiras que se encontram no fundo da sala de aula, e não retira o caderno da mochila enquanto o professor ou a responsável da QpI que o acompanha ordene. Mesmo assim, é com grande dificuldade que cumpre as ordens, procurando sempre previamente realizar outras tarefas completamente desalinhas com as que foram definidas pelo professor, como, por exemplo, a de limpar vagarosamente os seus óculos ou a de desmontar propositadamente a sua caneta para, novamente, a voltar a montar. À medida que o professor dita os exercícios a realizar, Afonso protesta frequentemente através de expressões como estas: “Já não aguento mais... já estou a ficar passado com isto, stor... Estou farto... Não faço mais, era só o que me faltava... Nem sei porque é que estou aqui... Estou cansado, fogo! É só trabalho, é só trabalho... Já estou na escola desde as 8h30 da manhã.” Só com grande persistência por parte da psicóloga responsável pelo seu grupo é que Afonso acaba por realizar os exercícios propostos em cada aula, ainda que a conclusão dos mesmos fique sempre aquém do tempo que seria necessário para os realizar.”

Afonso apresenta níveis muito elevados de dependência em relação aos outros, desde logo por não ter desenvolvido as competências necessárias para triunfar por esforço próprio.

Muito recentemente, a sua situação familiar sofreu transformações: os pais divorciaram-se e a mãe vive, atualmente, com um novo companheiro. O pai foi trabalhar para fora do país e é com alguma frequência que telefona ao seu filho, situação essa que é acolhida com grande agrado pelo jovem.

“As coisas hoje estão diferentes com o meu pai... Ele liga-me muito... ainda agora me ligou para saber de mim... quando estava lá em casa mal queria saber de mim mas agora as coisas estão diferentes... era bom que tivesse sido sempre assim... mas mais vale tarde do que nunca, não acha?! Agora a minha mãe... a minha mãe é que anda com um namorado mal se separou com o meu pai... acha bem?! Eu não acho isso bem... ela agora que podia dar-me aquilo que não me deu quando estava com o meu pai, agora que podia, foi-se meter com outro... custa-me muito... custa-me muito aceitar isso... (as lágrimas enchem-lhe os olhos)

À medida que procura resguardar e proteger os aspetos mais positivos do relacionamento com o pai, Afonso tem vindo a manifestar sérias dificuldades em aceitar o relacionamento da sua mãe com um novo companheiro. Relutante em abrir mão de qualquer parcela de afeto e da atenção da mãe, experimenta, com frequência, sentimentos de ciúme, competitividade e rejeição para com este novo elemento do seu núcleo.

2.3 Quando a criança é transformada em adulto no seu meio familiar: uma história de parentificação às portas da adolescência

MOUTINHO

A história familiar que nos propomos agora retratar remete-nos para um fenómeno designado de parentificação⁵¹, que se traduz num processo de inversão de papéis e dependências, em que o filho cuida dos seus pais, através de um implícito e complexo sistema de atenções e responsabilidades. Este é um fenómeno que, de acordo com as teorias sistémicas familiares, acontece quando a criança sente que a sua rotina familiar se torna, de certa forma, caótica e, conseqüentemente, se apega a qualquer atividade que lhe dê a sensação de normalidade e de estabilidade. Desempenhar as tarefas domésticas, assumir os cuidados com os irmãos mais novos e procurar suprir as necessidades emocionais dos pais são algumas das manifestações mais evidentes de parentificação presentes na biografia familiar de Moutinho, um jovem cujas fronteiras com a geração dos pais foram, em determinada altura do seu crescimento, muito ténues ou, mesmo, indistintas.

“Tinha mais ou menos doze anos quando a minha mãe teve uma depressão. Foi um tempo complicado porque tive que desempenhar papéis um pouco de adulto... era eu que, às vezes com a ajuda da minha avó, outras vezes sozinho, tomava conta da minha irmã mais nova... limpava também a casa, tentava muitas vezes não a sobrecarregar com as minhas coisas... não falava tanto com ela...”

Sempre foi a minha mãe a encarregada de educação e que me acompanhava mais em casa, perguntava-me e controlava mais sobre as coisas da escola... mas quando ficou com a depressão não queria saber de nada... enfiava-se na cama... punha tudo escuro lá em casa... não queria falar com ninguém e só chorava...”

“Fiquei muito em baixo nessa altura... A minha mãe deixou de comer, não dormia, andava sempre a pensar nos problemas que viveu no trabalho... Eu não sabia o que fazer... Nessa altura a minha irmã tinha 5 anos... Era muito novinha. Eu tentava sempre levar a minha irmã para a minha beira para que ela não levasse com os problemas da minha mãe... Foi uma fase muito complicada. Eu também era novo e via-me um pouco sem saber como agir! O meu pai também nunca estava em casa... estava sempre a trabalhar no café e eu via-me muito sozinho... Tentava sempre fazer as coisas lá em casa... Aspirava, limpava, cozinhava... O meu pai às vezes adiantava as refeições e depois eu só tinha que aquecer a comida para mim e para a minha irmã... Porque a minha mãe estava sempre metida no quarto... mas muitas vezes era eu que tinha que fazer se eu e a minha irmã quiséssemos comer...”

⁵¹ Parentificação consiste na “atribuição de funções inerentes ao subsistema parental a um ou mais elementos do subsistema filial. O filho parentificado assume funções e poderes que cabem aos pais pelo que a parentificação implica a inversão de papéis e está relacionada com uma perturbação das fronteiras intergeracionais”. (Alarcão, 2000: 353-354)

Quando fui para o 5º ano, a minha mãe foi a Fátima e fiquei uma semana sem ela... fiquei muito triste... lembro-me muitas vezes desses tempos... senti-me só... senti-me mal... muito mal mesmo... parece que estava sozinho no mundo... mas agora eu já sou crescido... não preciso que andem a tratar de mim... sinto-me mal até... no outro dia a minha mãe queria dar-me atenção já não sei bem em quê... só sei que me senti mal com isso... não sei... não estou habituado a isso... e logo agora que já sou grandinho... não tem que o fazer... também me sinto mal quando me ajudam aqui na QpI, antes dos outros que precisam mais do que eu... há outros no grupo que estão piores do que eu... sinto-me mal em ser ajudado, sei lá... sinto-me fraco... ”

Com apenas 12 anos de idade, Moutinho foi conduzido a assumir algumas das funções parentais. Quer através do desempenho da maior parte das tarefas domésticas, quer por via dos cuidados prestados à irmã mais nova, o jovem foi chamado a desempenhar, durante alguns anos, alguns dos papéis inerentes a uma pessoa adulta, numa altura em que havia sido diagnosticada uma depressão à sua mãe.

A partir do momento em que a sua mãe adoeceu, o jovem tornou-se muito responsável, como se tivesse o dever de corrigir as insuficiências da família afetada pelos sintomas da doença da mãe. Cresceu a silenciar os seus ímpetos de menino para que a mãe “*não ficasse ainda mais doente*”; a fazer de tudo para “*não dar trabalho*” aos pais; a cuidar da irmã para que “*pelo menos ela não sentisse a falta dos pais*” ou para que “*as coisas corressem o melhor possível lá por casa*”.

Embora seja capaz de reconhecer que os papéis na sua família estiveram, em determinado momento da vida, invertidos (reconhece, por exemplo, a quantidade de tarefas que teve de desempenhar quando, ainda, era apenas um miúdo; os sentimentos de solidão que experimentou; a dificuldade que sentiu em ver-se obrigado a suprir as necessidades emocionais da sua irmã mais nova), desconhece, contudo, que a responsabilidade que tomou a seu cargo foi o único modo que encontrou de recuperar o controlo da situação difícil que atravessou, um modo de estar que o securizou e lhe devolveu, até, um certo sentimento de valorização.

O facto de a sua identidade ter sido construída em torno da assistência e proteção aos seus familiares mais próximos leva-o, hoje, a perceber as necessidades em ser cuidado e atendido como uma dependência, de certo modo, vergonhosa. Não é de estranhar, por exemplo, o desconforto que diz sentir quando a mãe procura dar-lhe atenção ou, ainda, sempre que os profissionais da QpI procuram atender às suas dificuldades escolares. A ideia de explicitar aos outros o que sente gera, com frequência, neste jovem a sensação de “*fraqueza*” e de vulnerabilidade, o que acaba por levá-lo a negar ou a projetar nos pares as suas necessidades de atenção e afeto.

“Nunca falei disto com ninguém... Na altura tinha começado a ter o apoio da QpI mas como ainda era novo lá não me senti muito à vontade... e depois os meus colegas tinham vidas muito piores do que as minhas... não me sentia bem falar disso...

Por vezes sinto que a minha família se divide em várias. Por causa disso sinto tristeza e sinto-me sozinho. Mas tento ultrapassar, fazendo coisas que gosto e que me alegram. Mas sempre preocupado com a família. Consigo sorrir... mas isso não quer dizer que esteja contente...

Muitas pessoas, os mais tímidos e os que têm mais dificuldade em exprimir os seus sentimentos, tentam mostrar que estão alegres mas por dentro de si estão “destruídas”.

“Eu era um miúdo tímido, muito nervoso mas só cá dentro, não mostrava nada disso aos outros... não conversava muito com os colegas... ainda hoje sou assim... não sei muito bem explicar... guardava as coisas mais para mim... acho que era um miúdo assim para o calado... que não gostava muito de estar em grupo... gostava de estar no meu canto, sem que me chateassem muito... Ainda hoje não tenho um amigo com quem partilhe tudo sobre mim... nunca tive nem tenho... Achava que eram coisas minhas... tinha receio da relação que depois os outros iam ter comigo... outras vezes era vergonha de ser diferente dos outros... e depois fico mal comigo por ser assim... sinto-me mal... sinto-me ansioso quando estou com os outros.... Parece que não estou bem em lado nenhum, que não sou capaz de nada... não sei explicar bem... tento lutar contra os meus medos... mas nem sempre ou quase sempre consigo...”

Às vezes sinto que preciso mesmo de falar... mas depois não me sinto à vontade para o fazer e não consigo... acho que já sou assim de mim próprio... Eu sou um bocado como o meu pai! O meu pai é um homem muito fechado. Não fala muito sobre o trabalho dele ou sobre ele próprio... Nunca mais falamos sobre o problema que a minha mãe teve. Acho que não nos devemos lembrar de coisas tristes... O que passou deve ficar enterrado! Ao meu pai praticamente nem falo... À minha mãe falo de tudo... conto-lhe tudo... Sempre foi assim... Acho que depois ela é que lhe conta as coisas sobre mim... Eu não falo com o meu pai...

“Se eu tivesse um filho, queria que ele tivesse uma vida como a minha... queria que ele também fosse reservado como eu... que resolvesse os seus problemas consigo próprio ou, então, com as pessoas que fossem dentro da família e não com as pessoas de fora... Há sempre coisas que nós nunca partilhámos... e se partilharmos podem fazer pouco de nós e até virarem-se contra nós... acho melhor não falarmos sobre as coisas com ninguém...”

De tanto ter sido impelido a colocar de lado o que sentia, o jovem revela-se hoje incapaz de identificar com nitidez os seus sentimentos e as suas necessidades expressando, com frequência, um certo sentido de inadequação e mal-estar interior: *“não sei o que tenho... não tenho razões nenhuma para estar assim em baixo, sinto-me mal, sei lá, não sei bem o que tenho... às vezes parece que não estou bem em lado nenhum, sabe como é?!”*.

No ano letivo em que o acompanhamos diariamente na escola, evitava participar nas conversas ou nas brincadeiras com os colegas de turma. Raramente tomava a iniciativa de se associar a algum dos seus pares quando era solicitado a fazer trabalhos de grupo, alegando preferir trabalhar sozinho. Era, também, muito invulgar vê-lo sair com os colegas no final das aulas ou ao fim de semana. Dizia preferir ficar em casa por nunca ter *“tempo de estar com os pais e os avós”* ou então *“a jogar jogos de futebol no computador”*.

“Sou uma pessoa de sair pouco... gosto de estar no meu canto... que ninguém me chateie muito... não me sinto bem com os meus colegas... sei lá... acho que saio um bocado ao meu pai... é um homem muito fechado... acho que sou como ele...”

“Eu sempre tive problemas de ansiedade... Antes dos testes fico muito ansioso. Na altura das provas globais, no 9º ano, tive mesmo que tomar medicação para me acalmar... Doía-me o peito, sentia o coração a bater muito, tinha dificuldades em adormecer, não andava bem... Eu contei à minha mãe e fomos à médica... A minha mãe até falou com a Diretora de Turma na altura... Eu acho que uma pessoa que é ansiosa nunca vai deixar de ser ansiosa. Nunca vai mudar... nunca vai aprender a lidar melhor com a ansiedade. Isso é muito complicado... Acho que a ansiedade vai de pessoa para pessoa. Às vezes dou comigo a pensar que posso perder as pessoas que mais gosto, os meus pais, a minha avó... tenho muito medo disso... penso muitas vezes nisso... nunca contei isso a ninguém... Não sei porquê! Acho que nunca gostei de ser o centro das atenções. Não sei porquê... Não gosto de me mostrar aos outros...”
A minha irmã também é muito ansiosa antes de fazer exames. Eu ajudo-a. Ouço-a e digo-lhe muitas vezes para ela ter calma e não se preocupar...

A minha mãe também é muito ansiosa... Acho que saímos a ela... Ela não consegue controlar a ansiedade quando passa por momentos mais difíceis no trabalho... Fica mesmo em baixo... às vezes até temos medo que volte a ter a depressão... mas eu nunca falei disto com ninguém... (olha para baixo) ... Mas não quero que pense que ela não é uma mulher forte... é ela que me dá força para não desistir... por exemplo, quando mudei para o Carolina Michaellis para o curso de desporto... foi aí no 10º ano... nessa altura queria muito ser jogador de futebol ou então seguir a carreira militar... Fui para esse curso contra a vontade da minha mãe. Ela não queria que eu fosse para Desporto... dizia-me sempre que esse curso não tinha saídas... foi a primeira vez que não quis saber do que ela me dizia... e reprovei pela primeira vez... foi horrível...”

O seu discurso a respeito da ansiedade que diz sentir em momentos de avaliação encontra um paralelismo evidente com o que nos contou acerca da mãe, uma mulher com elevada dificuldade em tolerar a ansiedade suscitada pelas situações mais frustrantes que vivencia no local de trabalho.

Hoje, a mãe de Moutinho parece ter já superado os problemas depressivos que vivenciou durante quase 6 anos. Gradualmente, começou a investir na vida escolar dos filhos, quer através da supervisão dos seus cadernos escolares (*“quando ela [a mãe] começou a ver os meus cadernos da escola e os da minha irmã... estava sempre a dizer-nos que devíamos ter cuidado com a nossa letra que era toda gatafunhada...e também via se fazíamos os trabalhos de casa... muitas vezes não sabia corrigir, mas via se tínhamos feito ou não”*), quer provocando conversas com vista a dissuadir os filhos de condutas e escolhas comprometedoras do seu sucesso na escola. Moutinho relembra, com uma certa ternura, a insistência da mãe para que ele desistisse do curso de desporto e optasse por um outro com maiores garantias de empregabilidade. Recorda, de igual forma, a atenção que lhe dedicou durante o período de realização das provas finais do 12º ano, através de *“pequenos mimos”* a que diz não estar *“muito habituado”*.

Atualmente, o compromisso que a mãe de Moutinho assume com o projeto educativo do filho é visível no forte e constante incentivo para que o jovem se candidate ao ensino superior.

“Ela gostava que eu fosse para a faculdade... está sempre a incentivar-me para ir... para estudar e concorrer à faculdade... eu não me apetecia muito... não gosto muito de estudar... mas ela está sempre a dizer-me que tem que ser... que é bom para mim e essas coisas... e eu sei disso... sou é preguiçoso... quando chega a hora de ir estudar matemática na QpI ela está sempre em cima... a ver se eu vou ou não... ela não queria que eu começasse logo a trabalhar... queria muito que eu tentasse logo ir para a faculdade... mas aceitou a minha decisão embora insistisse sempre comigo para eu não deixar de pensar nisso... para eu estudar à noite... para eu querer ter mais alguma coisa do que o 12º ano. Dispensou-me mesmo de fazer coisas lá em casa para eu ter tempo para estudar... ela sabe que para estudar é preciso tempo... que não é nada fácil...”

Em contrapartida, as interações desenvolvidas entre o jovem e o pai sempre foram muito escassas. Dificilmente passam tempo em conjunto, em virtude das horas de trabalho extraordinárias que o pai se vê obrigado a realizar para garantir o emprego, e, quando estão juntos, raramente falam sobre eles, sobre os seus gostos, interesses, desejos ou, mesmo, sobre aquilo que os incomoda. Moutinho chegou mesmo a referir que quase não conhece o pai. Apenas sabe que é um homem “trabalhador”, “calado”, “reservado”, “metido para dentro”, “de poucas falas”.

“Sempre passei muito pouco tempo com o meu pai por causa do trabalho... posso dizer que não o conheço muito bem... sempre fui mais pegado à minha mãe... ele também nunca falou comigo sobre esse assunto [a depressão da mãe]... ele nunca está em casa e quando está é no dia de folga dele que é quando eu tenho aulas... quase não estou com ele... ele, coitado, anda a trabalhar para mim e para a minha irmã... de resto nem tempo tem para nós... o tempo é todo para o trabalho... do que me lembro do passado não é do meu pai... mas sim da minha mãe doente, da minha avó a tentar fazer o que podia lá em casa e da minha irmã claro... coitadinha... mais pequenita e a precisar de ajuda... do meu pai não me lembro nunca... não estava lá... Hoje é mais ou menos igual... O meu pai não fala muito... é de poucas falas... às vezes pergunta-me como correu o trabalho, agora que trabalho... quando andava nas aulas não me perguntava... não tem nada a ver com a minha mãe... se eu lhe disser “correu bem” ele deixa-se ficar sem me perguntar mais nada... a minha mãe não.. quer sempre saber mais...”

“Ainda hoje estou mais tempo com a minha irmã do que o meu pai com ela... eu é que estive com ela quando ela era pequenina... ela procura-me para ter a minha opinião... não procura a minha mãe e muito menos o meu pai... ajudo-a muitas vezes nos trabalhos de casa e tento estar com ela como um pai... faço com que ela cumpra as coisas... senão ela balda-se... e eu não posso deixar... dei-lhe tantos miminhos em pequena que não posso pôr tudo por água abaixo agora... quero que ela venha a ser alguém...”

Para mim uma família tem que ser unida, junta, ligada... Se pudesse mudar alguma coisa na minha família procurava estar mais tempo com ela... Gostava que todos pudéssemos passar mais tempo juntos... sobretudo com o meu pai.”

Os vínculos existentes entre Moutinho e o pai devem, quanto a nós, ser lidos à luz de duas lógicas sociais mais vastas e complementares.

Conforme tem vindo a ser retratado por numerosos estudos no campo da sociologia da família⁵², o facto de a família ter deixado de ser a unidade produtiva principal e o conseqüente desenvolvimento de mecanismos institucionalizados de distribuição de títulos escolares e profissionais contribuíram para o desmoronamento da concepção do pai enquanto figura necessária para “entrar” na vida ativa. A passagem para a vida adulta deixou, com efeito, de ser diretamente dependente da herança familiar para passar a ser mediatizada pelo acesso a diplomas escolares e pela conquista de lugares privilegiados no mercado de trabalho, situação essa que concorreu para o declinar da influência do pai nas sociedades industriais e pós-industriais.

Além disso, os ritmos intensos da vida industrial contribuíram para que os filhos vissem diminuir substancialmente a presença ativa do pai em casa. O pai passou a ser alguém que trabalha fora do espaço vital da família, na maior parte das vezes longe do lar, o que limita fortemente o tempo objetivo para estar com a família.

Para o esbatimento do papel do pai no sistema familiar concorrem outros fenómenos ligados à organização da vida familiar, designadamente a expansão das famílias monoparentais e recompostas. A socióloga francesa Evelyne Sullerot (1992) chega mesmo a defender que um dos traços principais das famílias contemporâneas é o facto do pai se ter convertido no “grande ausente”.

Se atentarmos que às referidas alterações ocorridas ao nível da estrutura das relações familiares se acrescentam outras decorrentes das transformações que se têm vindo a registar no mercado de trabalho, logo vemos as dificuldades acrescidas que hoje recaem sobre as famílias no exercício do seu papel socializador.

Na sequência de fenómenos como o desemprego, a proliferação da subcontratação, a redução maciça dos trabalhadores efetivos e a degradação da condição salarial, cada vez mais contingente, precária e individualizada, muitos assalariados encontram-se hoje em situação de vulnerabilidade ou, mesmo, excluídos do mercado de trabalho. Ora, uma das questões fundamentais é que esta vulnerabilidade não se faz sentir apenas na inserção dos indivíduos no mundo do trabalho. Ela assume uma amplitude muito mais vasta, na medida em que atinge

⁵² Veja-se Saraceno, C. e Naldini, M. (2003), Michel, A. (1983) e Gelles, R. (1995).

outras dimensões da vida social, entre as quais o modo de exercer a parentalidade, afetando a disponibilidade psicológica e o ânimo necessários para acompanhar e educar os filhos.

É, precisamente, na conjugação entre as transformações que se processaram no campo das relações familiares e as alterações profundas registadas no domínio do trabalho que interpretamos o aparente fraco envolvimento presencial do pai de Moutinho junto dos filhos, enquanto figura educativa.

Através do acompanhamento quotidiano e da repetida conversa informal que mantivemos com o jovem pudemos confirmar que o emprego do pai tem vindo a limitar fortemente o tempo de que dispõe para dedicar à família e, sobretudo, aos filhos. Como aqui foi retratado, Moutinho viu-se mesmo obrigado a assumir o papel de “pai” na relação com a irmã numa altura em que a mãe adoeceu e deixou de assumir os encargos com os filhos. Um papel que, ainda hoje, diz desempenhar dado que *“ela [a irmã] sente a falta de um pai... uma mãe não pode dar tudo... há coisas que só um pai pode dar e eu tento ser para ela o que o meu pai não pode ser para nós...”*.

2.4 A exposição a injunções contraditórias no decurso da socialização primária

KUKIRO

Kukiro pertence a uma família que é composta pelos pais, 3 irmãos mais velhos (dois rapazes e uma rapariga) e um primo que, na sequência do suicídio da mãe, foi acolhido em sua casa quando tinha 9 anos de idade. O jovem tem, ainda, uma outra irmã mais velha, fruto do primeiro casamento da mãe que durou apenas dois anos.

O pai de Kukiro é natural de Luanda e casou-se logo após ter começado a viver em Portugal, tinha então a mãe do jovem 24 anos de idade. Hoje, as trocas que estabelecem entre si resumem-se quase exclusivamente à partilha das refeições, conforme a mãe do jovem referiu a uma das técnicas que tem vindo a acompanhar Kukiro na Associação QpI:

“Ele [o marido] só serviu para o sustento e para trazer os meus filhos ao mundo... está sempre numa postura de os deitar a baixo... e comigo já não há vida há muito tempo... hoje, para não me chatear, prefiro mesmo fingir que ele nem está em casa... comemos juntos e pouco mais...”

O discurso da mãe a respeito do ambiente relacional que se vive em sua casa encontra um paralelismo evidente com o que o jovem nos foi devolvendo, no decurso do ano letivo 2007/08. Refugiando-se no cinismo e na ironia, Kukiro deixava escapar, com alguma frequência, que quase nunca via os pais a conversar; que os encontrava muitas vezes a “*jogar à paciência... cada um para seu lado sem falarem um com o outro*”; que vivia numa casa “*muito sossegada*”, onde ninguém precisava de “*abrir a boca pois comunicavam todos por antenas*”.

Kukiro pouco sabe a respeito da história da sua família: desconhece quem foram os seus avós e quais as suas profissões; as razões pelas quais a mãe se separou do primeiro marido; os motivos que conduziram o pai a abandonar o seu país de origem.

Diz-se mais próximo da mãe do que do pai, desde logo por reconhecer na sua progenitora um grande esforço e dedicação na reunião de condições propícias ao seu crescimento. Lembra-se, por exemplo, dos momentos em que a mãe estudou com ele a tabuada ou o ajudou a fazer os trabalhos de casa; das tarefas domésticas que o responsabilizou a troco de 2€ diários ou, ainda, da mesma lhe retirar a mesada sempre que ele próprio não cumpria os compromissos que lhe eram estipulados.

“A minha mãe costumava estudar comigo a tabuada... quando eu chegava ao pé dela em miúdo e começava a estudar ela tomava a iniciativa e estudava comigo... Não tinha muito tempo... mas fazia um esforço por estar connosco a ler os livros da escola... Era ela que se preocupava comigo quando eu me pispava para o bairro... quando eu não ia à escola... Tínhamos um acordo: eu tinha que lavar a varanda e cuidar do cão todos os dias em troco de 2€. Eu às vezes esquecia-me de lavar a varanda ou às vezes lavava mal e ela não me dava o dinheiro... também me cortou a mesada quando comecei a ir à discoteca e a chegar muito tarde a casa... não é mulher de chantagens...”

Por volta do sétimo ano de escolaridade, a mãe de Kukiro sofreu uma depressão, circunstância essa que, aliada ao alcoolismo crónico do pai, impulsionou o jovem a voltar as suas atenções para os cuidados com a organização doméstica e, sobretudo, com a mãe. A preparação das refeições (com a ajuda da irmã mais velha) e a vigilância em relação à toma dos antidepressivos da mãe foram alguns dos encargos levados a cabo pelo jovem durante esse período. As interações com os três irmãos mais velhos e com o primo tornaram-se, nessa altura, muito tensas e conflituosas. Parafraseando o jovem, “*ninguém ajudava... todos queriam ter as coisas prontas mas ninguém fazia nada a não ser eu e a minha irmã que já não vive connosco mas que ia lá dar-me uma mãozinha à hora das refeições... cada um olhava por si e isso dá sempre barracada...*” Ainda que fosse o membro mais novo da

família, a verdade é que Kukiro assumiu, conjuntamente com a irmã mais velha e que já não vivia em casa dos pais, a responsabilidade de repor, de certo modo, a “normalização” do ambiente familiar que vivia até então. O extrato do *mail* que a seguir transcrevemos evidencia a preocupação que o jovem desenvolveu em relação ao estado de saúde da mãe, assim como algumas das estratégias que, a certa altura, se socorreu para poder “*estar perto*” da progenitora, “*não fosse ela precisar*”.

“No 7º ano, mudei de escola... saí da escola da Areosa e mudei-me para a escola de Paranhos, devido à minha mãe, porque teve uns atritos com uma das funcionárias de lá e sentiu-se traída por supostas amigas de trabalho... Problema novo, a minha mãe começa a entrar em inícios de depressão. Se existia alguém para estudar comigo?! Ninguém, olhava para ela via-a drogada e sentada com os antibióticos no sofá de casa...”

Mais tarde a minha mãe volta ao trabalho, fins de depressão. Quais eram as minhas preocupações? Adaptação com miúdos do meu género e das mesmas origens que eu e a troca de papéis com a minha mãe....Naquele momento era eu a olhar pela minha mãe e não ela por mim... mas estava-me a esquecer de mim mesmo. No início, ainda desafiava para ter falta disciplinar ou vinha à casa de banho durante uma hora, só para ver como andava a minha mãe e para ajudar a limpar muito rapidamente as salas, mas a meio do 2º período já ia para a rua só para os professores não me aturarem, e vinha por motivos muito estúpidos. O mais estúpido foi por ter mandado um papel para o lixo sem pedir para me levantar ou por ir beber água e ter molhado, sem querer, a banca. Queria estar sempre por perto... não fosse ela precisar de mim...”

Claro que isso teve consequências na escola... Ao sentir-me a ser posto de parte só porque não tinha motivação, não me sentia bem na escola... Resultado? Na pauta final do 2º período tirei três uns e o resto tudo dois. No terceiro período desisti da escola... A minha mãe estava desgastada que nem resistência fez, não é que valesse de muito na altura, mas a verdade é que nem se manifestou...

A minha mãe desistiu neste tempo e não acreditou numa mudança, como eu talvez acreditei, mas hoje orgulha-se de todos os meus passos, até mesmo da namorada que consegui conquistar e do facto de eu ser o filho mais novo, o que mais perto da delinquência estava, e agora ser o primeiro a fugir do bairro.”

Se, por um lado, é com relativa facilidade que Kukiro assume diante de nós a descrença e, de certo modo, o desinvestimento da mãe em relação a si próprio durante o período em que esta se encontrava com uma depressão, já a ausência do pai, por via do alcoolismo, é uma realidade quotidiana só muito levemente admitida pelo jovem. O seu discurso a respeito do pai oculta, frequentemente, os comportamentos de excesso que se habituou a observar nele, os gestos incoerentes e os discursos desconexos e repetitivos do progenitor. A imagem que procura, antes, transmitir em relação ao pai é a de alguém a quem deve grande parte dos ensinamentos e valores que hoje tem interiorizado, designadamente o valor do trabalho, do esforço, da responsabilidade, do respeito pelas diferenças individuais, do gosto por si próprio.

“Já com o meu pai sempre tive aquela dificuldade de conseguir detetar nele aquele sentimento de felicidade... nunca o vi a chorar só me levantou a mão uma vez, nem nunca conseguiu dizer o que sente por mim ou por outro meu irmão qualquer... diz merdas de vez em quando, quando está bêbado, mas eu vejo que ele se sente orgulhoso de mim e que chora por dentro quando me vê a entrar em casa aos fins de semana... vejo a necessidade dele querer passar algum tempo comigo a falar, nem que seja para me perguntar pela terceira vez se eu vou trabalhar. Mas nunca lhe dei um abraço apertado, porque não sei mesmo dar, como sei que ele também não sabe dar... sei que sabe bem, mas não sei como fazer para que saiba a tal...

Nunca vi nenhum sinal de afeto entre ele e a minha mãe, sempre vi sinal de compromisso, mas sei que ele gosta dela...no dia 29 deste mês, eles fizeram 25 anos de casados, mas não é por isso que digo que ele gosta dela... vejo isso pelo facto de quando eles discutem, a minha mãe domina a razão e ele aceita, com muito esforço, mas sem nunca lhe levantar a mão.

Aqui entra a minha evolução, pois quando digo que cresci sozinho, digo-o porque como é que eu aprendi amar uma mulher se nunca fui ensinado por parte dos meus pais? E porque é que sinto que eles me amam como eu os amo a eles? Porque consegui perceber sozinho que, por exemplo, o meu pai é frio sentimentalmente porque perdeu os pais com 11 anos e que não teve suporte para aprender isso, só teve que pensar em se safar bem na vida e safou-se, mas nunca lhe cobreí isso, como se calhar não cobreí outras coisas por também não saber a origem?

Pouco sei do meu pai e da sua vida....

Hoje, a setora pergunta-me que família quero eu construir, eu digo-lhe que quero construir uma família quase igual à que tenho agora, ou seja, com alguns traços iguais e com outros valores diferentes desta... com momentos especiais como, por exemplo, umas férias com todos... eu nunca fui passar umas férias com os meus pais mas, em compensação, eles conseguem-me pôr à vontade para falar de tudo: drogas, SIDA, sexo, e tudo o resto... Por exemplo, a minha mãe nunca me escondeu que foi irresponsável ao fazer sexo e quais foram as consequências que teve por isso; mostrou-me a diferença entre sexo e amor; contou-me que já experimentou drogas...

O meu pai já me explicou como usar um preservativo, ensinou-me a saber aceitar as pessoas como elas são, sem as excluir; a não olhar as pessoas como elas estão vestidas mas, sim, a olhar para elas pela sua maneira de pensar; a saber até onde se pode ir no álcool; a dar oportunidade às pessoas e a nós mesmos; discutiui comigo os perigos do jogo; ensinou-me a saber ter orgulho no que faço para ganhar dinheiro... Mas nada melhor do que me explicar, é ter-me deixado descobrir na rua o que está bem do que está mal... é verdade que podia ter outra saída...mas o bom jogo está aí...não é na sorte é na coragem de arriscar.

Eu quero uma família igual à minha em termos de esforço, de trabalho, de saber dar valor ao trabalho... não quero ser um pai que viva para o trabalho, mas quero ser um pai presente, explicar ao meu filho como pensar num meio diferente ou igual ao que eu vivi, como se adaptar aos vários tipos de personalidades e como construir a sua própria personalidade... seja ele como for, apenas o quero fazer sentir com vontade e confiança para me contar como foi a sua experiência de descobrir o mundo aos poucos.”

O facto de Kukiuro procurar minimizar as condutas menos próprias do progenitor, desculpá-las, retocá-las ou, até mesmo, negá-las deve, quanto a nós, ser lido à luz do sofrimento e da vergonha que experimenta em virtude da imagem de decadência de um pai alcoólico.

A realidade familiar que o jovem se viu obrigado a enfrentar remete-nos para um pai ausente, que se esconde frequentemente atrás da bebida e que raramente conversa com os

filhos. Um pai que assistia, sem se opor, às faltas dos filhos às aulas, ao modo desequilibrado como eles geriam o dinheiro que a mãe, com muito esforço, lhes distribuía mensalmente, às práticas de consumo de droga em que todos eles se envolveram. Um pai que passa os dias fechado em casa a jogar computador ou, então, no café a beber.

“Opção? Ir para a rua distrair-me, esquecer o que me estava a acontecer em casa e sentir-me na maior... Como? Como se imagina que um miúdo do meu meio faria para se rir instantaneamente e por momentos, sem motivos para se rir.... o meu pai dizia que eu tinha de experimentar as coisas para poder decidir o que queria... quando desisti da escola no 6º ano, assisti no bairro a uma vida fácil... ele assistia e não dizia nada... nessa altura acordava às 13h ou 14h, comia em casa se tivesse que comer se não ia comer fora desse o dinheiro por onde desse, mas conseguia ficar um dia inteiro fora de casa e só chegar às 2h ou 3h da manhã... andava a minha mãe desesperada a chamar por mim no bairro e o meu pai a dizer que eu tinha que aprender por mim, para “deixar o rapaz”.... Dei com ela em doida, até que ela me diz que estava na altura de me fazer a vida e de ir trabalhar, estava a ter vida de manguela ... só vivia para me aguentar o dia a dia na rua. Foi nessa altura que entrei para a Q.P.I para recuperar o meu segundo 7ºano, ainda me custou a adaptação... ainda fiz algumas que hoje me rio só de descrever aqui para si ou noutra sítio para outras pessoas... Mas hoje sinto um real prazer e não me arrependo de nada do que fiz... errei no passado claro mas cai sozinho e aprendi a aceitar a ajuda e a reconhecer o valor que tenho... amanhã conseguirei mostrar um mapa diferente a alguém que se encontre na mesma situação do que eu nesta altura.”

Quando conhecemos Kukiro, há sensivelmente 8 anos atrás, deparámo-nos com um jovem cujos padrões comportamentais eram marcados por um constante desafio à ordem social envolvente. Diante de uma mãe preocupada em impor uma série de coações instrutivas aos seus filhos, de um lado, e de um pai que transmitia dia após dia a mensagem de que a vida é para ser vivida em função de apetites e impulsos instintivos, do outro, a opção do jovem (talvez mais constrangimento) foi a inserção nas margens. Através da integração num grupo de pares, o jovem teve, pois, a oportunidade de encontrar respostas organizadas e relativamente estáveis às frustrações que vivenciava em casa ou, noutros termos ainda, de suportar as tensões provocadas pelas mensagens contraditórias a que era submetido no meio familiar.

2.5 O sentimento de não ser desejado: quando o crescimento ocorre sob modelos de relação rejeitantes

FUZI

Fuzi é um jovem que pertence a uma família composta pelo seu progenitor, a madrasta e dois irmãos fruto do relacionamento entre o pai e a companheira. A mãe abandonou-o à nascença mas essa realidade está longe de ser a que maior sofrimento lhe tem vindo a provocar. As numerosas histórias de desrespeito e desconsideração por parte do pai e da madrasta, contadas sempre em tom muito inflamado e sofrido, levam-nos a considerar que o ambiente familiar no qual este jovem cresceu foi de desamor e constante desclassificação parental. Falamos, mais concretamente, de experiências relacionais de profunda desatenção, desinvestimento e, até mesmo, de maus tratos físicos. Fuzi referia-nos, com muita frequência, que se sentia “a mais” no seu meio familiar, um sentimento que era intensificado sempre que a madrasta lhe dizia que o jovem era a causa da maior parte dos problemas da sua família.

“Vivo com o meu pai, a minha madrasta a quem costumo chamar tia e os filhos deles: a minha irmã que tem 16 anos e o meu irmãozito com 8..

Nunca conheci a minha mãe. Mas também nada me puxa para ir conhecê-la... Ela deixou-me logo à nascença à mulher do meu pai, a tal que eu chamo de tia... Eu só tinha dias... Essa mulher juntou-se com o meu pai...Sinceramente, nunca percebi muito bem a história mas também não tenho muita vontade em conhecer...”

“Na minha infância passava mais tempo com a minha madrasta a quem eu chamo tia pois não curto o nome madrasta, é feio. Às vezes tomava conta da minha irmã. Fui habituado assim. Nunca tinha assim grandes conversas com a minha tia. Só estava com o meu pai de manhã cedo ou à noite... O meu pai e a minha tia até me mandavam estudar. Mas os métodos de ensino deles é que não eram os melhores... Era mesmo muito mau. Ainda me lembro. Eu não sabia fazer contas de dividir. A minha tia mandava-me fazer... Eu não sabia fazer e por isso errava e logo a seguir estava a levar... Mas depois nunca me dizia como é que se dividia... Nunca me ajudava... Só levava... Depois ia para a escola e não fazia nada... e depois levava nas orelhas. Às vezes era só levar na cabeça, outras vezes era mesmo na mão... E com força...”

“Quando chegava da escola ia brincar com os meus vizinhos que tinham a minha idade. Às vezes não se preocupavam se eu fazia as coisas ou não... outras vezes era só tarefa quando tinha dificuldades... Posso dizer que nunca senti afeto... Levei muita porrada...muita... e depois revoltava-me ainda mais... ela estava sempre a dizer-me que eu só trazia problemas para casa, que se não fosse eu eles eram mais felizes e coisas assim... e o meu pai, esse, coitado, passa os dias a beber... estava sempre com medo da reação dele, do que podia acontecer, do estado em que ele vinha para casa... (Fuzi baixa os olhos e chora...)

Só a partir dos 10 anos é que comecei a ter mais consciência do que eles eram para mim... E aí senti muita revolta, raiva até... Só quando tomei essa consciência é que comecei a piorar na escola... cheguei mesmo a consumir droga... haxixe e isso...

Hoje já sinto que tenho satisfações na minha vida, por exemplo, a nível escolar e também no plano dos amigos... Já tenho muitas satisfações... Mas não chega... A nível familiar, mudava tudo... tudo mesmo!"

As rejeições sucessivas a que Fuzi tem vindo a ser sujeito no seu universo familiar levam-nos a considerá-lo uma vítima da relação patológica com o pai e a madrasta, dois adultos que se mostram incapazes de cuidar dele e que o controlam através da culpabilidade que lhe criam.

O pai, um homem com problemas crónicos de alcoolismo, ausenta-se todo o dia de casa para beber num dos cafés do bairro onde vivem. Mais do que se ter habituado a não contar com o progenitor para atender às suas necessidades, Fuzi foi obrigado a crescer hipervigilante a todas as reações, movimentos, gestos e silêncios paternos de modo a adequar as suas condutas e, assim, evitar agressões ou a emergência de emoções de tonalidade negativa (medo, raiva, humilhação...).

A madrasta, a quem chama de tia, é o elemento com o qual o jovem passa mais tempo no seio da sua família. Dela diz nunca ter recebido uma atenção cuidadosa. Pelo contrário, os episódios que nos contou evidenciam como Fuzi tem vindo a ser submetido a numerosas privações emocionais, por força da discriminação relativamente aos seus irmãos mais novos. O reconhecimento sistemático da superioridade dos irmãos, por parte da madrasta, leva-os a reproduzir junto de Fuzi algumas das práticas de desrespeito que observam na mãe. O jovem sente-se, por isso, sempre aquém na sua família e as proezas dos seus irmãos (por muito pequenas que sejam) fazem-no sentir dificuldades em encontrar um lugar na família onde vive.

"A minha madrasta tem mais 5 filhos de outra relação. Eu tenho contacto com aqueles que trabalham cá no Porto. Um deles vive em Espanha. Mas é uma relação superficial. Já com os meus irmãos que vivem comigo tenho uma relação mais ou menos... Eu ajudo o meu irmão a fazer os trabalhos de casa... Ele está no 4º ano... À minha irmã nunca ajudei porque também só tenho 3 anos de diferença dela e na altura em que ela podia estar a precisar eu também estava mal...Ela agora está a frequentar o 9º ano. Vou ser sincero... as coisas também são difíceis com eles, sabe?! Eles às vezes fazem-me coisas como a minha tia me faz... acham que por ela me tratar assim, também podem..."

Ainda ontem a minha tia fez questão de utilizar a minha irmã para me humilhar. Pegou num teste dela e disse ao meu pai: "Estás a ver?! A nossa filha não precisa de ficar mais uma semana a estudar para tirar positivas... Ela passa à primeira..." Ela queria atingir-me, eu sei, porque eu tive que trabalhar mais uma semana na QpI para conseguir concluir o módulo de Sistemas Digitais."

É caso para dizer que a possibilidade de Fuzi desenvolver, no seu meio familiar, o sentimento de "nós" foi severamente dificultada pelo ambiente emocional turbulento que é

vivido em casa, tal como pela profunda insegurança que a seu próprio respeito foi construindo com base nas imagens devolvidas pelos que lhe são mais “próximos”.

Conforme tem vindo a ser teorizado por importantes autores do campo da pediatria e da psiquiatria (Brazelton & Greenspan, 2002; Winnicott, 1996; Strecht, 2000), os principais alicerces do sentimento de respeito e consideração por nós próprios residem nas sensações de ser amado, respeitado e admirado. Se uma criança for privada de interações emocionais positivas e consistentes com os seus cuidadores, se não usufruir de uma certa dose de recompensa positiva em relação às suas aquisições, se não for encorajada a enfrentar os desafios inerentes a cada etapa de desenvolvimento, terá sérias dificuldades em desenvolver o pensamento, em conter os seus impulsos e, sobretudo, em gostar de si própria.

Quando conhecemos Fuzi deparamo-nos com um adolescente em busca de um lugar protetor, um lugar ao abrigo dos conflitos e das recriminações a que era submetido no interior do seu espaço familiar e, sobretudo, onde pudesse ver confirmado o seu valor. De aspeto franzino e muito débil, quase sempre pouco asseado, Fuzi fazia-nos lembrar um menino sem lar: era sempre dos primeiros a chegar à associação QpI, muitas vezes, mesmo antes de os profissionais abrirem as instalações; procurava intensamente o amparo emocional dos técnicos e estagiários que o acompanhavam na associação, solicitando feedbacks constantes a respeito do seu desempenho na escola; deixava-se quase sempre ficar pela QpI após as atividades concluídas, adiando o mais possível o seu regresso a casa.

À medida que o fomos acompanhando nas tarefas escolares, apercebemo-nos do profundo descrédito que sentia em relação às suas competências cognitivas. A desesperança em relação à possibilidade de concluir com sucesso os exercícios que lhe eram propostos ou de obter resultados positivos nas provas de avaliação sobrepunha-se, com alguma frequência, ao desejo de querer saber mais. Evitava, a todo o custo, falar sobre os problemas que vivia em casa e, desde muito cedo, refugiou-se no consumo de haxixe, procurando na rua o sentimento de proteção e de pertença que não era possível experimentar em casa.

Só a partir do momento em que teve a oportunidade de construir vínculos mais consistentes, novas “*satisfações*” de viver, o jovem se permitiu encarar os sentimentos dolorosos, sem procurar a fuga através de ações destrutivas. Diríamos que a revolta dominante ao longo do seu crescimento foi sendo gradualmente neutralizada pelas experiências relacionais gratificantes que teve a oportunidade de vivenciar, por via da sua inserção na QpI.

Atualmente, Fuzi continua a sentir-se rejeitado pelo pai e pela madrasta. As discussões e o “*mau ambiente*” que diz sentir em casa têm sido os principais motivos para desejar autonomizar-se o mais rapidamente possível. Um desejo que está em vias de ser concretizado através da possibilidade, recentemente apresentada pela psicóloga da QpI que o tem vindo a acompanhar, de dividir os custos da renda de um T1 com um dos seus colegas do curso.

“Não aguento mais viver lá em casa... quero muito sair... Aquilo lá é sempre muito mau... mau ambiente, sabe como é?! A casa está sempre um caos... há dias em que me apetece fugir ... o ambiente é muito mau... Não tenho condições para continuar a viver com eles... no outro dia, depois de discutirmos, sai de casa... fiquei dois dias numa pensão... aquilo é horrível e também não posso viver numa pensão toda a vida... o dinheiro é pouco e não posso dar-me a esse luxo... tive que voltar... mas é muito difícil continuar lá... eles estão sempre a tratar mal... se ainda ao menos não me ligassem nenhuma, se me deixassem em paz... mas não... estão sempre a chamar-me nomes e a dizer que só lhes dou problemas. É muito difícil viver assim... num sítio onde os outros não nos veem com bons olhos... não podemos ver-nos assim lá grande coisa com uma família assim...”

2.6 Retratos familiares marcados por conceções educacionais autoritárias

Centremo-nos, por último, nas biografias familiares de dois jovens cujos estilos parentais são muito semelhantes, ainda que revestidos de ações e manifestações distintas.

BELMIRO

“Vivi até aos seis anos com um tio meu, irmão da minha mãe. Ele veio com ela da Régua e ajudava o meu pai a vender de porta em porta. Mas depois, quando tinha mais ou menos seis anos, casou-se e saiu lá de casa. Houve também uma altura, depois do meu tio ter saído, que o meu irmão foi lá para casa... o meu irmão da parte do meu pai. Ficou lá mais ou menos um ano. Até eu ter oito anos... Mas depois ele saiu lá de casa...”

Agora nunca mais o vi. Não sei o que ele faz...A última vez que o vi foi na Queima das fitas... Cumprimentamo-nos mas depois ele não me disse mais nada e eu, como também sou orgulhoso, também nunca mais o procurei.

O meu pai e ele nunca mais se falaram... Às vezes veem-se e cumprimentam-se e tudo mas não passa disso... Sabe como é... São desgostos! Eu não sei os motivos. Sei que o meu irmão quis ir para a mãe dele e o meu pai ficou magoado com isso. Mas os meus pais não falam sobre isso.”

“O meu pai casou-se primeiro com uma senhora e desse casamento teve uma filha que é a Teresa. Eu dou-me bem com a Teresa. Ela tem 32 anos e ainda neste fim de semana estive com ela. Ela costuma ir lá a casa ver o meu pai e ver-me a mim também...”

Depois juntou-se com uma senhora e teve o Filipe. O Filipe tem 26 ou 27 anos.

E depois casou com a minha mãe e tiveram-me a mim... O meu pai tinha 40 anos quando conheceu a minha mãe. Ela só tinha 18 anos. Ele andava a vender porta a porta e quando ia à Régua, que era onde a minha mãe vivia, conheceu-a... Depois começaram a namorar e ele trouxe-

a para cá. O meu pai é do Porto. Ele era bem parecido quando tinha 40 anos. Você devia ver as fotos... ele era bem-parecido. Ninguém lhe dava 40 anos.”

“Os meus pais estavam sempre a discutir quando eu era mais pequeno... Mas agora dão-se bem... A Teresa é que queria estragar tudo... Ela só pedia dinheiro ao meu pai para poder comprar um carro...Eu, que sou eu, tenho que ter dinheiro para comprar o carro e ele a ela queria dar-lhe dinheiro para um carro... A minha mãe chateava-se com isso pois dizia: se nós estamos aqui a trabalhar é para juntarmos dinheiro para as nossas coisas não era para o meu pai dar o dinheiro para a minha irmã comprar um carro. Se ela quiser um carro, ela que trabalhe para o comprar...”

Mas depois também havia outro problema: a minha irmã queria juntar o meu pai com a mãe dela. E quando a minha mãe percebeu isso ficou chateada...

Eu não sei muito bem a história... Ainda era pequeno...

Mas depois o meu pai abriu os olhos e agora eles dão-se bem... A minha mãe compreendeu-o. Têm aquelas discussões normais de quem está casado mas isso, todos os casais têm... Não é nada de especial...”

“Já lhe disse que não falo muito com ele [o pai]... Nunca falei muito e agora também não falo... Ele também nunca estava muito comigo... trabalhava muito e chegava sempre pela meia noite a casa... Hoje só falo com ele sobre o futebol e mais nada... se falo noutras coisas lá da escola e isso, do que fazemos aqui na QpI sou logo gozado... ele não gosta muito que eu fale das minhas coisas aqui, do que aprendo. Às vezes ainda tento mas levo logo para trás... Homem que é homem deve é falar de futebol... (ri-se nervosamente)... e isso eu falo com ele...de resto um homem deve é saber trabalhar no duro... e o resto é conversa, diz-me ele e até tem razão... No outro dia, contei-lhe que estivemos a ler poesia aqui na QpI... ele começou logo a barafustar e a dizer que se eu estivesse cá para ler poesia me tirava de cá... que devia era gastar o meu tempo a saber fazer alguma coisa de jeito... Com ele não posso falar disso... eu até o percebo... eu também não acho muita piada a essas coisas de poesia...”

Falo é mais com a minha mãe... Sempre lhe contei tudo... mas ela também se cansa de tudo o que lhe digo... mas ao menos ela era fixe pois não contava tudo o que eu fazia de mal na escola ao meu pai... senão já sabia que eu ia levar...

Quando era pequeno, levava muita porrada do meu pai... não sabia muitas vezes porque é que estava a apanhar mas a verdade é que apanhava muitas vezes... devia fazer coisas erradas e nem sequer percebia isso. Já lhe contei quando ele me ensinou a ler, não já?! À vergastada com a mangueira... foi assim que aprendi a ler... eu também era um burro do caraças... só mesmo à vergastada é que podia aprender... foi a única maneira de eu aprender... “p” mais “a” é “pá” e ... traz ... lá estava eu a apanhar.... (ri-se nervosamente).

“Também já lhe contei aquela cena da lógica, não já? Aquela cena de eu tentar dizer ao meu pai o que era a lógica, pois tinha aprendido naquele dia, e ele me mandar para o c.... e dizer-me que a lógica era mas é a lógica da batata... O meu pai é assim... mas ele não me magoa pois eu também concordo com ele em muitas coisas... para que é que andamos a aprender tanta coisa na escola se depois elas não nos servem?! Ou se servem são para profissões que eu não quero ter... isso é mais para professores e isso... saber o que é a lógica... agora eu?! Para que é que eu vou precisar disso?!”

RAFAEL

“O meu pai é um homem duro... a primeira vez que saí à noite foi com 17 anos... mas eu tinha um medo dele muito grande... por exemplo, na escola batia nos outros, batia na professora, já dei um pontapé a uma professora... ele nunca soube disso... a minha mãe escondia dele essas coisas... Ele diz-me muitas vezes que se eu vier bêbado para casa, nunca mais de lá saía... pois era tão grande a carga de porrada que me dava que me partia todo... Quando era pequeno, lembro-me

dele dizer que se algum dia me apanhasse a fumar que me enfiava o cigarro pela boca abaixo... eu tinha medo dele... muito medo... obedecia-lhe a tudo... à minha mãe já não obedecia tanto...”

“Quem sempre foi o meu encarregado de educação foi a minha mãe... o meu pai não queria saber tanto da escola... não me pergunta nada sobre a escola... também não precisa, não acha? É como ele diz, todo o dia já estamos no trabalho e vamos agora falar do mesmo quando chegamos a casa... para quê? Não vale a pena falar sempre no mesmo... sai-se do trabalho e pronto acabou... e vai-se para casa descansar e não para falar... não falamos de nada... comemos e depois cada um vai fazer as nossas coisas ou ver televisão....”

“Quando às vezes ainda levo trabalhos para fazer em casa e o meu pai vê-me a escrever ou agarrado aos livros tira-me logo os livros da frente e diz-me que em casa não é para trazer coisas da escola... não percebe porque é que eu estando na associação depois das aulas ainda trago coisas da escola para casa... e ele até tem razão... eu paro logo de fazer o que estou a fazer para não ter problemas...”

“Eu era muito rebelde na escola... sempre que eu ia para a rua, com falta disciplinar, contava à minha mãe... mas a minha mãe não contava ao meu pai... não contava porque ela já sabia que ele ia passar-se... e ela não queria que ele me batesse ou não me deixasse entrar mais em casa... pois... era isso que acontecia de certeza se ele soubesse... isso ou até pior ainda... era por isso que eu nunca queria ser suspenso pois aí o meu pai ia saber... houve uma vez que eu e outro fechamos a porta da sala na cara de uma professora... por pouco não a magoávamos... pintámos o chão da sala de aula todo... mas sempre que eu percebia que podia ser posto na rua, parava logo... aí não tinha alternativa pois o meu pai ia estranhar eu ficar em casa todo o dia... ele não é burro... Deus me livre se ele soubesse de metade do que eu fazia na escola... A minha mãe sabia de tudo... os professores contavam-lhe.... Mas ela não dizia nada lá em casa... ela tinha medo do que o meu pai pudesse fazer...”

“Houve um dia que eu era para ser suspenso... Tinha 3 faltas disciplinares na altura...o meu professor ameaçou-me: se tens mais uma falta, vais para casa suspenso durante cinco dias... se isso acontecesse nem sei como é que o meu pai reagiria... Eu acalmei-me para não ir para casa... e o meu pai não ter que saber... A minha mãe sempre soube de tudo... Mas ela e eu escondíamos muita coisa do meu pai...”

“Eu gostava muito de ir para a percussão... mas não posso ir aos ensaios, tenho que ir com o meu pai para a feira aos sábados de manhã vender os selos... nem tento pedir-lhe para ir pois já sei qual é que seria a resposta dele... Eu não te quero ver para aí a tocar nesses tambores... isso não serve para nada...”

“Até aos cinco anos vivi com a minha avó na rua do Heroísmo numa casa arrendada... éramos eu a minha avó, a minha mãe, o meu pai e o meu irmão, 8 anos mais velho que eu... Ali vivi muita coisa... via muita coisa... muitas discussões entre a minha avó e o meu pai... existiam muitos conflitos... andavam sempre aos berros lá em casa...”

Depois quando saímos de casa, fomos viver sem a minha avó para as Antas... mais problemas aconteceram... o meu irmão cresceu e andava sempre revoltado, não queria fazer nada, andava sempre a passear, engordou imenso...

A minha mãe, coitada ainda tentava esconder algumas coisas que ele fazia de mal... mas não conseguia, claro... ele não fazia nada... o meu pai via...o que é que ela podia fazer mais... ele não obedecia ao meu pai e o meu pai queria que ele fosse trabalhar e ele não ia... E depois, aos 19 anos o meu pai mandou-o para a rua... ele não queria ter responsabilidades... e o meu irmão foi viver para casa da minha avó... ela fazia tudo a ele... ele era um menino e ele depois tratou-a mal, ela dava-lhe tudo e ele partia tudo lá em casa e começou a bater-lhe e houve um dia em que a minha avó chamou mesmo a polícia... ele foi mesmo preso por ser violento... mas depois voltou para casa da minha avó outra vez... ela não ia depois expulsá-lo de casa... para onde é que ele ia também... não tem mais ninguém...

Ele anda metido aí com uns grupos... violentos... mas não sei nada sobre ele... ele não me fala nada sobre ele... falámos só de jogos e assim, quando eu vou ver a minha avó... vou mais ou menos ver a minha avó uma vez por semana... dou sempre lá um pulo... para vê-la... e para ver o meu irmão também... mas o meu pai não sabe...

O meu pai nunca mais falou com a minha avó... nunca mais passámos um natal juntos... nunca mais... o meu pai não gosta... a minha avó passa sempre sozinha com o meu irmão... a minha mãe aceita isso pois não quer chatear o meu pai... não quer que ele se descontrolo e isso... e afinal ele é que é o marido dela... não é a mãe dela... por isso ela tem mais é que escolher o marido, não acha?

Um primeiro aspeto que ressalta dos retratos que Belmiro e Rafael nos devolveram a respeito das suas famílias é a tendência dos pais tratarem os filhos com severidade e dureza, impondo-lhes limites excessivamente rígidos nas suas condutas e aspirações. Os discursos de ambos os jovens evidenciam como os seus progenitores têm vindo a fazer uso de medidas violentas (verbais e físicas) para regular o comportamento dos filhos e esperam deles uma obediência sem qualquer questionamento nem tentativa de entendimento do porquê dos limites que lhes estipulam. A prevalência do uso da força física, da aspereza na comunicação oral e do desprezo pela palavra para influenciar os filhos pode, em parte, ser explicada pela cultura de virilidade que, como vimos no ponto anterior, domina o mundo significativo dos pais dos dois jovens.

Belmiro e Rafael cresceram, assim, sem ter acesso às razões das exigências que os pais lhes iam fazendo e privados de estímulos para expor o seu modo de percecionar as situações e de apresentar alternativas às decisões paternas. Não nos parece ser por acaso que ambos evidenciem sérias dificuldades no exercício de pensar e de restituir ou estabelecer diálogo com o pensamento do outro. Nos debates reflexivos provocados pela psicóloga da QpI, a respeito de variados temas da vida quotidiana, Belmiro e Rafael eram os que, de entre todos os elementos do grupo, apresentavam maiores dificuldades em emitir a sua opinião ou em contra-argumentar. Refugiavam-se, com frequência, em frases como “já foi tudo dito”; “concordo com o que os meus colegas disseram”; “não tenho nada a acrescentar. O professor é você não sou eu. Para que é que quer que diga alguma coisa?!” ou, então, chegavam mesmo a usar a ironia para responder: “Sei lá o que é que eu penso sobre isso?! Olhe, não penso nada. Eu também não quero ser pensador...” (Belmiro); “Hoje já pensei que chegasse... Eu só penso deitado na minha caminha. A cama é o sítio onde penso melhor.” (Rafael). Os próprios colegas do grupo viam-nos como elementos que “nunca têm nada a dizer” ou, então, consideravam os seus contributos muito pouco importantes e que “só servem para atrapalhar e confundir”.

Eram também os que demonstravam precisar mais da supervisão e do acompanhamento dos professores para manter os níveis de concentração e de empenho necessários à realização das atividades escolares. Nunca os vimos iniciar, por exemplo, uma tarefa escolar por iniciativa própria e encontravam-se muito dependentes das diretrizes e instruções dos professores nas aulas para as poder realizar.

Diversos estudos quanto à formação do *locus de controlo* (Davis & Phares, 1969; Firmino, Matos & Serra, 1987) dão conta que pais muito controladores e punitivos tendem a desenvolver nos filhos a crença de incontrolabilidade dos resultados, isto é, a percepção de que os acontecimentos da vida decorrem de fatores que são externos aos indivíduos como a sorte, o destino, o poder dos outros e de forças que nos rodeiam. Podemos, muito sumariamente, dizer que as pessoas que são orientadas por um *locus* de controlo externo tendem a atribuir o êxito ou o fracasso das suas condutas a condições do meio envolvente, dissociando-as do seu próprio esforço ou habilidades. Percecionam-se com pouco controlo sobre os resultados e, nessa medida, envolvem-se menos no seu trabalho, são mais condescendentes, dispostas a seguir instruções e têm tendência a retardar o início das respostas voluntárias.

Ainda a respeito das modalidades de socialização familiar, outras são as semelhanças que as narrativas destes jovens deixam entrever. Uma delas prende-se com as atitudes maternas face aos comportamentos dos filhos e diante das reações dos maridos.

No que diz respeito à mãe de Belmiro, o padrão de relação criado entre ela e o filho parece-nos ser marcado pela projeção constante da insatisfação que vivencia na relação conjugal. Diante dos problemas do filho, reage como se este fosse o culpado da sua infelicidade, como se fosse a causa de tudo o que de mau e negativo lhe acontecesse na vida, como se o filho representasse para si uma sobrecarga da qual não sabe como se ver livre. Aceita passivamente as práticas educativas utilizadas pelo marido na relação com Belmiro, uma atitude muito típica de um certo tipo de identidade feminina construída na obediência e submissão às decisões do homem. Como a própria referiu a alguns dos profissionais que têm vindo a acompanhar Belmiro na QpI, o marido é que “*veste as calças lá em casa*”, o que nos leva a depreender que o ambiente familiar é regulado por regras definidas unicamente pelo pai do jovem e onde os papéis não são suscetíveis de questionamento e negociação.

De forma similar, as atitudes da mãe de Rafael diante das reações do marido parecem também ser construídas na submissão ao homem, esse sim o verdadeiro agente de autoridade. A comprovar esta situação, registam-se as diversas práticas de omissão desta mulher a

respeito das condutas dos filhos suscetíveis de desencadear no marido reações agressivas e violentas. Mas não só. O seu consentimento em relação à decisão do marido “fechar as portas de casa” ao filho mais velho, após ter descoberto os seus problemas de dependência ou, ainda, em relação à saída de casa da sua própria mãe, na sequência dos intensos conflitos e tensões que marcavam a relação entre a sua progenitora e o pai de Rafael, parecem ser exemplos inequívocos da subjugação desta mulher às decisões do marido. A partir do momento em que deixaram de coabitar com a avó materna de Rafael, tinha então o jovem 5 anos de idade, os pais nunca mais a visitaram e até mesmo o Natal deixou de ser festejado em conjunto com a avó. Os motivos são claros, diz Rafael: o pai “*não gosta da minha avó*” e a mãe tem medo que o marido se “*descontrole*” se souber que ela se relaciona com a sua progenitora. O jovem é, pois, o único elemento da família que, sem o seu pai saber, continua a visitá-la semanalmente e, por consequência, continua a relacionar-se com o irmão.

Por último, e ainda analisando as semelhanças que atravessam as duas histórias familiares, salientamos a negação de ambos os jovens acerca do impacto nefasto dos desempenhos autoritários dos pais junto deles. Apesar da dureza, rigidez e autoritarismo das figuras paternas, quer Belmiro quer Rafael demonstram uma enorme vontade em lhes agradar e em corresponder às suas expectativas, como se a distanciação em relação aos valores preconizados pelos pais representasse uma espécie de traição à figura paterna.

Negando o sofrimento que experimentam sempre que os seus pais não os valorizam pelos desempenhos positivos na escola e os desencorajam de avançar por terrenos distanciados da sua própria condição de classe, os jovens não estão senão a preservar-se dos dilemas causados pelo percurso de mobilidade ascendente que, lentamente, parecem estar a realizar. Um percurso que, como já tivemos a oportunidade de analisar em páginas anteriores, os leva a distanciar-se das crenças, valores e práticas da sua cultura de origem e, como tal, é gerador de fortes dissonâncias entre algumas das suas disposições primárias e certos traços disposicionais, entretanto, assimilados, por força da sua integração escolar.

CAPÍTULO IV

O papel dos processos vicariantes⁵³ relativos ao grupo residencial na interiorização de disposições

Não menos importante é considerar as características do habitat residencial dos jovens envolvidos no nosso projeto de investigação, em ordem à compreensão dos processos de desqualificação social que os mesmos enfrentam. Os dados reunidos a respeito dos espaços habitacionais onde atualmente vivem, ou então já residiram, indicam que todos eles constituem lugares de forte concentração de indivíduos que partilham características e vulnerabilidades muito semelhantes.

Serafim cresceu numa instituição de acolhimento de menores onde coabitavam meninos submetidos a múltiplas privações emocionais, em virtude de situações de abandono, negligência ou maus-tratos parentais e os restantes 9 jovens viveram (alguns deles ainda residem) em bairros de habitação social ou, então, em locais muito antigos e desqualificados da cidade do Porto, todos eles espaços cuja construção é determinada por uma lógica de associação diferencial.

Na linha de importantes teorizações sobre a influência da organização do espaço na produção de fenómenos de pobreza e exclusão social⁵⁴, sabe-se que uma das consequências decorrentes da vivência em núcleos residenciais que congregam um número significativo de indivíduos com idênticas e precárias condições de vida é o fechamento das sociabilidades e a restrição das experiências de vida a grupos de iguais.

Conforme salientaram Queiroz e Gros (2002), a propósito da vivência em bairros de habitação social, a partilha de características muito próximas, associada às representações negativas e aos rótulos que o meio envolvente geralmente imprime a este tipo de locais, gera fenómenos interativos com implicações muito sérias sobre a socialização, em particular sobre a dos mais jovens. As autoras referem-se, concretamente, a dinâmicas de interação limitadoras de oportunidades de incorporação de conhecimentos culturalmente diversificados, de atitudes

⁵³ A aprendizagem vicariante, ou por modelação, implica a incorporação de padrões de resposta por via da observação de um “modelo”, tendo em consideração algumas condições favoráveis aos olhos do observador. (Bandura & Walters, 2002)

⁵⁴ Ver, a este respeito Queiroz e Gros (2002) e Gros (1998).

compatíveis com o investimento escolar e profissional, em suma, de modos de ver o mundo e de agir sobre ele, com potencial para favorecer uma efetiva inserção social.

Parece-nos, portanto, difícil esboçar uma reflexão cuidada sobre as influências do habitat residencial na formação das características disposicionais dos jovens que nos ocupam sem nos questionarmos sobre as pressões a que estão (ou estiveram) sujeitos no interior do seu grupo residencial, a forma como interagem entre si, como se evitam ou se envolvem, como se valorizam ou se julgam.

Fundamental é, também, saber o que sentem eles quando percebem que o lugar onde residem significa ser visto, pelos outros e pelos próprios, como inferior e tratado com menos consideração, significa ter vergonha de o dizer por ser associado ao consumo e tráfico de drogas, significa ser observado com desconfiança e com receio na escola, ou, ainda, não ser aceite em meios diferentes dos seus e ficar preso num universo de iguais.

Serafim: *“Hoje vivo numa casa arrendada na Maia... é um bom sítio para se viver... nem se compara às Oficinas S. José... A casa tem condições e os vizinhos são calmos e não há problemas nenhuns... não tem nada a ver com o Colégio... nada mesmo... foram 7 anos de martírio, acho que posso dizer isso... aquilo lá era muito frio... não havia aquecedores e aquilo era de pedra... mas o problema maior até nem era esse... o problema era olharem-nos na escola como meninos sem pais... quando dizíamos que éramos do colégio na escola já nos olhavam meio de lado, sei lá... ou era pena ou era porque éramos mal comportados... mas eu não quero muito falar sobre isso... sei lá... não me lembro de muita coisa que vivi nessa altura... O problema era cada um ter de viver por si lá dentro... não tínhamos nada para fazer lá dentro... passávamos os fins-de-semana sem ter uma única atividade... aos domingos íamos à missa e depois víamos montras em Santa Catarina e pouco mais... sozinhos claro... ali na zona depois eram só drogados e prostitutas...o jardim de S. Lázaro ali ao perto, sabe onde é?! Aquilo que devia ser um parque não é. É uma zona perigosa e de muito mau ambiente... os monitores nem sabiam onde andávamos... e nós andávamos por ali a ver coisas dessas... coisas que uma criança não devia ver... no colégio só podíamos jogar futebol no campo cá fora pois não havia brinquedos, não havia monitores que falassem connosco... não havia nada... Eu não jogava... os jogos eram muito violentos, sem regras nenhuma... estávamos sempre a levar com chutos... e eu não queria armar conflitos nem levar com eles... Não me sentia assim muito seguro lá dentro... acordava sempre antes de nos acordarem... tinha medo que alguma coisa me acontecesse lá dentro, sei lá... que algum se metesse connosco ou fizesse palhaçadas... estava sempre a ver o que é que me acontecia... estava em alerta...”*

*

Belmiro: *“Durante a semana moro nas Fontainhas. Foi aí que eu nasci. Morei sempre aí. É uma casa que tem dois quartos: um para mim e outro para os meus pais. As pessoas de lá deviam ser acompanhadas. Há lá muita gente com dificuldades. Existem lá algumas brigas. De vez em quando a polícia ainda aparece lá mas não está sempre a rolar... Ainda existem lá problemas de tráfico e de consumo de drogas. Se pudesse mudava isso... Agora que estou na QpI, sinto-me mais discriminado por aqueles jovens que deixaram a QpI e que moram lá... Na altura em que andava com essa malta não havia comentários como existem agora...Comentários do género: “Agora nunca mais páras aqui e coisa e tal...” Percebe?! Agora sinto mais... Eles põem-me de lado. Eles sabem que eu ando na QpI e muitos deles andaram lá e agora saíram porque não aguentaram as regras e mandam-me assim umas boquinhas...”*

*

Pedro: “... quando morava com a minha mãe, morávamos numa pensão... nessa altura andava sempre com ela em ambientes muito pesados... discotecas e isso tudo... eu sentia-me mal... sentia-me diferente das outras crianças... nunca falei disto com ninguém na escola...”

Agora, moro num sítio melhor... a casa já não é uma pensão... é um apartamento... o pior é cá fora... fazem lá street racing... aquilo é que é perigoso. Podem matar pessoas com os acidentes... pessoas que andam nos passeios... não estou a falar de carros... quando não seguram os carros e se estiver uma pessoa no passeio é cá um perigo! No outro dia, o Berto (condutor da carrinha da QpI) teve mesmo que parar na berma pois um carro vinha ao contrário e cá com uma velocidade... Eu avisei o Berto para ele parar... até podia ter havido um acidente.

Mas não é só isso. De noite e tudo, a minha irmã e os vizinhos tiveram que chamar a polícia pois não conseguiam dormir... é cá uma barulheira... brrrm, brrrmm... fogo, são para aí três e quatro da manhã e eles lá...

Como o prédio onde vivo com as minhas irmãs é numa rua sem saída eles estão sempre lá a fazer corridas... E depois é chato, não conseguimos dormir e no outro dia as minhas irmãs têm que trabalhar... agora a polícia está mais por lá e tudo, desde que as minhas irmãs e alguns vizinhos se queixaram... mas mesmo assim, eles chateiam-me para eu andar com eles. Eu digo sempre que não pois tenho medo dos acidentes mas no fundo se não fosse tão perigoso eu até gostava... deve ser cá uma adrenalina!

Mas eu tenho juízo... aquilo é uma maluqueira... eu digo sempre que não mas eles estão sempre lá de volta de mim...

Sinto uma pressão muito grande da parte desses condutores...muitos deles são meus vizinhos... eles estão sempre a dizer quando é que vou com eles fazer corridas. Dizem-me assim: então quando é que vais lá pôr um som enquanto fazemos uma viagem. Eles sabem que eu sou DJ. Foram no outro dia lá ao bar e gostaram muito das minhas músicas. Sou eu que faço as músicas, sabe?!...

Eu digo-lhes sempre que não vou, que não me quero meter nisso. Mas é difícil, eles estão sempre de volta de mim, a perguntar-me e assim...”

*

Rafael: “Eu vivo em Fernão Magalhães, nas Antas, perto do Bairro de Contumil... numa casita pequena...não tem muitas condições, chove lá dentro... dantes eram ilhas mas depois transformou-se num Bairro... Ficou muito pior... Agora é só tráfico e consumo de drogas... Já não há convívios como dantes... Eu dantes jogava bola com os rapazes de lá... estava sempre com eles... Agora não... Nenhum dos que brincava comigo continuou a estudar...Agora eles são um grupo... se eu andasse com eles, se calhar podia juntar-me a esse grupo...Eu nunca saía à noite... os meus pais não me deixavam e por isso eu nunca me juntei muito a esse grupo...Os meus pais sempre me disseram para eu não andar muito com eles...”

O que me valeu também é que eles andavam noutra escola diferente da minha... eles andaram todos na Escola R.O...aquilo lá era um ambiente pesado... essa foi a escola onde andou o meu irmão...Eu como nunca andei nessa escola afastei-me deles... raramente estava com eles... estar na QpI também me ajudou... a seguir às aulas não ia conviver com eles pois tinha que ir para o apoio... Mas não lhe vou mentir, quando passo por eles, eles pegam comigo para andar com eles... eu é que não vou...”

*

Moutinho: “Vivo em Campanhã, numa casa arrendada que tem 2 quartos. Eu partilho o quarto com a minha irmã... aquilo é uma ilha... não é assim lá muito agradável de se viver naquela casa... está um bocado estragada... Junto à minha casa já houve mais tráfico e consumo de drogas do que hoje... Mas ainda há... Os meus pais sempre tiveram medo que eu me metesse nisso. Mas eu nunca experimentei drogas... Acho que se tivesse ido morar para um bairro se calhar era um rapaz pior hoje... Acho que o sítio onde vivo é mais calminho do que um bairro... Acho que as

ilhas são melhores do que os bairros... Não há assim tantos problemas... mas não posso dizer que seja um sítio sem más influências... não me meto com ninguém lá... não temos relações com ninguém a não ser com os meus avós e tios... de resto, as pessoas têm muitos problemas... bebem, metem-se em brigas e conflitos, drogam-se, não sabem o que querem da vida, não se esforçam para serem outras pessoas...

*

Fernando: *“O sítio que mais gostei de morar foi nas Eirinhas. Foi o sítio em que nasci... gostava muito da rua... tinha ali a minha família toda... 32 primos.*

Aquilo era assim: tinha duas ruas – as Eirinhas e a Quinta do Dão. A minha mãe era da Quinta do Dão e o meu pai era das Eirinhas. É sempre assim. As pessoas casam-se sempre umas com as outras.

Agora vivo em Campanhã com a minha mãe mas ainda continuo a ir às Eirinhas almoçar todos os dias. Moro num bairrozinho de casas. Não tenho um quarto só para mim. A minha mãe é que tem... Eu durmo na sala. Nas outras casas onde vivi tive sempre um quarto só para mim... Agora não! Em Gondomar até tinha suite... Tinha casa de banho no meu quarto... Mesmo assim, e apesar da casa em que moro agora ser pequena, ela tem uma renda alta que custa muito à minha mãe pagar... Nessa zona, não há tantos conflitos como nas Eirinhas.

Em Campanhã só há ganzas... Já nas Eirinhas, assisti a cada intervenção da polícia... Aquilo até parecia o Iraque... Parecia uma favela... Os polícias vão todos equipados quando vão fazer as rusgas... Vão com cães (rotweilers, rexes) entram na casa das pessoas com os cães para ver se encontram droga... Quando me lembro de ver para aí 30 homens encostados à parede... Aquilo mete mesmo impressão... Assisti a várias rusgas policiais em pequeno, quando morava lá... Até parece o outro mundo...”

*

Cyprien: *“Antes de viver com a minha tia, vivi numa ilha... aquilo nem era uma casa nem era nada... tinha o chão em terra batida e só um quarto... não tinha condições nenhuma... e depois as pessoas que ali viviam eram todas muito pobres, andavam sempre aos gritos umas com as outras... a gente em casa ouvia tudo porque as casas eram todas coladas umas às outras... na escola tinha vergonha de dizer que vivia ali... mas também foi por pouco tempo porque a minha mãe morreu entretanto e passei logo a viver com a minha tia... hoje sou um privilegiado em relação ao que vivi no passado com os meus pais e em relação aos meus colegas que moram em bairros... hoje sei dar valor ao que tenho pois vivi num sítio miserável... um sítio que envergonha qualquer um... não quer dizer que na minha rua não haja droga e tráfico... aí isso há... ainda no outro dia acordei com o barulho da polícia a prender ou a avisar, sei lá, os drogados que por lá andavam na rua... mas isso é só de vez em quando... e eu quando passo na rua, vejo-os lá sentados e isso mas não me meto com eles e eles não se metem comigo... é diferente... não se compara aos bairros...”*

*

Kukiro: *“Vivo no Bairro de Contumil desde que nasci... vou contar-lhe um episódio da minha vida que passei no bairro e que me deixou muitas marcas... muitas mesmo! Uma vez roubei pencas para o Natal num quintal e fomos corridos à chumbada pelo agricultor. Por azar dele ou meu, o filho desse agricultor era do bairro rival do nosso, então como estúpido agora, mas óbvio na altura, resolvemos ir em resposta no dia seguinte para o bairro dele. Preparámos as nossas armas artesanais, bombas de cal que eram feitas de água e cal, garrafas de vidro com 50 cêntimos de gasolina e um pouco de pano no gargalo e bombas de velas de carros que eram feitas com uma vela de carro, raspa de fósforo, uma saca, um parafuso preso com uma corda, umas 4 cabeças de fósforo e uma saca, tudo isto para que pudéssemos mandar a vela ao ar, para que quando caísse fizesse o som de uma bala para pensarem que estávamos armados com armas de fogo.*

Nesse dia, equipámo-nos com isso tudo e fomos lá... eu ia com a ideia de assustar mas saiu ao contrário: um rapaz daqui do bairro, que hoje ninguém ouviu falar mais dele, decidiu mandar uma bomba de cal para um rapaz de cor, eu estava de vigia no cimo da rua para que quando viesse a polícia dar o berro de código e fugirmos. Mas quando o rapaz de cor foi atingido com a bomba de

cal eu fugi, mas fugi não foi porque vinha polícia ou porque o cerco tinha apertado, foi mesmo porque eu fui lá com o intuito de assustar não de aleijar e prejudicar a vida de ninguém e fiquei em choque quando o rapaz tinha levado com a bomba de cal e o vi a berrar a dizer que estava a queimar as costas, ele ficou coberto de cal. Fiquei o dia seguinte em casa sem poder tirar da cabeça a imagem do rapaz a berrar, mas o meu medo também era o que viria a seguir, como sairia agora eu disto? Se fosse contra os meus, eles tornavam-se contra mim e se fosse a favor deles eram os outros contra mim, e então a estabilidade continuava, não conseguia andar na rua nem ir ao café com a minha mãe porque tinha sempre receio de encontrar o rapaz, nem era por medo de andar a bulha, era mais com receio de o olhar de frente, e apesar de não lhe ter sido eu a fazer aquilo ou a desfigurá-lo, eu estava metido nisso.

Entretanto faço 15 anos, resolvo festejar de modo a esquecer tudo por alguns momentos, e comprámos um whisky J.B de 15 anos e uma quantidade razoável de pólen para eu, pelo menos ficar cego... o que se passou a seguir deu para que eu parasse tudo aqui. Não sei mesmo o que se passou nesse dia até hoje, mas a verdade é que parei ali. Lembro-me só do guarda me estar agarrar o braço quando estava numa carripana roubada, aqui neste momento já não havia aqueles grandes amigos que me tratavam por “mano” e “primaço”, que alinhavam comigo em tudo e a quem eu era fiel. Quando apertou deixaram-me para trás e mandaram-se uma vareta para o colo e fui para a esquadra. E os amigos? Estavam todos no bairro já a gabar-se que tinham escapado e que eram os maiores, e eu era o motivo da conversa, porque fiquei sentado na carripana charrado e bêbado sem reação. Este episódio ficou arquivado como uma brincadeira, mas entre mim e o guarda ficou uma garantia no ar, ele fez-me prometer-lhe que durante 3 anos eu não poderia ir lá parar mais nenhuma vez, se não reabriria o processo e ficava registado como furto. A verdade é que até hoje, já passaram 6 anos e ainda não fui chamado a tribunal nem apresentado a juízes e assim. Até à atualidade não me lembro de como fui lá parar, ou seja, lembro-me que foi por ter bebido e fumado os enrolados, mas não me lembro de como comecei, só me lembro de como terminei.”

“...Os tempos livres que tínhamos todos juntos eram o dia todo... não fazíamos nada que tivesse jeito... Hoje todo os meus colegas do bairro continuam sem fazer nada... saíram da escola muito cedo... eu sou o único que fui mais longe... muitos deles devem estar presos... outros a roubar... outros são toxicodependentes e não fazem nada... eu nem sei como é que já cheguei até aqui... às vezes nem acredito...”

É lixado, stora, é lixado viver num sítio onde sabemos que nunca vamos chegar a lado nenhum... que estamos separados do resto do mundo... aqui é onde vivemos e ali fora vivem os outros... isso faz com que nós não nos importemos muito com o que os outros pensam ou dizem de nós... Nunca vamos estar como eles, nunca vamos viver bem como eles... de que é que nos vale sermos os bonzinhos? Só em sonhos é que podemos chegar a esse mundo que está lá fora... e que é tão diferente do de cá de dentro... é isso que se pensa quando se vive num bairro...”

É impossível viver-se num bairro e nunca consumir, nunca experimentar drogas... faz parte... acontece naturalmente... se não o fizermos sentimo-nos mal... é mesmo assim... já para não falar das influências... e das pressões dos outros...”

*

Fuzi: *“Vim morar para o Bairro da Pasteleira tinha mais ou menos 10 anos. Não passei a minha infância no bairro. Vivi nas Eirinhas, perto do Bonfim... No Bairro agora há mais conflitos e está sempre todo estragado, todo sujo... aquilo mete nojo setora... Eu até tenho sorte porque no meu bloco as pessoas até são sossegadas, à exceção da minha vizinha que toda a noite faz barulho... É alcoólica e de noite grita e bate nos filhos...”*

Se eu pudesse mudar alguma coisa no sítio em que vivo, faria uma distribuição melhor dos inquilinos que para lá vão...”

Se pudesse eu tentava dar mais formação às pessoas para que elas não ficassem à porta das casas à espera que o dinheiro caísse do céu...”

“Quando fui para a Pasteleira tive que me adaptar a esse ambiente de bairro... para isso é preciso adaptação... adaptação dentro do bairro e cá fora... aos olhares de lado dos outros... A maneira que encontrei foi ser como eles... Metia-me nos conflitos e não me importava de passar uma

imagem de miúdo de bairro... Pelo contrário, até queria mostrar que era dali. Que era um valente, um fuzileiro... (ri-se)... era muito diferente do que sou hoje... Não era uma pessoa assim muito boa... fazia mal às outras pessoas, queria meter-lhes medo... mostrar-me forte... mas um forte de quem não é muito inteligente.... Agora não. Não quero transmitir uma imagem que seja má. Não me comporto como uma pessoa do bairro... Quando conheço uma pessoa nova, ela não nota que eu sou de um bairro. Eu comporto-me em condições... Agora sei que a força vem doutro lado... Como diz a professora C. vem de um outro músculo... da cabeça....”

Um bairro não é sítio para ninguém morar... ninguém... faz mal às pessoas... leva-as a fazerem coisas que não querem mas não havendo mais nada para fazer acabam por fazer... lá não há horas... são sempre horas de não se fazer nada ou de se fazer merda... venha o diabo e escolha... passam-se dias e a gente nem sabe... por isso é que a gente nunca tem horas para chegar à escola... estamos mal habituados... sabemos lá o que são regras...

Comecei a consumir haxixe numa altura em que estava a sofrer pressões da minha família para ir trabalhar... Mas eu não conseguia arranjar trabalho em lado nenhum... e depois o que é que seria de mim se começasse a trabalhar e não acabasse o secundário, ainda por cima vivendo na Pasteleira... Nunca seria nada na vida... Hoje já não consumo drogas mas é muito difícil para mim ouvir os comentários dos meus colegas aqui do bairro, daqueles com quem consumi... eles dizem-me sempre “estás a cortar-te”... é por isso que estou sempre a mudar de número de telemóvel... é para eles não me chatearem... agora os meus amigos são outros...”

*

Afonso: *“Detesto viver aqui... Gostava muito mais de viver em Bragança... vivia numa casa com todas as condições e mesmo no centro da cidade... Aqui sinto que há mais conflitos. De manhã, quando acordo, ouve-se tanto barulho... sabe-se logo que houve assaltos à tabacaria ou a carros... De noite, ouvem-se as motas roubadas... é quase todas as noites... Existem muitos assaltos no bairro... mas isso não é tudo... o bairro é todo desorganizado e eu gosto muito de organização... aqui não tem condições nenhuma... é tudo desorganizado... sabe que mais... este é o último sítio à face da terra que escolhia para viver.”*

“As pessoas não me reconhecem como sendo do bairro pois eu ando sempre bem vestido e vou sempre assim para a escola... eu cuido de mim... sou incapaz de sair de casa a cheirar mal, por exemplo, como aqueles que vivem lá no meu bairro... esses andam sempre desleixados, vestem-se mal, cheiram mal, não se importam com eles... eu não. Eu tomo sempre banho antes de sair de casa e visto sempre uma roupa em condições ... pode não ser uma roupa muito boa mas nunca pareço mal... os outros não fazem isso... não consigo perceber como é que eles deixam-se cheirar assim mal... o cheiro é mesmo insuportável... eu não percebo... um banho não custa nada a ninguém... mas eles não querem saber e vestem-se mal e tudo... eu sou diferente... ando sempre arranjado e ninguém pensa que eu vivo num bairro...”

“Não percebo... não percebo mesmo como é que o Fuzi não lava aquela cabeça... já viu como ele anda sempre cheio de caspa e tudo... e às vezes é difícil estar ao lado dele pois ele cheira mesmo mal... Até parece que quer que os outros saibam que ele vive na Pasteleira... Eu não percebo... Não lhe custava nada tomar um banho... a minha mãe no outro dia andou-se a queixar que nós gastávamos muita água lá em casa... veio uma conta muito alta para pagar... muito alta mesmo! Eu também fico mais de meia hora a tomar banho.... Tem que ser... tenho que andar em condições... não quero passar vergonhas... não quero que os outros me olhem de lado ou me ponham de parte por andar como o Fuzi... o Pedro também é outro que tal... às vezes vem para aqui a cheirar mal... eu não percebo... até parece que não têm água em casa... ele não vive em nenhum bairro... mas também não deve viver num sítio com muito jeito... para vir como ele vem às vezes para aqui... todo desarranjado...”

Das narrativas acima transcritas várias são as constatações que gostaríamos de fazer sobressair.

A primeira remete-nos para o vazio de referências dos espaços residenciais onde os jovens cresceram, um vazio que é tanto mais grave quanto se verifica nos meios em questão a presença de práticas ilícitas de roubo, prostituição, tráfico e consumo de estupefacientes, etc. Expressões como *“ali na zona eram só drogados e prostitutas... (Serafim); “...fazem lá street racing...”(Pedro); “bebem, metem-se em brigas e conflitos, drogam-se, não sabem o que querem da vida, não se esforçam para serem outras pessoas...”(Moutinho); “... Existem muitos assaltos no bairro...” (Afonso) “...assisti a várias rusgas policiais em pequeno, quando morava lá... Até parece o outro mundo...” (Fernando) ou, ainda, “...se pudesse tentava dar mais formação às pessoas para que elas não ficassem à porta das casas à espera que o dinheiro caísse do céu... (Fuzi)*, ilustram bem como a socialização dos jovens foi confinada a referências destrutivas, incompatíveis com a valorização da escola e do mundo do trabalho. A interação constante com grupos de pares já integrados em carreiras desviantes ou, pelo contrário, com indivíduos cujas práticas são de profunda desistência e passividade face à situação de pobreza e exclusão social que vivenciam é uma importante condicionante a considerar no processo de construção identitária destes jovens.

Na ausência de uma oferta de equipamentos educativos, culturais e artísticos, que pudessem constituir uma oportunidade para realizar aprendizagens socialmente relevantes, resta a rua como espaço de jogo, de esquecimento, de imaginação. A observação desses momentos de convivialidade entre pares na rua deixa constatar alguns aspetos relevantes a respeito de como se formam as disposições profundas que determinam negativamente a relação com a escola.

Lugar de aprendizagem do interdito e da ilegalidade, de organização de golpes, de consumo de drogas, de partilha dos produtos de roubos, a rua foi, em muitos casos, o verdadeiro contexto de socialização dos jovens que estamos a procurar caracterizar.

A este facto acresce um outro que se prende com o evidente contraste dos locais onde residem com o tecido urbano envolvente, em virtude da falta de qualidade arquitetónica e/ou da sua degradação física. Basta entrarmos em algumas das suas zonas residenciais, como é o caso do bairro da Pasteleira, do bairro de Contumil ou do bairro do Polícia, para darmos conta da presença de diversas características penalizadoras do ponto de vista das oportunidades de integração social, designadamente a fraca qualidade dos alojamentos e as más condições no que toca à limpeza e à acessibilidade.

Os próprios retratos que nos devolveram acerca dos territórios onde moram evidenciam condições inferiores à norma quer no que toca à qualidade das habitações (“*não tem muitas condições, chove lá dentro...*” (Rafael); “*não é assim lá muito agradável de se viver naquela casa... está um bocado estragada...*” (Moutinho), quer no que diz respeito ao ambiente urbano (“*está sempre todo estragado, todo sujo... aquilo mete nojo setora...*” (Fuzi); “*o bairro é todo desorganizado... aqui não tem condições nenhuma... é tudo desorganizado...*” (Afonso)).

Não é de estranhar, portanto, que a maioria deles nos pedisse para os esperarmos, ou deixarmos ficar, à entrada dos bairros onde vivem, sempre que os íamos buscar ou levar a casa, tal era a vergonha que sentiam por pertencer àqueles aglomerados residenciais. Este é, sem dúvida, um terceiro facto a não menosprezar.

Conforme assinalaram Cidália Queiroz e Marielle Gros (2002), as conotações negativas que são atribuídas a espaços empobrecidos e relegados socialmente tendem a afetar o valor dos moradores na escala de prestígio social. A devolução de uma imagem negativa pelo meio envolvente, por via do habitat e das práticas que aí se desenvolvem, aumenta o risco dos moradores destes espaços interiorizarem o estigma social que lhes é imposto e acaba por induzir a adoção de respostas identitárias para fazer face à desvalorização simbólica que experimentam.

No caso concreto dos jovens que nos ocupam parece-nos ser possível apurar dois modos distintos de elaborar e de reagir ao estigma desencadeado pela circunstância de residir em territórios profundamente depreciados e, nalguns casos, tidos como perigosos: por um lado, a procura de diferenciação dos mais próximos e, por outro, a integração nas margens.

A primeira resposta identitária, visivelmente expressa no discurso de Afonso, assenta numa lógica de depreciação daqueles que estão próximos no espaço social e ou físico. A propensão de Afonso para se demarcar dos indivíduos que residem no seu bairro foi manifesta variadíssimas vezes, quando nos falava com repulsa, das vidas “*fáceis*” dos vizinhos, da sua má educação, do desleixo que tinham em relação à sua apresentação, dos roubos que praticavam, da droga que traficavam e, tantos deles, consumiam, ao mesmo tempo que dava relevo às características que o diferenciavam deles. Não raras vezes, observamos Afonso a exaltar a sua forma de vestir ou os seus cuidados com a higiene por oposição aos moradores do bairro onde vivia ou aos colegas do seu grupo que, como ele, residiam em espaços empobrecidos.

Acusando os outros de falta de higiene ao mesmo tempo que se colocava no pólo oposto em termos de apresentação, o jovem não estava senão a renunciar à visão homogeneizante que é vulgarmente imposta pelo olhar exterior a todos aqueles que residem em bairros de habitação social, procurando desviar de si o estigma de residir num habitat desprestigiante.

Quanto à segunda estratégia, a que Gaulejac e Léonetti (1994) designaram de inversão do sentido normativo e inserção nas margens⁵⁵, podemos encontrá-la inscrita nos percursos biográficos de três dos jovens que nos ocupam: Kukiro, Fuzi e Afonso. Referimo-nos a uma resposta identitária que induz uma certa forma de integração social no interior de um grupo de pares.

O envolvimento em rixas e em atos de pequena delinquência praticados por meninos que residiam no mesmo bairro está bem explícito na narrativa apresentada por Kukiro na carta que nos enviou, via email. Obrigado a “crescer” espontaneamente, sem qualquer orientação por parte dos adultos que pertenciam ao seu meio familiar, nem de alguém que o tivesse estimulado a aprender valores e regras basilares para a obtenção do equilíbrio psicológico e social, restou-lhe a aprendizagem das regras do mundo “selvagem”, em que o objetivo da sobrevivência estimulou o uso de meios, nem sempre legítimos à luz dos padrões culturais teoricamente dominantes.

O mesmo aconteceu com Fuzi e Afonso, dois jovens que, durante o período da adolescência, vestiram a pele de “miúdos de bairro” para poderem suportar melhor o sofrimento provocado pelas atribuições identitárias negativas, resultantes da vivência em bairros sociais desqualificados e simbolicamente degradados. Afonso chegou mesmo a fazer parte de um “gang” que ocupava os dias a destruir os espaços coletivos do bairro onde morava e a assaltar bombas de gasolina da cidade do Porto.

De acordo com C. Queiroz e M. Gros (2002), quando ser habitante de um dado bairro constitui uma característica que conduz a uma desvalorização social, o universo de iguais pode funcionar como uma estrutura que oferece oportunidades de autovalorização e de afirmação social. Apoiando-se no conjunto de teorizações da Escola de Chicago, as autoras referem que a formação de um “bando” equivale a um modo espontâneo de responder às necessidades de integração e segurança no confronto com o universo social privado de referências e estruturas coletivas. Face ao desmoronamento e crise das estruturas primárias de

⁵⁵ Já aqui nos referimos a esta estratégia identitária na nota de rodapé nº 5.

integração social, tais como a família e a comunidade de vida local, o “bando” acaba por assumir a função de estabelecer regras, definir papéis sociais e regular condutas.

Os comportamentos ilegítimos normalmente praticados por estes grupos, aparentemente percebidos como atos que visam a delinquência ou a violência gratuita, inscrevem-se, antes, em dinâmicas de jogo e desafio que decorrem da necessidade de identificação com o habitat, de assegurar a sobrevivência material ou, tão só, de ocupar um tempo vazio de ações positivas. (Queiroz & Gros, 2002)

Quando Fuzi se refere ao bairro onde vive como um sítio que conduz os indivíduos a fazerem “*coisas que não querem mas que são feitas*”, desde logo por não haver “*mais nada para fazer*” ou, então, quando Kukiro se reporta à aprendizagem do consumo de drogas no interior de um bairro de habitação social (“*É impossível viver-se num bairro e nunca consumir, nunca experimentar drogas... faz parte... acontece naturalmente... se não o fizermos sentimo-nos mal... é mesmo assim...*”) estamos diante de um conjunto de provas inequívocas a respeito do que foi dito anteriormente.

As condutas desviantes podem, ainda, revestir-se de um outro significado: o de permitir suportar melhor a tensão provocada pelo desfasamento entre as aspirações socialmente condicionadas e a fragilidade dos meios disponíveis para as concretizar⁵⁶. Nestes termos, o ato delinquente de indivíduos como aqueles que nos encontramos a estudar resulta da frustração de não conseguir alcançar posições sociais em conformidade com as aspirações de sucesso que o meio social lhes inculcou.

As narrativas acima transcritas, muito em particular a de Kukiro, evidenciam a vontade dos jovens acederem a um universo que lhes inculca desejos associados ao prestígio e ao

⁵⁶ Foi Merton quem se referiu às contradições existentes entre as aspirações inscritas na matriz cultural e a desigualdade da estrutura social de uma dada sociedade. Para este autor, o desvio é o resultado do desfasamento entre as aspirações culturalmente prescritas e os meios socialmente estruturados para as realizar. Essa disparidade entre os desejos dos indivíduos e a possibilidade dos mesmos virem a ser atingidos dá origem, na sua perspetiva, a cinco tipos de adaptação: conformidade, inovação, ritualismo, retraimento e rebelião. Todavia, enquanto que Merton salientava as condutas desviantes individuais como resposta à tensão gerada entre as aspirações e os meios disponíveis para as concretizar, Cohen e, mais tarde, Cloward e Ohlin, sugeriram que as respostas desviantes ocorriam coletivamente através de subculturas. De acordo com estes autores, é sob a forma grupal que se elaboram formas de ajustamento ilegais. Através das suas obras mostraram que os rapazes das classes trabalhadoras, perante a frustração de não conseguirem alcançar posições sociais em conformidade com os valores e as aspirações de sucesso que o meio social lhes inculcou, agrupavam-se em subculturas delinquentes. E se, para Cohen, o ato delinquente exprime a angústia dos jovens face às contradições sociais, para Cloward e Ohlin, o ato delinquente é entendido como um desafio em torno do qual se estabelece um compromisso entre os membros de um grupo. O bando, enquanto sistema de papéis diferenciados, permitia, assim, aos jovens sentirem-se integrados numa estrutura social profundamente desigual. (Herpin, 1982)

sucesso material. Expressões como “só em sonhos é que podemos chegar a esse mundo lá fora”; “nunca vamos viver bem como eles... de que vale ser bonzinhos?” (Kukiro) ou, então, “o que é que seria de mim (...) vivendo na Pasteleira?! Nunca seria nada na vida...” (Fuzi) traduzem uma certa decepção, talvez mais frustração, por se verem impossibilitados de realizar desejos e sonhos em virtude dos espaços onde residem serem socialmente relegados e simbolicamente desprezados.

Não fosse a oportunidade que a QpI trouxe a estes jovens de fruir de bens culturais e de sociabilidades potenciadoras de trajetórias escolares mais eficientes, assim como da descoberta do seu próprio valor, as suas possibilidades de resistirem à degradação simbólica que lhes é diariamente imposta, por via das características dos lugares onde habitam, seriam, seguramente, bastante restritas. Vejamos o que eles próprios nos disseram a respeito do papel da QpI na contenção ou, mesmo, retradução das suas disposições originais.

Afonso: “Quem me ajudou muito foi a Nicole (estagiária na QpI)... Se não fosse ela, nesta altura não andava nem na Escola nem na QpI... Andava, antes, a fazer umas coisas más...”

A Nicole ocupou-me os espaços... Levava-me para todo o lado, com ela... No fim da escola e do apoio da QpI, a Nicole não me trazia logo aqui para o bairro... Se eu viesse para aqui tinha sido a minha desgraça... Ela levava-me para o ginásio onde ela dava aulas de dança, levava-me para casa dela, saía com ela... A Nicole ocupava todos os meus tempos mortos... Eu não lhe pedia... mas ela percebia que se eu viesse para aqui ia tornar-me um rapaz mau... Pois ia andar sempre com rapazes que não fazem nada... nem à escola vão...”

*

Kukiro: “...o bairro era uma coisa que eu acreditava e que vi a virar-me as costas, então não me sobrava outra alternativa se não virar-me também. Eliminei o meu grupo de amigos no bairro e transformei-os em grupo de vizinhos.

Esta foi a minha primeira atitude de mudança e evolução, senti-me à rasca para fazer novos amigos, pois era um bicho do mato com a ideia de aleijar, e por isso é que me estava a custar, porque precisava de provas de confiança, mas como sabia eu avaliar essas provas de confiança?

Não sabia como é lógico... deixei as más ondas e mantinha a minha ideia de querer trabalhar... reencontrei um colega de escola, que comprava cobre e alumínio e, então, alinhei com ele... o meu primo alinhou também. Então, andávamos à procura de cobre e alumínio, cilindros e quadros de bicicletas, tudo dava para vender e para fazer dinheiro... e nestes caminhos ainda parava no ringue do bairro e lá parava uma carrinha de um projeto que tinha como nome “Norte Vida”. Esta carrinha executava esse projeto no meu bairro e no bairro do Lagarteiro. Aqui tudo parou, conheci as 2 primeiras pessoas que me esticaram a mão para me ajudar, elas são, a Teresa uma mulher que era assistente social e a Márcia, que era psicóloga desse projeto de rua. Ajudaram-me porque me falaram de um projeto que havia em S. Lázaro e que trabalhava com jovens problemáticos, eu sabia que era problemático, mas não foi por isso que aceitei, aceitei porque queria mudar mas não encontrava a ajuda certa ou a personalidade indicada. Então, fui com elas visitar o projeto renascer, entrei num edifício grande e antigo por dentro, e senti-me logo numa sala que lhe chamavam secretaria que ficava no cimo das escadas. Quando me senti nessa secretaria estavam presentes mais dois do meu bairro Cláudio “sete” e Tânia, mais conhecida como a filha mais nova da Gina. Connosco, estavam também o Bruno Osório e a Cláudia, eram ambos do bairro do Lagarteiro e da equipa técnica estava a Setora M. e a assistente social Teresa que pertencia a esse projeto.

Até hoje sei que me saí a tempo da rua, mas foi difícil deixar de fumar enrolados, porque fazia análises à urina, deixar de me safar para ter os meus trocos, deixar o bairro no sítio e investir na educação e refazer de novo outro tipo de amigos. Fiz, por exemplo, o Coelho foi um dos meus grandes amigos lá dentro e ainda é mas agora é ele que não está lá. Custou este percurso, mas valeu muito a pena).

No meu segundo ano nesta associação conheci uma tutora que estava no seu primeiro ano, mas que apesar de tutora e amiga, foi uma grande oportunidade e inspiração de mudança para mim, tornou-se a minha primeira namorada e hoje tenho 21 anos já se passaram 6 anos, continuo com ela a lutar contra tudo e contra todos. Sim, ainda luto porque há quem pense que por eu ser pobre, sou interesseiro, mas isso ultrapassa-me a felicidade. Sim, setora já me sinto realizado num aspeto, no aspeto de descobrir o valor e sentimento da palavra amor. Agora sei o que é necessitar duma carícia, de um gesto e até de um abraço, mas aprendi mesmo o que é amar, e amar esquece-se tudo: o ódio, o preconceito, as diferenças e as descendências.”

Pessoas não são côncavas, mas sim redondas, porque não são elas que giram à minha volta mas sim eu a volta delas. A vida limita-se ao que aprendo no bairro, e alarga-se as conquistas da vida.

Os outros são me indiferentes quando remam em objetivo e sentidos muito opostos da minha qualidade de viver e a minha qualidade de pensar.

Estrada para mim não é um caminho reto e plano. É um caminho com curvas, horizontes e com um piso áspero onde todos os problemas merecem uma travagem com muita lógica.”

*

Pedro: *“A QpI ajudou-me muito. Eu era uma pessoa muito reservada, não falava com ninguém... Era muito tímido. Quando havia atividades, eu nunca ia... Inventava sempre uma desculpa. Evitava sempre ir para não estar exposto aos outros... Eu era tipo, digamos assim, “bicho do mato”. Depois comecei a soltar-me mais e a conhecer pessoas novas.*

Houve uma altura em que cada um de nós (dos jovens que faziam parte do grupo) começou a contar a sua história e as histórias eram idênticas, umas melhores outras piores, mas as histórias eram idênticas, as condições de vida também eram idênticas e eu vi que não era o único que estava mal... também havia pessoas que estavam mal... Eu aí vi que toda a gente estava no mesmo nível que eu...Foi a partir daí que eu me soltei mais...

A QpI trouxe o convívio, o ultrapassar das dificuldades ao nível da fala e de escrita. A QpI puxou por nós ao nível dos estudos... Houve momentos em que eu queria desistir de tudo..

O teatro também ajudou com o contacto com o público. Comecei a participar na Desmontagem II... III, IV e V. Além disso, é para pessoal que tem dinheiro. O teatro é muito caro. O contacto com o público... aquelas pessoas que moram nos bairros ficaram mais importantes... E isso ajudou muito!”

*

Rafael: *“Na QpI há um bom ambiente... Toda a gente se dá bem... Sinto-me bem lá... Em outubro de 2007 entrei na QpI... se não fosse a QpI era um rapaz mais só... ou andava metido com o pessoal lá do bairro... sei lá... nunca fui muito disso mas se calhar até me podia dar para isso... assim como o meu irmão se meteu com uns grupos esquisitos eu não fiquei assim como ele... porquê? Se calhar foi porque tive mais tino e para isso a QpI ajudou-me muito... pois quando não estou na escola, estou na QpI... estou sempre ocupado... não tenho quase tempo para mim... e fico com pouco tempo para ir ter com os rapazes lá do bairro ao lado de minha casa... eles estão sempre a chamar-me mas eu não me meto com eles...”*

*

Belmiro: “Sabe uma coisa... sabe porque é que não me sinto mal com as boquinhas que os meus colegas lá das Fontainhas me mandam por eu já não andar com eles? Pois eu sei que não estou sozinho. Tenho muitos amigos na QpI... Hoje sou uma pessoa melhor por andar na QpI... A QpI ajudou-me a ver coisas diferentes na vida... ajudou-me a ter objetivos na vida. Objetivos ao nível do estudo e das relações entre as pessoas... Dantes estava com as pessoas por estar... Agora tenho compromissos... Agora sei o que são compromissos... A partir do momento em que vim para a QpI passei a acreditar mais em mim. Muito mais. Passei a ter mais segurança em mim e a ser menos hiperativo e ansioso... ainda sou mas acho que estou muito melhor... quando andava lá com os meus colegas das Fontainhas andava sempre com os nervos na pele... agora estou diferente... a QpI fez-me ver muitas coisas... fez-me perceber o que são amigos verdadeiros e o que não são...”

*

Moutinho: “Acho que a QpI é um bom sítio para a gente se abrir com os outros... para a gente fazer amigos... pois fala-se sobre coisas pessoais e não só sobre o estudo.

Mas eu ainda me sinto um pouco exterior à QpI... Não conheço muitas pessoas... Porquê? Não sei... Acho que eu não tenho muita facilidade em me abrir com os outros... E por isso os outros também não se abrem comigo. Mas uma coisa é certa... se não andasse na QpI era uma pessoa diferente hoje... nem sequer era capaz de chegar a esta conclusão, por exemplo... não era capaz de ver que tenho que mudar... que tenho de me abrir mais... não tenho colegas no sítio onde vivo com quem possa falar ou desabafar... nunca tive... se fizesse, a minha vida ia andar na boca de todos... quem é que guarda segredo lá? Ninguém... Por isso eu também tenho tanto medo de falar com as pessoas lá na QpI... acho que é por isso...”

*

Fernando: “Tomei conhecimento da QpI através de uma psicóloga lá da Escola [E]. Ela não fazia nada a não ser pôr os bons de um lado e os maus do outro... depois dizia aos maus alunos para virem para a QpI. Eu não queria vir... até chorei e tudo... mas a minha mãe obrigou-me e eu vim. Vim com ela... Acabei por ficar e fiz o 7º, 8º e 9º anos no Ensino Recorrente na Escola [B]. Posso dizer que uma das marcas mais positivas na minha vida foi ter entrado na QpI: deixei de ser um miúdo como aqueles que encontro lá em Campanhã. Pelo menos já vou a caminho de fazer o 12º ano. Quantos deles é que têm o 12º ano? Não conheço nenhum, sabe?! Nenhum mesmo... E depois são assim uns vadios, consomem e tudo... só armam conflitos... se não tivesse vindo para a QpI era assim de certeza... tudo levava a isso... andei durante muito tempo a jogar futebol lá pelo sítio onde moro... depois fui para o Salgueiros... a maioria dos miúdos era de Campanhã... Todos os dias treinava até tarde. Quando entrei para a QpI, em 2004, deixei de ir aos treinos. Como tinha aulas à noite não podia ir aos treinos. Custou-me muito... Ainda fui aos jogos durante um mês, mesmo sem ir aos treinos. Jogava como titular, mesmo assim. Mas os outros, aqueles que iam aos treinos e não eram convocados, começaram a passar-se... começou a haver conflitos e depois eu acabei por sair... se calhar ainda bem... se não o que era feito de mim?!”

*

Fuzi: “Eu andava no 7º ano quando vim para a QpI... Um professor meu conhecia-vos e pediu para eu ter apoio aqui... Nessa altura, estava muito desinteressado... Era um miúdo que não tinha consciência das coisas e não me deixava ser apoiado... Além disso, as regras que vocês impunham não me diziam muito... Estava mais habituado às regras lá da Pasteleira... nenhuma... E, por isso, não melhorei nada nesse ano... Continuei igual... Eu tinha muitas resistências... Eu estava na fase da “pré-construção”, como se costuma dizer... Mas depois acho que mudei... acho, não. Mudei mesmo! A QpI fez isso em mim... fez com que eu mudasse... Nunca tive pessoas, como agora tenho, em quem pudesse confiar verdadeiramente. Contava as coisas e essa pessoa fazia sempre comentários... às vezes até me gozava... Agora não sinto isso...”

Eu não costumo procurar muita ajuda. Costumo guardar as coisas para mim. Mas hoje vejo que isso me prejudica. Às vezes falo com o Kukiro... Conto-lhe muitas coisas... Considero-o um verdadeiro amigo... também conto as coisas difíceis à E. [Psicóloga da QpI] ...

A participação que eu tive no Teatro foi muito importante para mim. Decorei o meu papel numa semana. Fiz parte da peça “Desmontagem III”. O teatro permitiu-me várias coisas: sentir-me mais à vontade com as pessoas, transmitir coisas de mim sem falar, sem dizer nada, só através do corpo; sair do ambiente em que vivo todos os dias e desempenhar outros papéis. Eu gosto de encarar outras personagens.

Uma das partes mais importantes do teatro são as palmas... Foi tão bom ter ouvido aquelas palmas todas no final da peça... Ainda por cima no Rivoli... Foi maravilhoso!

Só participei numa peça pois na outra peça eu fui para a Alemanha participar no campeonato de “Street Soccer for Tolerance”. Gostei muito de contactar com várias pessoas de muitos países, gostei muito dos gregos, dos alemães mas, sobretudo, dos polacos... Foi muito bom. Fez-me muito bem sair de casa, sair do bairro, sair daquele ambiente...

Sabe qual é o meu sonho... Ser professor de teatro... Sempre gostei de teatro... Mas a experiência que tive com o I. [professor de teatro na QpI] fez-me evoluir mais. Às vezes, a vida deve ser encarada como um teatro. Nós temos vários papéis na vida e temos que os adequar aos diferentes contextos. Às vezes uma pessoa está mal e não convém mostrar que está mal. Eu às vezes consigo disfarçar... Não gosto que as pessoas levem com as minhas frustrações... Outras vezes não me aguento e mostro que estou frustrado...”

*

Serafim: *“A QpI fez toda a diferença na minha vida... a diferença de eu ter estado num colégio e ser quem sou hoje... não tenho muito para dizer... é isso... eu hoje conheço muitas pessoas e muitas coisas por causa de ter entrado na QpI... senão tivesse entrado o que é que eu conhecia... os miúdos do colégio e os da escola... e isso tem muito que se lhe diga... não sei dizer de outra maneira... sei lá... só sei dizer que a QpI fez toda a diferença... estou na faculdade por causa da QpI... tenho mais apoio por estar na QpI... é isso... sou diferente do que era... e do que podia ter sido se tivesse crescido no colégio e não vos tivesse conhecido...”*

*

Cyprien: *“A QpI ajudou-me claro... acho que ela devia apoiar as pessoas desde pequeninas, sabe?! Seria mais fácil... assim já não tinha que levar com as nossas coisas, as nossas más disposições... nós não somos fáceis... (ri-se) mas também nós somos assim porque não vivemos coisas fáceis... se vocês me tivessem conhecido mais cedo eu não seria assim tão duro... eu sei que eu sou duro... mas também quando era pequeno as coisas não eram fáceis... e eu não tinha com quem falar... só se fosse com a gente lá da ilha (ri-se)... havia de ser bonito... não... nada disso... por isso é que eu digo... vocês deviam apoiar as crianças desde pequeninas... mesmo assim, não me posso queixar... conheci-vos a tempo... mas também tive a minha tia que me ajudou... agora os miúdos que vivem em bairros, já viu? Esses, coitados, precisavam de vocês mais cedo... A QpI faz-nos ver as coisas noutra perspetiva, noutra forma... às vezes temos a cabeça para ali virada e não vemos mais nada... não temos quem nos ajude a ver melhor... e depois não vemos claro... não há milagres... é preciso muito trabalho, muito sacrifício... vocês estão sempre a dizer-nos isso... mas depois também nos mostram o resto... o resto sabe bem... sabe-nos bem termos melhores notas, sentirmo-nos capazes de fazer as coisas...”*

CAPÍTULO V

A reprodução das desigualdades sociais pela escola

1. Sobre a desigualdade de oportunidades de acesso aos saberes e atitudes socialmente relevantes

Neste ponto procuramos dar conta do encadeamento de obstáculos que tornam particularmente problemática a missão de tornar os jovens de que aqui falamos capazes de inverterem a trajetória de exclusão escolar a que se encontram, com grande probabilidade, sujeitos.

É altura de emprendermos uma análise sobre os desencontros entre as disposições interiorizadas nos contextos de socialização familiar e residencial, por um lado, e as disposições que é preciso adquirir a fim de aceder aos saberes e atitudes certificados pela escola e socialmente relevantes para conquistar um lugar na sociedade.

A desigualdade de oportunidades de acesso ao saber socialmente valorizado é um problema que nos remete para a indisponibilidade das instituições de ensino para conceberem programas e, sobretudo, práticas pedagógicas que trabalhem a partir da matriz de percepção, avaliação e ação adquirida pelos alunos nas primeiras fases da sua socialização. Em face da considerável diversidade cultural dos alunos, muitos deles havendo interiorizado um *habitus* claramente divergente daquele que no sistema de ensino é abstratamente tomado como adquirido, a resposta da escola é promover um trabalho de violência simbólica. Desvalorizando os fatores sociais que se encontram na gênese da desigualdade das disposições face ao saber e à aprendizagem, a escola opera um relevante trabalho de inculcação ideológica cujo efeito mais profundo consiste em convencer os que, na realidade, são excluídos de que são os principais responsáveis da sua eliminação.

Como diz Bourdieu (1987), a ideologia meritocrática que a escola inculca faz parte do processo de racionalização que leva os excluídos a transformar o “destino em vocação” ou a “necessidade em virtude”.

A participação dos estudantes oriundos das classes pior situadas na hierarquia da riqueza no processo da sua própria eliminação do campo escolar e das posições sociais mais

elevadas só pode ser compreendida se considerarmos que o sistema de ensino modela auto conceitos, ambições e consciências (de classe). Através de um processo aparentemente objetivo de seleção escolar, a escola ajusta as aspirações dos alunos de acordo com os requerimentos da divisão social do trabalho, conduzindo muitas crianças e jovens a reconhecer o seu insucesso escolar como o resultado de uma incapacidade sua ou mérito inferior.

Os estudos disponíveis sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, até finais da década de 60 (Pinto, 1995), mostram precisamente que os grupos sociais menos favorecidos raramente ambicionavam o ensino liceal (que preparava as elites da sociedade), procurando, antes, frequentar o ensino técnico (concebido de forma a preparar técnicos intermédios). Esta procura desigual por dois percursos diferentes de ensino secundário era subtilmente inculcada pela escola enquanto aparelho ideológico do Estado⁵⁷: fazendo crer que avaliava de acordo com os talentos de cada um, a escola gerava nos jovens das classes (e frações de classe) desfavorecidas sentimentos de incapacidade e inaptidão para o exercício de posições dirigentes do conjunto das profissões não manuais, que o mesmo é dizer, conduzia os alunos a interiorizar os destinos objetivos de classe.

À medida que caminhamos para os nossos dias, os fenómenos de seleção social e de eliminação do sistema de ensino assumem novos contornos cuja compreensão exige centrarmo-nos nas articulações, talvez mais contradições, entre o modo de funcionamento da instituição escolar e o sistema económico, ao longo das últimas décadas. Mais concretamente, obriga-nos a perceber de que forma as forças económicas, orientadas para fins lucrativos, conduzem o sistema escolar a selecionar saberes e, por conseguinte, a diferenciar grupos/classes sociais (Bourdieu, 1975, 1978).

A questão é extremamente complexa e não cabe no âmbito desta reflexão aprofundá-la exaustivamente mas, tão só, equacionar o impacto das relações contraditórias e conflituais entre o sistema de ensino e o sistema económico na produção de culturas juvenis marcadas pela instabilidade, incerteza e precariedade social.

⁵⁷ A análise da escola enquanto um dos principais aparelhos ideológicos do Estado foi introduzida por Althusser (1980). Segundo este autor, a reprodução das condições de produção exige a inculcação de competências e a sujeição dos indivíduos à ideologia dominante. É neste quadro que Althusser explicou as funções da escola através das práticas ideológicas que inculca: ao fornecer atitudes apropriadas para o trabalho e cidadania e integrar o respeito pela divisão sócio - técnica do trabalho, o sistema de ensino exerce um papel preponderante na reprodução da ordem social.

A possibilidade de acesso ao secundário por parte das camadas sociais pior situadas na hierarquia social contribuiu, inevitavelmente, para um aumento dos níveis de qualificação da população mais jovem, colocando em risco a manutenção da estrutura de classes. O que queremos dizer é que os grupos sociais outrora à margem do sistema de ensino e, portanto, dos empregos mais qualificados passaram a concorrer, por via dos títulos escolares, aos postos de trabalho mais qualificados, pondo em causa as distâncias hierárquicas que antigamente os separavam das classes mais altas, em matéria de saberes, conhecimentos, riqueza, prestígio e poder.

Não será difícil demonstrar que o aumento ilimitado do trabalho qualificado constitui um sério obstáculo à lógica do lucro e do poder que caracteriza a economia capitalista. Para os agentes da esfera económica, guiados sobretudo pelo objetivo de acumulação de capital, o crescimento do número de qualificados representa uma diminuição de lucros e vantagens económicas, na medida em que exige a multiplicação dos lugares profissionais melhor retribuídos e valorizados socialmente. É neste cenário de luta pela preservação das posições sociais mais altas na hierarquia da riqueza que devemos entender as respostas dos atores económicos ao aumento massivo de escolarizados.

Da análise empreendida por Pierre Bourdieu (1975, 1978) a respeito das articulações entre o sistema de ensino e o campo económico, fica claro que a expansão generalizada das qualificações académicas, ao invés de se ter traduzido numa transformação da estrutura hierárquica dos postos profissionais, conduziu ao recurso por parte dos empregadores de um conjunto de mecanismos suscetíveis de diminuir o valor económico e social do título escolar. O autor refere-se, por exemplo, a fenómenos como a substituição do homem pela máquina, dispensando um grande volume de mão-de-obra qualificada; a proliferação de formas precárias de emprego (trabalho temporário, contratos de duração determinada, trabalho à tarefa, a tempo parcial...), subestimando a qualificação dos indivíduos; a contratação de indivíduos sobrequalificados; o recurso a campanhas de descrédito e desvalorização dos saberes escolares, alegando a ineficácia e inadaptação das formações escolares para o desempenho de determinadas profissões.

A reflexão que Madureira Pinto (2007) faz sobre a questão educativa no actual contexto de desregulação da economia global – marcadamente neoliberal, como se sabe - invoca, também, a pressão que os modelos e práticas de gestão das organizações dominantes no campo económico-empresarial têm exercido na definição dos perfis de formação

oferecidos pelos sistemas educativos, assim como nas dinâmicas de construção identitária das gerações mais jovens.

Lembrando, a par de outras considerações de relevo, que no presente contexto de flexibilização da relação salarial aqueles que não são favorecidos por heranças culturais que o sistema formal de ensino tende a valorizar só muito dificilmente alcançam os segmentos qualificados do sistema de emprego, o autor enfatiza o mal-estar e a profunda frustração que é vivida por muitos dos jovens que, bem ou mal, terminam a escolarização e obtêm os respetivos títulos.

Um dos problemas que vale a pena equacionar é, então, o de saber que significado tem o prolongamento das trajetórias escolares e a massificação do ensino, diante dos obstáculos criados pelo fenómeno de desvalorização dos títulos escolares no acesso aos postos de trabalho qualificados e aos correspondentes privilégios económicos, culturais, relacionais e simbólicos. A circunstância de, nos nossos dias, se conjugar a expansão do número de escolarizados, de um lado, e a restrição da oferta de postos de trabalho socialmente integrados e consonantes com os avanços da escolarização, de outro, tem consequências, objetiva e subjetivamente, distintas de acordo com as classes sociais de pertença dos indivíduos. Aqueles que não são favorecidos por heranças culturais só muito dificilmente conseguem aceder aos cursos socialmente mais valorizados e aos segmentos qualificados do sistema de emprego.

A questão torna-se, ainda, mais complexa, se considerarmos que a instituição escolar, ao prolongar o tempo de permanência dos alunos na escola, alimenta gostos, expectativas e aspirações de ascensão social, levando-os a acreditar na oportunidade de acederem, quando dela saírem, às posições socialmente mais valorizadas e melhor retribuídas. O alargamento significativo do tempo de vida dedicado à preparação para a vida adulta acaba por induzir, haja ou não sucesso escolar, uma elevação das expectativas e, ao mesmo tempo, uma profunda desafeição por tipos de trabalho e modelos de vida que não se inscrevem no padrão mais valorizado. Referimo-nos concretamente à desafeição, senão mesmo desprezo, por profissões que implicam trabalho manual, manuseamento de materiais que sujam e um tipo de apresentação pessoal que envolve a utilização de roupas próprias e, ao contrário, o fascínio por atividades profissionais associadas a uma apresentação limpa e que não requer esforço físico.

Sigamos, a este propósito, os contributos assinalados por Cidália Queiroz e Marielle Gros (2002). Na pesquisa que as autoras realizaram acerca dos principais obstáculos e roturas presentes no percurso de jovens residentes em três bairros de habitação social da cidade do Porto, constataram que os acréscimos de escolarização alcançados pelos jovens em relação ao nível de instrução médio dos seus pais não se traduziram em melhorias substanciais em termos de inserção profissional e de proteção contra a vulnerabilidade social. Uma das conclusões a que esta investigação nos permite chegar é, precisamente, a de que são escassas ou, até mesmo, quase nulas as probabilidades destes jovens, oriundos de grupos sociais destituídos de capital escolar, virem a obter um diploma mais eficiente do que o dos seus ascendentes e, com efeito, a protagonizar um trajeto social ascendente.

Tal circunstância, assinalam as autoras, assume repercussões tanto mais graves, ao nível da construção identitária destes jovens, quanto o seu percurso na escola lhes impõe exigências e sacrifícios que ultrapassam largamente os recursos que a família dispõe para os apoiar na vida escolar.

Submetidos a um período mais ou menos alargado de escolarização que só muito dificilmente lhes permitirá escapar à rudeza do trabalho manual e desqualificado do segmento secundário de trabalho formal, os grupos juvenis em questão nem por isso deixam de aderir no plano das aspirações, dos consumos e dos estilos de vida desejados, aos padrões sociais claramente desfasados com a estrutura de oportunidades que objetivamente está ao seu alcance.

É precisamente à luz deste quadro analítico que, no entender de Queiroz e Gros (2002), deve ser vista a preferência destes jovens por caminhos profissionais precários ou, até mesmo, marginais, em detrimento de profissões que, embora integradas no mercado formal, envolvem o trabalho manual desqualificado e requerem esforço físico.

Vale a pena, quanto a esta questão, invocar também alguns dos argumentos defendidos por Madureira Pinto a propósito da *“tendência, tão marcante em sociedades como a portuguesa, para a estigmatização do trabalho manual e a correspondente sacralização do «trabalho intelectual»”* (Pinto, 2007: 138). De acordo com o pensamento do autor, esta tendência decorre, entre outros fatores, do facto da escola não conseguir garantir condições, nos primeiros anos de escolaridade, para uma exploração efetiva de contextos reais de trabalho, capaz de aproximar os alunos ao mundo das profissões. A ausência, na organização curricular do ensino básico, de componentes de experimentação profissionalizante e de

ligação prática às coisas e situações de trabalho tem contribuído, assinala ele, para a escassez de percursos escolares voltados para as tecnologias e outros saberes “práticos” e, com efeito, para que as formações nas áreas tecnológicas e técnico-profissionais acabem por se constituir “como fileiras de recurso a que acedem, quando acedem, os rejeitados e desqualificados do sistema educativo” (Pinto, 2007: 136).

Defende, por isso, que a escola deveria garantir, desde o ensino básico, os meios necessários para aproximar os alunos a contextos e projetos profissionais não fictícios, não apenas através dos livros mas também por via de experimentações educativas, no quadro de pedagogias ativas. É neste sentido que o autor faz apelo à utilização de métodos de trabalho centrados na realização de tarefas concretas e na resolução de problemas, em detrimento da transmissão de saberes excessivamente “livrescos” e “escolásticos”.

As reflexões de Bernard Charlot (2000) ou de Philippe Perrenoud (2004) podem aqui também ser convocadas para analisar o modo como a escola tem vindo a fabricar nos alunos uma “relação com o saber” distanciada das coisas da vida e dos problemas reais. Ambos os autores defendem que a relação com o saber não pode ser construída em torno de significados vazios e descolados da vida real, o que implica a estruturação de momentos formativos organizados em torno de situações reais que estimulem a atividade do aluno sobre o saber.

A análise apresentada por Charlot (2000) mostra como o saber tem vindo a ser entendido de forma “substancializada”, isto é, enquanto “objeto autónomo” e dissociado quer do sujeito que aprende quer do mundo real. O erro consiste em considerar que pode haver “saber em si”, quando o saber pressupõe sempre uma atividade, uma “relação” do sujeito com o seu mundo. Escreve o autor que um saber só tem significado e valor por referência às relações que produz com o mundo, com o sujeito que aprende e com os outros.

Criticando todos aqueles que se dedicam a distinguir diferentes tipos de saber (prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc.), Charlot (2000) interroga-se sobre como é que um dado saber pode ser considerado “prático”:

“Por exemplo, quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve-se falar num saber científico ou num saber prático? Não é porque o engenheiro o utiliza que o enunciado deixa de ser científico. Mas o engenheiro o utiliza para aplicá-lo, numa prática. (...) Na verdade, esse enunciado não é nem “científico” nem “prático”. (...) Esse enunciado, todavia, é mobilizado pelo engenheiro numa relação prática com o mundo (isto é, numa relação finalizada e contextualizada). Por outras palavras, é a relação com esse saber que é “científica” ou “prática” e não esse saber em si mesmo.” (Charlot, 2000:62)

A conclusão a que o autor chega é que não é o saber em si mesmo que é prático mas, sim, o uso que é feito dele. Ora, se o saber é relação, o valor e o significado do saber nascem das relações que são induzidas pela sua apropriação, donde se retira que o objeto da educação não deve ser a acumulação de conteúdos intelectuais mas, sim, o processo que leva o sujeito a adotar uma relação com o mundo⁵⁸.

As análises de Charlot a respeito da “relação com o saber” não diferem muito das que são apresentadas por Perrenoud (2004, 2005) a respeito do funcionamento do ensino. Para Perrenoud (2004) a raiz do desinteresse de muitos alunos pela escola reside no facto do ensino se limitar à transmissão de conhecimentos dissociados da vida real e da sua aplicação prática⁵⁹. Na sua perspectiva, a relação com a escola tornar-se-ia mais significativa para os alunos se lhes fosse dada a oportunidade de aprender a mobilizar um conjunto de conhecimentos e capacidades para solucionar problemas reais, para entender melhor as situações concretas do dia-a-dia, para vir a desempenhar uma profissão. Para isso, seria fundamental que o professor passasse a identificar as situações e os problemas com as quais as pessoas são confrontadas nos mais distintos contextos sociais e, a partir deles, organizasse situações didáticas e atividades que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos. O que está em causa no ensino por competências é, pois, um trabalho escolar menos centrado no discurso do professor⁶⁰ e capaz de envolver os alunos na descoberta e utilização dos

⁵⁸ “Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, molda-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.” (Charlot, 2000: 78)

⁵⁹ Estudos portugueses contemporâneos, como os de Pedro Abrantes (2003, 2008), revelam-se também de extrema utilidade para refletir a este respeito. A partir de uma observação da realidade escolar ao nível da sala de aula, Abrantes (2008) constata que a exposição oral do professor e a resolução de exercícios, com recurso ao manual e aos testes periódicos, constituem a metodologia dominante para a maioria dos professores. Isto é, um modelo que valoriza a capacidade do aluno memorizar factos, expressões e procedimentos e não tanto a sua compreensão ou aplicação em situações da vida real: “*Reduz-se muitas vezes um conjunto variado de competências, que incluem a reflexão, o debate, a participação, a diversidade de pontos de vista, numa série de enunciados e técnicas abstratos, que são transmissíveis do professor para o aluno, praticáveis em fichas e exercícios, e avaliados como “certo” ou “errado” em provas periódicas. Reduz-se o trabalho experimental em ciências à memorização dos instrumentos de laboratório, a aprendizagem de uma língua estrangeira a “fazer o listening e o repeating” (palavras da professora), o uso da Matemática às resoluções de operações aritméticas, a compreensão da História e Geografia ao estudo das páginas 19 à 43 do manual escolar, sobre as quais incide o teste seguinte, e por aí adiante. Opera-se, desta forma, uma descontextualização das experiências e uma reificação dos saberes.*” (Abrantes, 2008: 140)

⁶⁰ Veja-se o estudo clássico de Sara Delamont (1983) a respeito da interação na sala de aula. Assinala a autora que “*A primeira estratégia do professor consiste em impor a sua definição da situação falando a maior parte do tempo. De modo que os professores falam. E não só falam como falam muitíssimo. É difícil a qualquer de nós pensar seriamente nesta afirmação, dada a íntima relação que na nossa cultura se criou entre o ensino e a fala*” (Delamont, 1983:128). Observações sistemáticas de aulas em vários países mostraram que os professores falam

conhecimentos. Atuar em consonância com os princípios pedagógicos ativos construtivistas não significa, porém, escreve Perrenoud (2004), renunciar às disciplinas mas, sim, organizar a formação em torno da aplicação funcional dos conhecimentos disciplinares, deixando espaço às atividades de integração de conhecimentos disciplinares diversos⁶¹.

Em suma, o que este autor nos leva a reconhecer é que enquanto a escola ignorar que a assimilação de conhecimentos só ocorre se os ligarmos a situações concretas e à resolução de problemas da existência, não será possível preparar todos os alunos para a vida. Por outras palavras, enquanto nos depararmos com esta omissão do sistema educativo, a quem cabe especiais responsabilidades na promoção de maior igualdade perante o ensino mas também na abertura realista de perspectiva profissionais, a experiência escolar de jovens como aqueles que nos ocupam, em vez de se constituir em fator de emancipação individual, pode então transformar-se em mais um elemento de uma cadeia cumulativa de desvantagens.

Nas palavras, agora, de Bourdieu (1999): *“Afastando-os provisoriamente das atividades produtivas e separando-os do mundo do trabalho, a Escola interrompe o ciclo “natural” da reprodução operária baseado na adaptação antecipada às posições dominadas e leva-os a recusar o trabalho braçal e a condição operária; leva-os a recusar o único futuro que lhes é acessível sem dar qualquer garantia em relação a esse futuro que ela parece prometer.”* (Bourdieu, 1999: 220)

Pior do que isso, quando ir à escola não implica mais do que o deambular com os companheiros nos espaços exteriores, sem frequentar as aulas, estão criadas condições para viver um longo tempo de espera numa deriva sem sentido e sem projeto que, obviamente, não permite interiorizar as disposições adequadas ao duro trabalho que seria preciso realizar para gerar a adaptação à escola e, futuramente, ao trabalho (Queiroz & Gros, 2002)⁶².

3 a 4 vezes mais do que todos os alunos juntos (60 e 80% do tempo da aula), tempo esse que tende a aumentar à medida que se eleva o nível de escolaridade. Salienta, ainda, Delamont que o modelo centrado na exposição dos conhecimentos e respetiva avaliação dos alunos é reconhecido pela maioria dos professores, pais e alunos como “trabalho de aprendizagem” sendo que os restantes momentos em que o professor não se encontra a falar são percecionados como tempos de diversão.

⁶¹ A persistência de rotinas pedagógicas pouco inovadoras, dominadas por compartimentações disciplinares e pela segmentação do currículo foi também assinalada por Goodson (1993 e 1997 in Abrantes, 2008) na análise que realizou a respeito da construção social do currículo e da institucionalização das disciplinas em vários países democráticos, desde o século XIX até aos dias de hoje. Lembra o autor que à medida que os grupos disciplinares foram sendo institucionalizados tenderam a afastar-se das preocupações com um conhecimento utilitário ou relevante e, com efeito, as disciplinas passaram a funcionar de forma segmentada e afastadas da relevância prática que esteve na génese da sua formação.

⁶² Encontramos, também, expressivas ilustrações destas práticas na obra de José Machado Pais (2003).

Temos a convicção de que somente através de um investimento, seguramente dispendioso, em matéria de recursos institucionais, de uma verdadeira institucionalização dos meios e não apenas dos objetivos (Queiroz & Gros, 2002)⁶³, seria possível suprir os efeitos perversos que decorrem desses atritos e desfasamentos que temos vindo a enunciar.

Voltando, entretanto, ao modo como a escola assume o problema da diversidade cultural de que são originários os alunos, impõe-se uma aproximação, ainda que breve, às dinâmicas de interação e processos de comunicação interpessoal na sala de aula⁶⁴.

Centremo-nos, de forma sucinta, nas abordagens sociológicas clássicas que demonstram que o funcionamento escolar se encontra objetivamente orientado para acolher e favorecer aqueles cujas estruturas de conhecimento e modos de se comportar vão ao encontro do *tipo ideal de aluno*⁶⁵. Uma delas é a de Howard Becker (1952), cujos trabalhos se centram no modo como os professores observam, classificam e reagem às diferenças de classe no comportamento das crianças com quem trabalham. As principais conclusões a que este autor chegou comprovam como as escolas tendem a favorecer as crianças oriundas de estratos sociais médios e perpetuam a discriminação em relação àquelas que estão pior situadas na hierarquia da riqueza. De acordo com os resultados empíricos das suas experiências, os professores apresentam grandes dificuldades de relacionamento com os alunos cujas características culturais se afastam da imagem do aluno ideal, isto é, cujas configurações culturais diferem, em larga medida, das suas. O problema que aqui se coloca é o de os professores sentirem que as suas práticas e métodos pedagógicos têm maior sucesso nos alunos classificados na categoria de *cliente ideal*, facto este que os leva a desenvolver expectativas e representações mais positivas em relação aos estudantes que se mostram interessados, participativos, disciplinados e fáceis de controlar. Esta é uma tese que, de algum modo, é corroborada pelas investigações realizadas por Rosenthal e Jacobson (1971 [1968]) e cuja ideia central é a de que as representações e expectativas negativas que os professores

⁶³ Confrontar, nomeadamente, a análise de R. Merton (in Cuff & Payne, 1984) a respeito da génese do comportamento desviante.

⁶⁴ Embora com incidências diferenciadas, os trabalhos de João Amado (2001) e João Sebastião (2006) revelam-se muito pertinentes para refletir sobre os processos de seletividade e exclusão escolar associáveis aos modelos de interação pedagógica. Veja-se, ainda, Delamont (1983), Estrela (1992), Gomes (1998) e Flores (2000).

⁶⁵ A designação de “cliente ideal” foi proposta por Howard Becker (1977) num estudo realizado na Escola pública de Chicago.

constroem acerca dos alunos pertencentes a classes populares contribuem fortemente para o fracasso das suas trajetórias escolares.

Sem instrumentos para descodificar ou decifrar o complexo e denso mundo cultural que a escola lhes impõe, são escassas as probabilidades desses alunos poderem vir a incorporá-lo e, por sua vez, refazerem as suas estruturas de conhecimento. Em virtude do mapa disposicional que herdaram ser considerado inadequado e de não lhes terem sido fornecidos os meios necessários para reconstruir um novo, os descendentes de famílias que não criaram familiaridade com as coisas da escola ficam, então, impedidos de se orientarem na realidade escolar, a não ser por via da adoção do comportamento previsto pelos professores.

Impõe-se acrescentar o facto de numerosos estudantes, tais como aqueles que nos ocupam, terem sido submetidos, ao longo da sua socialização primária, a graves desestruturas familiares, a estilos educativos que se revelam ineficazes e desadequados ao desenvolvimento de disposições favoráveis à aprendizagem das realidades do mundo do trabalho e da vida social, em geral. Cabe aqui lembrar as histórias familiares marcadas por fenómenos como a prostituição, a violência, a negligência, os abusos sexuais, o alcoolismo, em suma, por condições objetivas de vida caracterizadas por graves privações e intensos choques biográficos. A instabilidade que experimentaram no processo de socialização familiar não lhes permitiu adquirir hábitos de trabalho, disciplina e, sobretudo, não lhes permitiu descobrir o gosto pela descoberta e pelo estudo. Por seu turno, não encontraram na escola quem neles investisse o suficiente para que a afeição pelo estudo pudesse nascer e consolidar-se.

À questão da incomunicabilidade cultural entre os professores e os alunos das classes pior situadas na estrutura social vem, então, acrescentar-se a impotência dos profissionais do ensino para fazer face à profunda desafeição a que os alunos de que falamos manifestam pela escola, muitas vezes traduzida em práticas violentas na relação com os professores, funcionários e com os pais.

Ensinar em tais situações envolve exigências acrescidas que passam, desde logo, por assegurar a compreensão e interiorização de regras básicas, o que não ocorrerá se não forem criadas relações pessoais e pedagógicas que tomem as atitudes de defesa face ao medo de repetir os fracassos, já tantas vezes experimentados, em objeto de intervenção privilegiado.

Será de reconhecer, portanto, a urgência em acionar lógicas e procedimentos profissionais de mediação sociocultural, capazes de possibilitar a todos os alunos (não importa a classe, o gênero ou a etnia) a aquisição não só dos conhecimentos formais, mas também do conjunto das disposições que os habilitam a isso mesmo.

Nesta perspectiva, e a observação agora é de Madureira Pinto, *“não bastará então exigir aos responsáveis das políticas educativas que se abstenham de impor metodologias de ensino-aprendizagem mal fundamentadas e mal-calibradas – é imperioso que promovam, além disso, articulações cuidadosas e criativas da rede de estabelecimentos escolares com o conjunto de instituições e medidas de política social que nos habituámos a associar à construção do estado de bem-estar”* (Pinto, 2007: 181).

Se atendermos aos condicionalismos concretos que, hoje, a escola enfrenta e que fazem das salas de aula espaços sociais de elevada complexidade e diversidade, não será difícil demonstrar que o mau funcionamento da instituição escolar passa, em grande medida, pela falta de resposta aos múltiplos problemas de incomunicabilidade com outros subsistemas sociais que com ela competem no exercício das tarefas da socialização e integração social dos mais jovens. Para que a escola seja um lugar cultural acessível a todos os seus destinatários, e não apenas aos privilegiados de origem, a ação educativa escolar terá obrigatoriamente de assumir a complexidade dos problemas que hoje são inerentes à passagem para a vida adulta, o que, obviamente, faz da educação uma tarefa que não é só do professor (Perrenoud, 2005; Pinto, 2007).

2. A relação com a escola: percursos e discursos

Foram várias as vezes e em tempos descontínuos que colocámos os sujeitos da nossa investigação a pensar e a falar sobre os seus percursos escolares. A dificuldade em expressar as vivências subjetivas que os levaram a trajetórias de insucesso na escola evidencia-se na extrema parcimónia das palavras.

Sendo as suas culturas de origem induzidas por numerosos mecanismos de adaptação à precariedade das condições de vida, designadamente a astúcia, a inventividade, o “desenrasca”, compreende-se que nas práticas de definição das situações estejam ausentes os requintes de elaboração da linguagem observáveis em grupos sociais com condições de existência muito mais distanciadas da necessidade.

Não deixa de ser útil a este respeito seguir as pistas teóricas formuladas por Bernstein (1975) acerca das dificuldades de abstração das crianças originárias da fração inferior do operariado. A criança de meio socialmente desfavorecido vive num espaço/tempo dominado pela premência do imediato e da utilidade, o que, por consequência, limita a percepção do tempo e reduz a sua extensão. Sob o império das necessidades de sobrevivência, que obriga a viver o dia-a-dia, sem hipótese de alguma evolução ou mudança, são as próprias noções de passado, presente e futuro que permanecem indistintas.

Por sua vez, há que considerar que nesse contexto, em que a luta pelo mais elementar para garantir a existência oprime as relações entre pais e filhos, estão longe de existir trocas comunicacionais com potencial para estimular o desenvolvimento de uma estrutura simbólica ampla e complexa, em que os conceitos analíticos predominem sobre os descritivos.

Enquanto nas classes detentoras de níveis de escolarização elevados, o tipo de linguagem utilizado na comunicação permite criar uma mediação entre o sentimento e o pensamento, produzindo uma espécie de instrumento de que a criança, futuro adulto, poderá dispor para interagir consigo própria e com o meio, já nas classes ditas populares, este tipo de aprendizagem é menos provável.

Ora, se tivermos em conta que o modo de vida das famílias de que estamos a falar tende a ser dominado por uma certa instabilidade e incoerência dos princípios educativos, que, por falta de capital escolar, estas não reúnem condições para auxiliar a adaptação dos filhos à escola, e que a escola, por seu turno, investe muito pouco, ou nada, na compreensão das efetivas necessidades destes jovens, não nos faltarão instrumentos conceptuais para compreender a origem de muitos dos seus problemas: dificuldades de concentração e memória, incumprimento de horários, ausência de disposição para traçar metas e persistir na sua concretização, inconsciência da relação entre esforço e sucesso, falta de curiosidade intelectual, etc.

Não menos relevante, a respeito dos percursos dos jovens que são objeto do nosso estudo, é considerar a evolução da escola no sentido de atribuição de diplomas sem que isso represente efetivas aprendizagens e desenvolvimento de reais competências, num contexto político objetivamente interessado em resolver a qualificação da população portuguesa à custa de estatísticas falaciosas. Ora, o que a observação prolongada das interações entre jovens e docentes em contexto de escola nos permitiu reter é que estes são envolvidos num jogo altamente desvalorizador e seletivo na medida em que objetivamente os impede de

desenvolver capacidades e os infantiliza. As baixas expectativas a respeito dos cursos tecnológicos, se bem que oficialmente apresentados como suscetíveis de darem acesso a estudos superiores, estão patentes nos muitos episódios de desencorajamento da aprendizagem que os professores assumem a respeito dos jovens que durante longos meses pudemos acompanhar. Essa observação permitiu-nos dar conta de como e quanto a instituição escolar pode hoje contribuir para gerar o que Merton (in Cuff & Payne, 1984) assinalou como desfasamento entre objetivos e meios, isto é, para uma elevação de expectativas completamente irrealistas, na precisa medida em que se demite de investir seriamente nas aprendizagens dos alunos que certifica.

Seguem-se, então, os testemunhos, na primeira pessoa, dos 10 rapazes que nos ocupam, a respeito das suas histórias escolares ou, se preferirmos, a forma como cada um deles viveu, apreciou e arrumou os acontecimentos que marcaram a sua relação com o sistema de ensino.

RAFAEL

Quando pedimos a Rafael que nos contasse o curso do seu trajeto na instituição escolar, a sua reação foi de disponibilidade total e de satisfação por nos poder mostrar que, apesar de ter sido um “*aluno que só fazia asneiras*”, tinha mudado o seu estatuto na escola. À medida que nos ia sugerindo os motivos dos seus atrasos no domínio da linguagem e também ao nível psicomotor, Rafael revelava sempre uma grande preocupação em salvaguardar que hoje “*as coisas estão diferentes*” do tempo em que os professores não o queriam nas turmas em que lecionavam, um tempo em que o deixavam passar mesmo sem que tivesse o domínio básico dos conhecimentos.

O exercício de relatar cronologicamente a sua trajetória permitiu-lhe, pois, construir as suas próprias explicações acerca do seu fracasso na escola, fazendo contrastar os fatores favoráveis com os que se revelaram adversos à sua evolução em termos de aprendizagem.

“Eu era um aluno muito rebelde... andava sempre a fazer asneiras... Mandava bocas aos professores e andava com grupos maus... As pessoas mandavam-me bocas e eu dava porrada... Eu virava-me a eles... Eles gozavam-me, metiam-se comigo e depois a minha reação era dar-lhes porrada... Eu andei na terapia da fala... não conseguia falar muito bem... e os outros miúdos gozavam-me... mandavam-me bocas... Mas também quando alguém se metia com alguém da nossa turma, os miúdos vinham sempre chamar-me a mim e a outro colega meu para nós andarmos à porrada... Já no Infântário fazia

muitas asneiras... Estava sempre a protestar... Não queria comer... Estava sempre a dizer “não”...

Eu tinha a imagem de um miúdo rebelde... eu era muito nervoso... qualquer coisa enervava-me... Eu andava no Magalhães Lemos... Desde pequenino que andava lá pois era muito nervoso... não sei explicar muito bem... Eu não parava quieto... A verdade é que se eu digo a alguém que andei no Magalhães Lemos dizem-me logo que eu sou maluco... diziam-me que eu era maluco por andar no Magalhães Lemos... Só que eu não vou para o sítio dos malucos... Vou a consultas de problemas da memória e do nervoso... Primeiro, fazia-me testes e depois vii que eu era bom em coisas práticas mas não era na memória... Esqueço-me de tudo...

No fim da 4ª classe, passei para a Escola⁶⁶ [A]e comigo passou quase a minha turma toda... Esse é que foi o problema...

*No final do 6º ano mudei de escola porque fui corrido da Escola [A].
Eu andava sempre metido com grupos que faziam asneiras... com miúdos que eram sempre suspensos... as minhas turmas também eram todas assim... maus alunos...
Eu só fui uma vez para o Conselho...
Eu mandava bocas a um professor que tinha o cabelo em pé... tinha um cabelo amarelo... eu chamava-lhe paneleiro, chamava-lhe papagaio...ele não tinha pulso em nós...Nós fazíamos o que quiséssemos dentro da sala de aula... Ele era novo... Tinha para aí 25, 26 anos... Devia ser a primeira vez que dava aulas... Faltava muitas vezes às aulas e nós passámos a maior parte do ano sem aulas de ciências e sem diretor de turma...*

*A Escola [B] foi a melhor escola que eu tive... Tinha um bom ambiente... Todos os alunos se davam bem... não havia conflitos... os alunos sabiam mais, eram melhores alunos...
Conheci muita gente nova... A maioria dos meus amigos da Escola [A] foram transferidos para a Escola [B]... Eu fui o único que veio da Escola [A]... Isso foi bom para mim... Pois deixei de andar com os meus colegas que só se metiam em problemas... Mudei completamente... Além disso, nessa escola tive o apoio de um psicólogo... Ele marcava sempre o apoio dentro do período de aulas e eu gostava dele por causa disso... não tinha que ir às aulas pois eu ia às consultas do psicólogo... Ele marcava sempre no horário das aulas que eu gostava menos: ou português ou história...*

*Passei com 5 negas no 8º ano...
Houve outro [aluno] que passou com 6 negas...*

O único ano em que reprovei foi no 7º ano. Hoje já devia estar no 12º ano. Mas também passei muitos anos sem saber nada. Os professores passavam-me a mim e a outros mesmo sem saber. Eles também não faziam nada para que eu soubesse mais...Mas mesmo assim os professores passavam-me... Faziam-me testes mais fáceis, diferentes dos outros, como eu tinha o processo... com verdadeiros e falsos e com quadradinhos para eu pôr uma cruz, sabe como é, não sabe?! E na maioria das vezes davam-me a resposta... Foi assim que eu passei... Eles pouco se importavam se eu sabia ou não... Não queriam era ter trabalho e eu também não...”

“...Os diretores de turma nunca se interessavam por mim... nem eles nem os outros professores... Sentia que eles não se preocupavam comigo...”

“Desde pequeno que eu andei no Multi-apoio... Entrei lá antes da 1ª classe... Tinha um apoio individualizado... Houve um ano que eu saí de lá... Por motivos económicos... a minha mãe não tinha dinheiro para pagar... Tirei negativas... comecei a sentir as notas a descer... Chegava a casa e ia jogar computador... Não tinha ninguém para me vigiar nem para me acompanhar... A minha mãe estava a trabalhar... Ela saía de casa às 6h da manhã e vinha-me dar o almoço e à tarde, quando eu não tinha aulas, ficava em casa a fazer o que eu quisesse... até chegar o meu pai... lá para as 5h da tarde... Ficava a ver televisão ou a jogar computador...”

⁶⁶ As designações institucionais das escolas foram suprimidas por respeito ao anonimato dos jovens que participaram no estudo. Serão diferenciadas no discurso direto sequencialmente pelas letras do alfabeto.

“No 9º ano, o prof. de TIC aconselhou-me a vir para o curso de eletrónica... Como eu não sou inteligente, ele viu logo que eu não me ia safar no 10º ano e aconselhou-me este curso que era mais fácil...

Mas também é verdade que eu nunca fui com a cara de algumas matérias... nunca gostei, por exemplo, de Português e de Inglês... Não percebo nada... Gosto mais de matemática do que dessas outras!”

Após concluir o 9º ano integrado num plano educativo individual, na sequência de lhe ter sido diagnosticado um baixo coeficiente de inteligência por especialistas do Hospital Magalhães Lemos, Rafael ingressou no curso profissional de eletrónica, automação e comando. Como ele próprio refere, a sua formação tem sérias lacunas. A falta de estímulo que o perseguiu ao longo dos anos ajudou a consolidar dificuldades e inibições. A leitura que Rafael fazia no início do ano letivo 2007/08 era quase silábica e o grande número de palavras desconhecidas acabava por inibir a compreensão dos textos.

As dificuldades que apresentava na elaboração verbal dos significados e a preferência que dava ao canal extra-verbal na transmissão de intenções, finalidades e qualificações eram, ainda, visíveis nas respostas que formulava nas aulas ou nas sessões de ensino - aprendizagem promovidas pela associação QpI.

“Psicóloga da QpI: R., o que entendes por efeito fotoelétrico?

Rafael: Aquilo que tira a energia... não... é a cinética... oh... não sei dizer por palavras... (gesticula intensamente com os braços e mãos!)

Psicóloga da QpI: Eu vou-te ajudar. Dá um exemplo de uma radiação?

Rafael: Micro-ondas...

Psicóloga da QpI: As radiações micro-ondas. Muito bem. E as radiações micro-ondas aquecem o quê?

Rafael: A comida.

Psicóloga da QpI: E qual é o aparelho que produz as radiações micro-ondas?

Rafael: A casa.

Psicóloga da QpI.: Escuta bem a pergunta que te estou a fazer. Qual é o aparelho que produz as radiações micro-ondas?

Rafael: Sei lá... O professor falou nessas radiações na aula... Deve ser o quê?! O micro-ondas?

Psicóloga da QpI: Sim. O forno micro-ondas. E como é que as radiações micro-ondas aquecem os alimentos?

Rafael: Para comermos a comida quente... Oh não sei!

Pedro: Os micro-ondas aquecem os alimentos porque fazem vibrar as partículas dos alimentos que colocamos lá dentro...

Psicóloga da QpI: Muito bem, Pedro! Agora, para que ocorra o efeito fotoelétrico é necessário que, em primeiro lugar, haja uma emissão de radiações sobre uma placa de metal. Rafael, imagina que metes um garfo no micro-ondas. O que é que acontece?

Rafael: Fica esturricado.

Os restantes colegas interrompem Rafael e dizem em uníssono: *Saem faíscas do garfo.*

Rafael: Oh... eu sei lá... não é a mesma coisa?! O garfo fica assim... (com as mãos, faz gestos que procuram significar faíscas, enquanto emite sons muito próximos de estalidos...)

Psicóloga da QpI: *Quando se expõe um garfo a radiações micro-ondas, o que é que está a acontecer ao metal?*

Pedro: *Estão a saltar os eletrões que o garfo tem para fora do garfo...*

Psicóloga da QpI.: *É verdade Pedro. Uma vez que foi fornecida energia suficiente para arrancar os eletrões que giram à volta do núcleo dos átomos que o garfo tem, os eletrões abandonam o garfo. Que nome se dá a esse efeito?*

Pedro: *Efeito fotoelétrico.*

Psicóloga da QpI: *O efeito fotoelétrico é, então, a emissão de eletrões de um material, geralmente metálico, quando ele é submetido a radiações eletromagnéticas. Queres explicar-nos agora Rafael o que é que entendes por efeito fotoelétrico?*

Rafael: *Oh... eu não sei dizer bem... é quando os eletrões andam a passear... oh... eu sei lá... não percebo nada daquilo do fotoelétrico."*

(Registo do diário de campo, 16 de janeiro de 2008, Sessão de apoio ao estudo no quadro das ações da Associação Qualificar para Incluir)

Não faltam, também, exemplos das dificuldades do jovem no que respeita aos instrumentos básicos da escrita. Escolhemos, de entre o material empírico recolhido no decurso de um ano letivo, transcrever aqui uma composição que o jovem realizou em Março de 2008, na sequência do visionamento de um filme, assim como uma carta escrita a uma amiga que relata um fim-de-semana que teve a oportunidade de passar em Viseu, no âmbito das atividades promovidas pela Associação Qualificar para Incluir⁶⁷:

"O nome do filme é Filadélfia e fala sobre Homossexualidade, sida e discriminação.

Este filme fui visto na aula de Área de Integração. Quem é a homossexualidade é o Andy, ele trabalhava numa empresa de Advogados onde ele era advogado.

Passado alguns dias, os patrões descobrem que ele tinha sida e também era Homossexual. Depois eles despendiram porque os patrões diziam que ele não tinha competência para trabalhar. Claro que era uma desculpa porque era pela a sua doença. Ele não axou justo e foi arranjar um advogado que se chamava-se Joe e que levaram ao tribunal. Eles foram a tribunal e ganharam o caso. Antes de acabar o caso ele desmaiou e fui para o Hospital. Depois de ganhar o caso o Advogado fui visitado ao Hospital para ver se ele tava melhor mas não estava tinha piorado e tava a morrer. Depois o Joe despediu-se dele. Depois no outro dia tavam a festejar a morte dele."

*

"2 de Marco de 2008

Sofia: Neste fim-de-semana foi a Viseu e também a Serra da Estrela. Nesse fim-de-semana levantei-me as 6h00 da manha para ir para a feira da Vandonba. Quando foi 8h45 pegei no saco de viagem e foi com um colega para cima, e que iamos encontrar com os outros colegas nossos e nossa partida foi lá para as 9h30. Depois chegamos a Mangualde (Viseu) lá para as 12h30 para descarregar as nossas coisas depois foi trocar de roupa porque iamos para a Serra da Estrela. Quando chegamos a Serra fomos encontrar um sitio para almoçar, depois de almoçar fomos pegar nas boias para deslizar por ai a baixo, nos ficamos lá até as 5h30m. Depois quando chegamos a casa fomos tomar banho para depois irmos jantar com os donos da casa. Quando acabamos de Jantar fomos dar uma volta a aldeia, quando chegamos a casa as raparigas foram dormir e os rapazes ficaram acordados a noite todo que nem pegaram olho. No outro dia fomo de manha plantar umas árvores e visitar o campo dos donos depois na Hora de almoçar fizeram um churrasco, ca fora. Depois de Almoçar fomos jogar um jogo que se chamava-se Tiro-ao-alvo que

⁶⁷ Transcrição integral de uma composição e de uma carta escrita pelo jovem, no âmbito da disciplina de Português do 10º ano de escolaridade, Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando.

fizemos três equipas depois de acabar o jogo despedimos das pessoas de lá e viemos embora para o Porto.”

(Composições realizadas por Rafael no quadro da disciplina de português, componente sociocultural do Curso profissional de Electrónica, Automação e Comando, 10º ano)

As matérias que representavam maior obstáculo, superável com treino, eram a física, português e inglês, três disciplinas cujo processo educativo foi, como vimos atrás, centrado na transmissão e acumulação passiva de informação, sem qualquer ligação ao mundo concreto e à vida quotidiana. Não obstante os esforços realizados, no quadro da intervenção da QpI, com vista a colocar os alunos em posição de descobrir a funcionalidade dos assuntos tratados nessas mesmas disciplinas, isto é, no sentido de os instigar a ver, a experimentar, a contrapor argumentos e a aplicar os conhecimentos em situações reais, a verdade é que não se conseguiu romper, nestas mesmas disciplinas, com modos de funcionamento das aulas nas quais os alunos eram remetidos para a passiva missão de ouvir os professores e assimilar as suas narrações, escolhas e prescrições completamente desligadas das necessidades e problemas da vida quotidiana.

Ao invés de se produzir, por exemplo, uma experiência de química ou física e a, partir daí, conduzir os alunos a inferir os seus resultados, os jovens eram colocados a ler fichas de trabalho sem qualquer oportunidade de experimentar, verificar e discutir os assuntos tratados; em detrimento da construção de competências reais de comunicação da língua inglesa através da prática dessa língua em situações de interação diversificadas ou, então, a partir de exercícios de tradução e retroversão de textos, competia aos alunos realizar, antes, exercícios nos quais tinham que “adivinhar” os verbos, adjetivos ou advérbios a colocar nos espaços em branco de frases cujo significado nem sempre eram estimulados a saber; em vez de se produzir uma peça de teatro, uma crítica a um filme, uma carta dirigida a um determinado serviço, um discurso sobre um tema relevante da atualidade nacional ou, até mesmo, uma declaração de amor, os alunos eram, antes, confrontados com a dissertação pela própria docente de obras que lhes eram apresentadas de forma totalmente descontextualizada do seu mundo.

“Não gosto de português... sei lá porquê... nunca fui bom a português... o 10º ano foi terrível... não percebi nada... também não percebo porque é que temos que estudar coisas do passado... tudo bem que a língua portuguesa é importante mas devíamos era estudar coisas que estão ligadas agora e com o futuro... Porque é que as pessoas precisam de saber coisas sobre a escravatura? Falamos também de José Saramago e o Convento de Mafra... porque é que eu preciso saber sobre quem é que é que construiu o convento de Mafra... se formos agora perguntar às pessoas sobre a história elas não sabem... claro que não, para que é que elas querem saber?”

*As pessoas andam com um stress sobre as coisas do trabalho e agora vêm perguntar-lhes sobre a história... isso não nos interessa para nada...
Por exemplo, a professora andou sempre a falar no Mostrengo, mostrengo, mostrengo, mostrengo... aquilo era tudo fantasia... tem algum sentido?!... mas depois colocou coisas de Deus no teste... tirei três valores nesse teste... só acertei em três perguntas...
E o Memorial do Convento... era o voo da passarola, era uma máquina que ele andava a construir... mas depois só fico com umas coisas na cabeça, há pessoas que ficam com tudo a saber a sério... eu não... estudo e depois esqueço-me de tudo... e guardo só aquilo que me interessa...”*

O facto de Rafael ter internalizado o fracasso às referidas disciplinas conduzia-o a defender-se perante o confronto com novas aquisições. De forma contrastante com a sua atitude em relação a outras disciplinas, registámos, quase diariamente, nas aulas de Português ou de Físico Química, expressões como estas: *“Isto é demasiada areia para a minha camioneta.”*; *“Ui... não percebo nada nem nunca vou perceber. Nem vale a pena estar atento!”*; *“Nunca vou conseguir chegar lá... a professora até pode fazer o pino...”*. Por outro lado, os baixos níveis de concentração que Rafael demonstrava sempre que, com ele, estudávamos inglês ou quando se punha de mãos postas a agradecer a Deus no fim da sessão de trabalho, são exemplos claros de como é difícil descolar da pele a imagem de incapaz que foi, desde muito cedo, incorporando.

“Não sei se algum dia vou acabar o 12º ano... Sinto-me muito desorientado... acho muito difícil a realização do projeto final... está tudo misturado... a parte prática com a teórica... e ainda me falta apresentar a um júri o projeto... vou-me engasgar todo... vai ter lá muitos professores a avaliarem-me... vou ter que apresentar os passos todos do projeto... isso é que vai ser... tenho medo de não conseguir... é muito difícil. Eu... que vim para este curso para ser mais fácil e agora chego aqui e é mais difícil... é mais difícil porque puxam por mim... mas como se costuma dizer “burro velho nunca aprende...”

Muito embora tenha demorado mais um ano do que a maioria dos seus colegas de turma a concluir o 12º ano de escolaridade, a verdade é que Rafael conseguiu obter uma média final do curso bastante satisfatória (13 valores)⁶⁸, atendendo às sérias dificuldades de base com que iniciou a sua formação secundária.

Atualmente, encontra-se a trabalhar no bar dos cinemas de um shopping de Vila Nova de Gaia, enquanto não arranja um emprego relacionado com o curso que tirou. Das tarefas que desempenha, revela sentir grandes dificuldades em realizar trocos, ainda que a caixa registadora indique o valor a devolver a cada cliente.

⁶⁸ Consultar Anexo IV.

É caso para nos interrogarmos: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 12 ou mais anos se a sua passagem pela escola não lhe permite desenvolver competências tão básicas como as que estão envolvidas no manuseamento de dinheiro? De que vale ir à escola se nela não se aprende a mobilizar os conhecimentos aí lecionados em situações reais da vida quotidiana?

*

FUZI

O relato de Fuzi a respeito do seu percurso escolar evidencia uma certa oscilação entre momentos de racionalização sobre os fatores que o conduziram ao insucesso na escola e momentos de total alheamento face às razões das experiências mal sucedidas que vivenciou nessa mesma instituição. Se é certo que, não raras vezes, mostrou ser capaz de estabelecer conexões entre o seu fracasso na escola e o facto de esta instituição não fornecer qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária, colhemos, de igual forma, várias respostas do género “*Sei lá. Não consigo perceber...*” a questões associadas às razões das suas dificuldades escolares ou, ainda, das suas preferências e aversões em termos de disciplinas.

“Eu quando era mais pequeno passei sempre de ano... ainda bem. Estudava na Escola Fernão Magalhães. Nessa altura ainda gostava de matemática. Agora não gosto, não compreendo. Não consigo mesmo perceber...”

Depois fui para a Escola P. Fiz lá o 5º e o 6º ano... mas nunca fui bom... nunca fui muito bem comportado no Pires... talvez por isso me tivessem transferido para a escola R... A partir daí começaram os meus problemas... (silêncio... os olhos enchem-se de lágrimas) Quer saber porquê, não quer? Comecei a faltar muito, a ter maus comportamentos e isso tudo... comecei a andar com más companhias e... (baixa os olhos... novo silêncio)... foi tudo isso que fez com que eu tivesse reprovado nesse ano. Puseram-me numa turma em que quase todos os alunos eram maus alunos... a escola também não tem nada a ver com a minha família, com os meus colegas lá do bairro... não tem...

Depois fui para a Escola [F]. repetir o 7º ano... Mudei de escola porque tinha mudado de casa nessa altura e, infelizmente, fui para essa escola... Tinha um ambiente muito pesado... E, por isso, voltei a repetir, outra vez, no 7º ano. Faltava muito, tinha processos disciplinares atrás de processos... Portava-me mal e estava sempre a vir cá para fora... Os professores já não me podiam ver... Às vezes, entrava na sala de aula, olhava para eles e começava-me a rir... E eles, claro, punham-me lá fora... Aos professores nunca lhes bati mas aos outros alunos batia... (baixa os olhos) metia-me em brigas...”

Dos professores que conheceu ao longo da sua escolarização, o jovem recorda, sobretudo, o desinvestimento, a desatenção e a desimplicação a respeito de si e das suas dificuldades.

“Os professores estão na escola sem se preocuparem muito com os alunos com mais dificuldades. Se os alunos passam, passaram, se não passam, eles também não se importam muito... Senti sempre que nunca investiam muito em mim... Se eu sabia, muito bem, se não sabia, muito bem na mesma... Para eles, tanto lhes faz... Para mim, um professor bom é aquele que mesmo que os alunos não compreendam não desiste deles. É um professor que não está ali só para marcar presença. É um professor que investe no aluno e nele próprio também... tem gosto por aquilo que está a fazer...”

Desde as lágrimas, passando pelos silêncios no correr de cada narrativa, até às frases inacabadas dando espaço ao recetor para decifrar o que, para ele, não é motivo de orgulho, Fuzi comunicou-nos insegurança, vergonha e, mesmo, arrependimento em relação ao seu passado escolar. Um passado em que se refugiou num grupo de pares no qual aprendeu, em interação, a ser “*mal comportado*”, “*a bater nos colegas*”, a “*meter-se em brigas*”.

Entretanto, desde que ingressou no ensino recorrente (7º ano de escolaridade) e começou a ser apoiado pela Qualificar para Incluir, Fuzi tornou-se num estudante esforçado e com resultados positivos. Concluiu o 3º ciclo do ensino básico recorrente com média final de 13 valores e no ano letivo 2007/08, à semelhança dos restantes jovens a que nos reportamos, iniciou o curso profissional de eletrónica, automação e comando nessa mesma escola.

O reconhecimento e valorização por parte de alguns dos professores dessa mesma formação, a respeito da sua motivação e empenho no trabalho, aliadas às suas experiências escolares de maior sucesso⁶⁹, parecem ter dado margem para Fuzi compor sobre si próprio um outro retrato, desde logo por serem qualidades que não faziam parte da sua anterior identidade. É como se o jovem tivesse tido a possibilidade de, muito lentamente, anular a descrição negativa feita anteriormente sobre si e começar a traçar um novo rosto, uma nova forma de ser, uma nova pessoa. No discurso que se segue é visível como deixa atrás de si uma identificação pessoal, presa a uma biografia bem circunstanciada no tempo e no espaço.

“Eu hoje sou muito diferente do que era... a stora se me conhecesse há uns anos atrás, via aquilo de que estou a falar... mas o que importa é que hoje sou diferente... estou melhor... é uma estupidez andar à pancada ou não tomar atenção nas aulas... perdi tanto tempo na minha vida... mas agora eu sei que sou diferente... já não sou aquele rapaz que era na Escola [F].”

⁶⁹ Consultar Anexo IV.

Se há algo de negativo no seu passado escolar (3 retenções, condutas de indisciplina, absentismo escolar), o facto de se ter convertido num aluno com experiências melhor sucedidas na escola, conduziu-o a desenvolver uma autocontenção mais positiva sobre si próprio. É claro que as experiências de fracasso imbricadas na sua biografia não deixam de tingir o valor que atualmente se atribui e, conseqüentemente, o gosto que nutre por si. Todavia, ainda que seja exagerado falar em reconversão identitária, é pelo menos possível identificar, com segurança, certas disposições adquiridas e mobilizadas pelo jovem no espaço escolar: o esforço, o cumprimento de horários, a atenção, a concentração, a disciplina, o gosto pela descoberta. Em suma, disposições que, como vimos atrás, são claramente opostas às que se inscrevem no seu universo familiar.

O registo que se segue dá conta das práticas de investimento e atenção por parte de Fuzi no domínio do trabalho escolar, numa aula em que foi o próprio professor a instigar a desconcentração dos alunos. Vejamos como o jovem resistiu a embarcar na pseudo - proximidade relacional do docente em relação aos alunos:

“Após ter solicitado a realização individual de circuitos elétricos de 3 e 4 bytes, o professor apoiou diretamente no lugar os alunos que iam manifestando maiores dificuldades. Minutos depois, sentou-se na secretária e começou a corrigir testes, esquecendo-se da necessidade de monitorizar os comportamentos dos 15 jovens que tinha à sua frente. Quando ainda era possível recuperar o ritmo de trabalho que gradualmente se ia perdendo, o próprio professor interrompeu o trabalho dos alunos através da partilha, de forma despropositada e sem qualquer objetivo aparente, de alguns aspetos da sua vida pessoal:

Professor J: *Eu sou de Paços de Ferreira. Os meus pais não tinham grande dinheiro e eu era um pacóvio da aldeia... Quando vim estudar para o Porto, na rua Santa Catarina, vinham ter comigo aquelas pessoas para pedir dinheiro ou para me fazer inquéritos... Eu como era muito inocente ouvia tudo... Eu era da aldeia... Mas vamos lá trabalhar... vá... todos a trabalhar.*

A partir deste momento, os comportamentos à margem da tarefa inicial proposta pelo professor aumentaram exponencialmente. Fuzi foi, no entanto, um dos poucos jovens que se manteve concentrado no trabalho, apesar do clima barulhento que se criou na sala de aula. Continuou a trabalhar no seu lugar e desafiou os colegas que se situavam ao seu lado a terminarem o exercício. No final da aula, congratulei-o pela sua postura trabalhadora e eis o seu comentário:

Fuzi: *Sabe, eu nem sempre fui assim... Pensei muitas vezes em desistir da escola... Não fazia nada e estava sempre a faltar às aulas... Desde que vim para a QpI comecei a ter um objetivo... O objetivo de terminar o curso... Mas mesmo assim desisti da QpI duas vezes: uma quando frequentava o ensino recorrente e outra no início do ano passado. Agora tenho mais maturidade... agora percebo que se desistisse da escola naquela altura, nunca ia ser capaz de ter um emprego de jeito... Por isso, procuro esforçar-me, não desistir, estar atento nas aulas e, quando não percebo, faço perguntas para perceber... Já não sinto vergonha por ter dúvidas ou por não saber... Vergonha é deixar-me ficar na estupidez... ”*

(Registo do diário de campo, 18 de março de 2008, Aula da disciplina de Sistemas Digitais, componente técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Como já aqui foi dito, Fuzi interrompeu o 12º ano de escolaridade, no início do ano letivo 2009/10, e foi trabalhar num supermercado a tempo inteiro, inicialmente enquanto carrista e, atualmente, como técnico de manutenção.

Se é certo que o jovem deu mostras de ter incorporado os modelos de conduta e, até mesmo, algumas das “disposições para agir”⁷⁰ absolutamente necessárias à obtenção de sucesso na escola, não deixa de ser forçoso reconhecer, também, que Fuzi dispunha de escassos meios materiais para poder concretizá-los. Submetido a um quotidiano lotado de privações económicas e de sacrifícios difíceis de calcular por quem vive um dia-a-dia desafogado de preocupações e carências materiais, a opção por ir trabalhar acabou por garantir ao jovem a possibilidade de suprir no imediato necessidades cuja satisfação é muito difícil de diferir no tempo.

Ora, como já aqui referimos, o descompasso existente entre o seu desejo de concluir o 12º ano e as condições objetivas de existência que lhe permitiriam agir em direção a esse ideal tem vindo a gerar nele fortes tensões, senão mesmo um estado de frustração, assente numa profunda desvalorização de si próprio.

“Fiz coisas que não queria ter feito... sou mesmo estúpido... desisti de estudar quando hoje já podia ter tudo acabado e até receber mais dinheiro no trabalho... Sabe, houve alturas, quando andava a arrumar os carros do supermercado ou a pôr coisas nas prateleiras, em que estive mesmo para telefonar à Elisa [psicóloga da QpI] e dizer-lhe que queria voltar... mas depois não fiz isso... não sei porque não fiz... sou burro... contentava-me a ganhar um dinheiro e claro, liberei-me de ouvir as coisas do meu pai e da minha tia a dizer que eu devia ajudar lá em casa... já estava farto deles... mas isso não era vida para ninguém... devia ter sido mais corajoso... a verdade é essa... faltou-me coragem.”

Percebendo-se a partir das escolhas que não fez, ainda que o desejasse fazer, só poderia restar lugar à auto-desvalorização (“sou mesmo estúpido”; “sou burro”; “devia ter sido mais corajoso”).

Parece-nos fazer todo o sentido relembrar, aqui, a advertência lançada por Bernard Lahire (2001): a de que não devemos pressupor que as crenças (disposições a crer, hábitos mentais e discursivos, normas, modelos, valores, ideais,...) encontram sempre contextos sociais favoráveis à sua concretização. Esclarece o autor que muitas das nossas convicções, opiniões ou vontades, algumas delas tão fortes e profundas quanto os nossos hábitos de ação, são suspensas pela ausência de contexto de atualização, o que não quer dizer que não vivam em estados verbais ou mentais. Só assim, isto é, reconhecendo os descompassos entre crenças

⁷⁰ O conceito é utilizado por Bernard Lahire (2001:332) para denominar “hábitos de ação”.

e possibilidades reais de ação ou entre crenças e disposições a agir, se podem compreender fenómenos como a frustração, a culpa ou a consciência pesada.

A mudança de funções a que Fuzi foi, muito recentemente, submetido no seu contexto profissional – de carrista a técnico de manutenção – contribuiu, porém, de forma significativa, para que o jovem voltasse a desejar apostar no capital escolar. No seu discurso encontra-se bem explícita a influência da nova conjuntura profissional no fortalecimento de desejos e hábitos de ação, outrora colocados em suspenso e, até mesmo, contrariados, por força das privações materiais de existência.

“Para o ano, vou começar as aulas outra vez... Vou só fazer os módulos do curso que deixei para trás... já me inscrevi... o meu chefe andou sempre a pressionar-me para acabar o 12º ano... ele diz que depois vou fazer mais coisas de eletrónica e isso vai ser bom no meu trabalho... estou morto por começar... acho que vou conseguir fazer tudo agora... acho que agora é de vez... já estive a pegar nos cadernos que tinha posto lá por casa... já os desarrumei outra vez... (ri-se)... tenho andado a lê-los... sabe eu sinto a falta daquilo... das aulas... das boas, claro... das más, eu dispenso... Ainda bem que encontrei assim um chefe... ele é muito porreiro... tem-me incentivado muito... muito mesmo... e a equipa também é muito porreira... trabalhamos mesmo em equipa... alguns deles também vão fazer o curso pois também não o têm completo...”

*

BELMIRO

Belmiro é um jovem que conhecemos há cerca de 9 anos atrás, por via da sinalização por parte da escola das suas condutas agressivas e violentas junto de colegas e professores. Quando o observámos pela primeira vez, encontrámos um menino com muito pouco autocontrolo, com reações próximas do espalhafato, como que a gritar, num apelo constante, “estou aqui, olhem para mim”. As respostas reativas, impulsivas, hostis e provocadoras pareciam ser as únicas que restavam quando já tinha esgotado as defesas mais adaptadas e adequadas para fazer face a um sofrimento que irrompia “de dentro”.

Paulatinamente, fomos percebendo que o mal-estar que Belmiro exprimia na sua relação com os outros era o resultado da conjugação de vários fatores, entre os quais contam-se, por um lado, as expectativas quase nulas por parte dos seus pais em relação às suas capacidades de aprendizagem e, por outro, as circunstâncias muito adversas a que foi submetido desde o primeiro momento em que entrou na instituição escolar.

“No 1º ano, andei no Colégio dos Órfãos. Foi a primeira escola que tive. Nesse colégio expulsaram-me... Era hiperativo, ninguém conhecia a doença e expulsaram-me... Só diziam que

eu era rebelde e irrequieto e mandaram-me embora de lá... O Padre que era diretor daquela coisa foi filho da mãe... disse que não me queria na escola pois achava que eu tinha uma coisa do outro mundo no corpo... Você sabe como é ... aqueles padres velhos e morcões...

Na altura, o meu pai protestou, até foi para Tribunal pois dizia que o Padre não podia expulsar assim uma criança da Escola. Mas nada feito. Eu já vi lá em casa as cartas do Tribunal, mas padre é padre e o meu pai não conseguiu fazer nada... Ele ainda tentou mas...

Eu não parava quieto e eles colocavam-me lá a um canto... Estava sempre num canto virado para a parede... senti-me lá muito mal... Não aprendi nada nesse ano... Senti-me mal, muito mal mesmo... Os outros miúdos nem me ligavam... Não tinha ninguém com quem brincar... Era o meu irmão que ia lá ter comigo às vezes, no recreio. Mas ele era mais velho e também não podia fazer muito. Só de vez em quando é que estava lá comigo...

Depois fui para a Escola do [G]... Apanhei uma psicóloga que apoiava as crianças... Tinha também um miúdo deficiente, deficiente mesmo, e tinha uma turma especial... Fiz lá o ensino primário todo: da 1ª à 4ª classe.

A psicóloga ajudava-me... Fazia atividades comigo... Ela tinha uma formação própria para me ajudar a estar mais quieto e tudo... mas a verdade é que aprendi muito pouco nesses anos... fiquei sem bases nenhuma... e depois como é que queria que eu passasse no 5º ano, se eu fiquei a saber tão pouco?!...

As disciplinas de que mais gostei no 5º ano eram as disciplinas das professoras que gostavam de mim e me apoiavam mais. Era a de Português... Eu gostava muito dela. Ela ainda no outro dia mandou-me um beijo... ela ainda se lembra de mim. Até foi ela que me falou aqui da Associação. A mim e a outros que andavam comigo e também se portavam mal. Não era só eu...

Essas professoras perguntavam-me se eu estava bem... Apoiavam-me não só na matéria que eu tinha dificuldade mas também em relação a problemas pessoais... Eram pessoas sempre disponíveis. Às vezes eu desabafava com elas, contava-lhes os meus problemas lá de casa. Elas até chegavam a pôr-me a fazer outras coisas antes de fazer os exercícios só para eu me acalmar... Não me punham na rua como os outros professores.

Também gostava da professora de Ciências e da de História. Essas professoras tratavam-me bem e eu nessas disciplinas estava atento. Lembro-me que fazia um esforço para estar mais concentrado. Até consegui tirar boas notas algumas vezes a essas disciplinas.

Mas o normal era tirar negativas e portar-me mal... muito mal... nem vale a pena lembrar..."

A forma como Belmiro nos falou dos seus primeiros anos na escola transbordava revolta e, ao mesmo tempo, uma profunda tristeza. Se é certo que foram frequentes as vezes em que os seus relatos, a respeito das suas experiências escolares, ganhavam uma vivacidade extrema, próxima da raiva e indignação, não foram raros os momentos em que nos respondeu com silêncios, de olhos postos no chão e quase a chorar.

Submetido, desde muito novo, a rótulos depreciativos que afastaram a possibilidade de ser reconhecido por outros atributos, bem mais positivos, Belmiro não viu alternativas senão a de utilizar as “armas” da ofensa, da agressão, do ataque, da provocação e da hostilidade, no interior do espaço escolar. O estigma que, desde muito novo, vem carregando consigo, associado à hiperatividade, conduziu-o a desenvolver um ódio contra si próprio que, gradualmente, foi aprendendo a dirigir aos outros:

“Toda a gente na escola sabia que eu era hiperativo... eu detestava ser assim... não parar quieto... detestava-me por isso... tinha cá uma raiva... nem imagina... (baixa os olhos...) nenhum professor me queria como aluno da turma... mesmo aqueles profs. que não me conheciam... eu era muito nervoso, a setora sabe como eu era... Queriam que eu estivesse direitinho na mesa a trabalhar quando eu não consegui... eu não percebia nada... estava sempre a levantar-me... não conseguia ficar quieto... não conseguia concentrar-me... foi quando comecei a ir à médica... tinha 11, 12 anos. A médica dava-me medicação. Ia lá quase todas as semanas... Era conforme... às vezes ia todas as semanas, outras vezes ia mensalmente... Mas eu aldrabava a medicação... Nem sempre a tomava. Mas ninguém sabia... Eu fingia que tomava mas não tomava. Sentia-me mal, sentia-me diferente... ninguém tomava com a minha idade porque é que eu ia tomar?! Detestava ser assim... então não tomava a medicação de propósito... Às vezes também tomava a medicação mas depois ia tomar café para me sentir melhor... Aquela medicação dava-me sono... ficava parado no tempo... E eu não gostava de me sentir assim... Com o café ficava um bocado melhor... Depois, com 17 anos, deixei de tomar a medicação.

Penso pouco nesse tempo. Não tem lógica pensar nesse tempo. Só falo desse tempo quando tem mesmo que ser... Falar nesse tempo lembra-me coisas menos boas...

Estava sempre à pancada com os outros... chamava nomes aos profs... fazia trinta por uma linha... foi por isso que reprovei duas vezes no 5º ano e 3 vezes no 6º ano... E nem quero imaginar as faltas disciplinares que já tive... Isso deve estar tudo registado no meu processo na Escola... E deve estar também na Escola [B] pois acho que isso nunca mais se limpa... Fica sempre gravado no processo do aluno!

Lá em casa as coisas também não andavam nada famosas nessa altura... os meus pais estavam sempre a discutir... sei lá... problemas entre eles... também nunca ligaram muito às minhas coisas da escola... eles trabalham muito, sabe... andavam sempre de um lado para o outro... a minha mãe às vezes era chamada à escola... às vezes ia mas outras vezes não... uma pessoa cansa de ouvir dizer tantas vezes mal do filho... o meu pai nunca ia... ele queria antes que eu trabalhasse... não acha que eu vá ter um grande futuro na escola... eu ajudava-o muitas vezes... no fim do dia e aos fins-de-semana ia sempre vender com o meu pai e a minha mãe...

Sabe, eu até acho que os meus pais no fundo, no fundo, têm razão... eu não sou assim muito inteligente... não vale a pena... nem todos podem ser inteligentes... uns são mais do que outros... e eu nunca fui muito esperto... também não sou burro mas também nunca vou conseguir ter uma profissão daquelas muito boas...”

Após 4 retenções em tão curta trajetória escolar, Belmiro acabou por conseguir realizar o 2º e 3º ciclos do ensino básico por via do ensino recorrente e sob o intenso acompanhamento da associação Qualificar para Incluir. A organização curricular desta modalidade de ensino, construída em torno de 6 disciplinas, assim como o tempo disponível durante o dia criaram condições favoráveis para poder investir na superação das lacunas no plano dos saberes básicos através de uma exercitação regular e intensiva.

Hoje, Belmiro já consegue manter níveis de concentração muito superiores aos que nele encontramos há 9 anos atrás. Durante o ano letivo em que o acompanhamos diariamente na escola, era o único, de entre todos os elementos do grupo, que se preocupava em arquivar todas as fichas de trabalho nas suas capas, em passar os enunciados dos exercícios sem que

fosse solicitado a fazê-lo e em levar o material escolar necessário para as aulas. Revelava, ainda, grande responsabilidade no cumprimento de regras básicas como a assiduidade e pontualidade às aulas.

Ainda assim, as respostas que o vimos dar nas aulas nem sempre se mostravam apropriadas: com relativa frequência, saía do seu lugar sem autorização, perturbava os outros alunos com ruídos e movimentos desnecessários e tecia comentários inoportunos e inconvenientes. Demonstrava, também, uma evidente ansiedade face às tarefas escolares, designadamente quando era solicitado a ler em voz alta para a turma. A precipitação que demonstrava sempre que lia, motivado pelo desejo de se ver livre o mais rapidamente possível da tarefa, provocava uma leitura com vários erros, omissões ou, ainda, a invenção de palavras que não se encontravam presentes no texto.

Fundamental é, ainda, salientar a atitude complacente do jovem perante o conceito que os pais têm dele: o de alguém que não é “muito inteligente”. Quando conhecemos Belmiro, impressionava mesmo constatar o grau de cristalização desta perceção de si próprio, à medida que os fracassos na escola se foram acumulando e o curvaram a essas imagens de “incapacidade” e “inevitabilidade”.

A relação que os pais ainda hoje estabelecem com a escolaridade do filho continua a ser, de certo modo, ambivalente. A escola é, simultaneamente, um local que dá acesso a um estatuto social prestigiante e rouba tempo necessário para dedicar às atividades de produção de alguns bens (alimentares) no seio do grupo doméstico. Não será, então, de estranhar que, no decurso do 10º ano, talvez pela descrença nas suas próprias capacidades, Belmiro tenha revelado alguma ambiguidade, entre o desejo de continuar a estudar e entrar no mundo do trabalho, não importa por via de que profissão:

“Projetos para o futuro? Gostava de trabalhar quando acabasse o 12º ano e ganhar dinheiro num trabalho qualquer... Agora ficar sem emprego é que não...”

“Se calhar até me via a ir para a Universidade... (baixa os olhos) mas primeiro quero terminar o 12º ano e depois vê-se as circunstâncias... Nunca gostei de sonhar alto. Se sonhar alto as coisas depois nunca correm como pensamos. Se calhar até sou menino de ir para a Universidade. Eu também dizia que só queria acabar o 9º ano. E agora estou aqui. O meu pai só pensava que eu ia ter o 9º ano. E agora estou no 10º ano. Mas é melhor não sonhar... é melhor não sonhar... O que eu realmente quero é trabalhar e acabar o 12º ano... Isso é que eu quero... é esse o meu sonho.”

Belmiro acabou por concluir o 12º ano de escolaridade do curso profissional de Electrónica, Automação e Comando com média final de 13 valores⁷¹. O estágio curricular que realizou durante cerca de 3 meses numa empresa de climatização foi de tal forma bem sucedido que lhe garantiu, logo após a conclusão do curso, a entrada imediata nessa mesma empresa, em regime de estágio profissional.

Em Setembro de 2010, e dada a insistência dos profissionais da QpI que o acompanham, começou a frequentar sessões de apoio ao estudo organizadas pela associação, em horário pós-laboral, a fim de se preparar para os exames nacionais de acesso ao ensino superior. Cedo, porém, deixou de comparecer a essas sessões, em virtude das mesmas colidirem com os horários de trabalho de um segundo emprego que, entretanto, houvera arranjado na bilheteira dos cinemas, com vista a “*ganhar mais algum*”.

São evidentes as oscilações e ambivalências vivenciadas por este jovem no curso de 2010/2011: ambicionava entrar no ensino superior mas, simultaneamente, resistia em preparar-se com consistência para os exames nacionais que lhe dariam acesso a esse nível de formação; desejava protagonizar um trajeto social ascendente, por via da qualificação escolar, mas a maior parte dos esforços que investia eram dirigidos aos trabalhos que acumulava, restando-lhe, por isso, muito pouco tempo e energia para se dedicar ao estudo.

Vale a pena recordar aqui as palavras evocadas por Bernard Lahire (2003) a respeito das oscilações e desdobramentos dos “trânsfugas de classe”. Diz ele que quando se é submetido a uma clara oposição entre duas matrizes de socialização contraditórias, “*os esquemas de ação incorporados tendem a organizar-se sob a forma de uma clivagem do eu, de um conflito interno central que organiza (e embaraça) cada momento da existência*” (Lahire, 2003: 54). Longe de se traduzir num “desdobramento pacífico” do sujeito, a constante oscilação entre dois mundos opostos (entre “aqui” e “ali”) é, antes, um processo carregado de sofrimento e tensão interior, o que não quer dizer, contudo, que esse conflito não possa ser apaziguado ou conduza sempre às mais extremas dissonâncias psíquicas. Na maioria das vezes, refere o autor, a presença de dois sistemas de hábitos contraditórios manifesta-se em reações de “hesitação”, “tremor”, “indecisão” ou, até mesmo, de “inação”.

Belmiro tendia a vacilar, com muita frequência, nas decisões que tomava, nas escolhas que fazia no domínio das práticas escolares. Quando tudo parecia indicar que se tinha decidido por um determinado rumo, dias depois parecia já não mais ter certezas: “*E se eu em*

⁷¹ Consultar Anexo IV.

vez de fazer o curso de eletrónica este ano, fosse trabalhar e depois de ganhar algum fosse estudar outra vez?"; "Talvez fosse melhor candidatar-me ao ensino superior através dos exames para os maiores de 23 anos"; "Acho que sou capaz de estudar para o exame nacional de matemática, mesmo estando a trabalhar."; "Não sei se vou conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Talvez esteja a precipitar-me."

O jovem acabou por concorrer ao curso de Engenharia Eletrotécnica no Instituto Superior de Engenharia do Porto, por via das provas de ingresso para maiores de 23 anos não titulares de habilitações. Chegou, mesmo, a frequentar aulas de preparação promovidas por essa mesma instituição para realizar uma prova de matemática mas, mediante o fraquíssimo resultado que nela obteve (2,6 valores), resolveu candidatar-se ao curso de Engenharia Eletrotécnica de Sistemas de Energia promovido pela Universidade Lusófona, na qual foi colocado. A prova de avaliação que lhe garantiu a entrada no ensino superior consistiu em elaborar uma composição sobre o tema "Planeamento do território e prevenção de riscos" que passamos a transcrever na íntegra.

"O ordenamento de territórios define estudos para o desenvolvimento do nosso território, por exemplo a medições feitas a qualidade do ar do solo que determinam o que podemos extrair daquela zona. Se um solo for de boa qualidade podemos plantar produtos nacionais para desenvolver o nosso país. Em relação as zonas urbanas também foram desenvolvidas á mais condições de formação de trabalho e de saude e lazer. Em relação as zonas rurais também foram bastante desenvolvidas. As pessoas zonas atualmente têm outra qualidade de vida, por exemplo prestase mais atenção as pessoas idosas. Mas mesmo assim ainda á muita migração pessoas do Inrrior preferem vir viver para litoral. Em relação aos transportes também desenvolvemos muito, Neste tempo um indivíduo desloca-se com grande facilidade para qualquer ponto do país. Mas no seculo que estamos temos que desenvolver mais os nossos produtos e fazer um investimento a esse nível para aumentarmos o PIB."

Vale a pena, mais uma vez, considerar os contributos de Pierre Bourdieu (1987b) com vista a refletirmos acerca dos mecanismos escolares que conduzem os mais desfavorecidos a serem colocados nas "piores formações" (Bourdieu, 1987b: 107). Diz-nos o autor que através da concessão de um direito de entrada fictício no sistema de ensino, corre-se o risco de fazer pagar caro aos indivíduos e às instituições os efeitos gravosos que resultam dos mecanismos que procuram iludir a lógica real da aprendizagem. De acordo com o seu pensamento, "recusar a seleção escolar" não é uma solução para diminuir as desigualdades sociais produzidas no e pelo campo escolar mas apenas leva a adiar o "momento da verdade", com toda a espécie de consequências funestas, tanto para os indivíduos como para as instituições.

O recurso à teorização de Bourdieu, nomeadamente a respeito do modo como o sistema de ensino favorece a participação dos mais desfavorecidos no seu próprio processo de seleção e eliminação escolar, ajuda a compreender os motivos que levaram Belmiro a abandonar a ideia de gastar mais um ano na preparação da prova de matemática. Em vez de investir esforços na consolidação dos conhecimentos necessários para entrar no curso de engenharia, na posse dos requisitos indispensáveis para adquirir uma formação consistente, o jovem tirou partido do facilitismo institucionalizado em alguns estabelecimentos de ensino superior que, na mira de aumentar os recursos financeiros, desprezam, em absoluto, a demonstração de conhecimentos compatíveis com o nível de ensino em causa. Com efeito, a legislação que permite a entrada no ensino superior aos indivíduos maiores de 23 anos sob a condição de realizarem uma prova de entrada é fonte, em muitos casos, de efeitos altamente perversos na medida em que a referida prova não é mais do que um simulacro. Bourdieu (1978) refere que, por via do florescimento anárquico de múltiplos ramos de ensino, o sistema escolar acaba por induzir nos seus utilizadores erros de percepção que apenas servem para confundir as hierarquias e as fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas.

Ao contrário do que acontecia no antigo sistema, simbolizado pelo rigor impiedoso do concurso, o fenómeno de seleção e eliminação escolar conta hoje com a colaboração dos próprios relegados que são encorajados a sobrestimar os cursos que escolhem, a sobrevalorizar os seus diplomas e a atribuir-lhes possibilidades que, mais tarde, virão a ser desmentidas pelos veredictos do mercado de trabalho. Ao favorecer a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo que os espera, o processo de eliminação de muitos jovens ocorre, atualmente, de forma mais “suave”, muito embora os seus efeitos se revelem tão ou mais nocivos que outrora. Ora, a concessão de uma via de acesso ao ensino superior por via da prestação de uma prova cujo conteúdo é autonomamente determinado por cada faculdade, sem passar pela realização dos exames nacionais de 12º ano das disciplinas nucleares, presta-se, na realidade, a manipulações que se podem considerar autênticas fraudes. E são-no não só porque produzem diplomas sem correspondência alguma com a realidade, mas, igualmente, porque criam entre os jovens a ilusão de que a obtenção do diploma é apenas um jogo cuja participação depende apenas da entrega de uma dada quantia em dinheiro, à semelhança da compra de um objeto.

A probabilidade de Belmiro vir a manter a sua posição herdada é, quanto a nós, muito elevada, desde logo porque o título académico que procura alcançar dificilmente lhe trará as *chances* de entrar e ser bem-sucedido na profissão ou, nas palavras de Bourdieu (1978), jamais o levará a escapar-se dos efeitos perniciosos desta forma *denegada e diferida* de eliminação escolar⁷².

*

MOUTINHO

Foi com poucos dias que Moutinho entrou no infantário onde a mãe trabalhava como auxiliar educativa. Aí ficou até perfazer os 7 anos de idade, altura em que os pais o inscreveram numa escola próxima da sua residência com vista a fazer o ensino primário. Quatro anos mais tarde, transitou para a Escola Secundária [A], onde realizou o 2º e parte do 3º ciclo de escolaridade. As suas dificuldades começaram a emergir no 8º ano, na sequência do estado depressivo da sua mãe, diagnosticado por essa altura.

“No 5º e no 6º ano até fui bom aluno.... Sempre fui um aluno de 3 e de 4’s... Só tirei negativa a História. Não gostava. No 8º ano, deixei de ser um aluno bom... tive muitas faltas a Inglês porque comecei a sentir mais dificuldades... Perdi-me completamente aí... Este ano já comecei a melhorar as notas a Inglês mas ainda não gosto muito de estudar, de ir às aulas, não gosto... Apenas percebi que quando não fazia nada a inglês, no primeiro período, a professora não ajudava... Quando eu comecei a trabalhar, a professora já começou a ajudar. Os professores são assim... Dão sempre mais apoio aos alunos que se interessam mais e que são melhores alunos. Os outros não são ajudados porque também não se esforçam...

Foi nesse ano que entrei para a QpI... Depois passei para a Escola [B], no 9º ano... já lhe contei que a turma era mesmo do pior... ninguém trabalhava naquelas aulas... nem eu... os alunos eram violentos e tratavam mal os professores... nem queira saber... eram quase todos repetentes...

No final do 9º ano, deixei a QpI... queria mudar de escola para tirar o curso de desporto.... No 10º ano fui para o [H] para o curso de desporto e reprovei pela primeira vez. Foi horrível. Havia lá na turma 2 ou 3 que estavam sempre a desestabilizar... Não se conseguia ter um ambiente bom na sala de aula, um ambiente em que se pudesse aprender.

⁷² Conforme alertou Bourdieu (1978), “convém saber abandonar a tempo os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizadas para se orientar em direção a ramos de ensino ou carreiras de futuro, ao invés de se apegar aos valores escolares que proporcionavam os mais altos lucros num estado anterior de mercado. (...) a histerese das categorias de percepção e de apreciação faz com que os portadores de diplomas desvalorizados se tornem, de algum modo, cúmplices da sua própria mistificação uma vez que (...) atribuem aos diplomas desvalorizados que lhes são outorgados um valor que não lhes é objetivamente reconhecido: assim se explica que os mais desprovidos de informação em relação ao mercado de diplomas (...) possam continuar a buscar e aceitar os certificados que recebem em pagamento de seus anos de estudo (e, inclusive, quando são os primeiros a ser atingidos, por falta de capital social, pela desvalorização dos diplomas). (Bourdieu, 1978: 9)

Além disso, o curso não tinha quase nada de desporto. Quase nem praticávamos desporto. Não saíamos preparados para sermos desportistas. Só tinha uma disciplina de Educação Física e outra de desporto teórica. Foi uma desilusão para mim... Na altura, eu queria muito ser jogador de futebol ou então seguir a carreira militar...”

“Posso dizer que foi a partir do 8º ano fui sempre um aluno que tinha notas só para passar. Desde aí, perdi a vontade de andar na escola... tudo me pesa... tudo me custa... só me apetece sair da escola... não tenho amigos nenhuns... nem para isso a escola me serve... acho que devia ir trabalhar...”

Moutinho descreve-se como sendo um aluno com muito pouca motivação para as coisas da escola, desde o seu 8º ano escolaridade. Dois anos mais tarde, sofreu a sua primeira reprovação, altura em que começa a frequentar o curso profissional de eletrónica, automação e comando.

No ano letivo 2007/08, era evidente o seu pesar por não ter a energia necessária para investir na sua escolarização. O esforço que dizia ter que fazer para se levantar e ir para a escola era manifestamente visível no seu rosto que só muito raramente vimos sorrir no decorrer de um ano letivo.

“Se pudesse mudar alguma coisa em mim, neste momento, mudava a minha vontade... Gostava de ter mais vontade de estudar... Acho que não tenho muita vontade de estudar... talvez porque sei que já passou a escolaridade obrigatória... talvez porque me fui abaixo no 8º ano... não sei... só sei que se pudesse mudar isso em mim, mudava... A setora nem imagina o que me custa levantar todos os dias para ir para a escola... não tenho vontade nenhuma... faço mesmo um sacrifício porque sei que nunca teria um bom emprego se fosse trabalhar agora... sem ter o 12º ano... Acho que quando acabar o 12º ano vou procurar emprego não na área de eletrónica mas em qualquer coisa... porque o meu objetivo é só acabar o 12º ano... Quero começar a trabalhar para ganhar o meu dinheiro... não tenho vontade de ir para a faculdade... neste momento sinto que o dinheiro que seria investido seria para desperdiçar...”

Não obstante os baixos níveis de motivação para a escolarização, Moutinho tem vindo, de 2007 até aos dias de hoje, a travar uma constante luta interna contra essa parte de si próprio, um lado que tenta, a todo o custo e de forma visivelmente esforçada, manter em repouso.

De entre os rapazes que aqui nos ocupam, podemos dizer que Moutinho era um dos jovens que mais tendia a inibir, por ocasião da realização das tarefas escolares, os “esquemas perigosos” ou “desviantes” (do ponto de vista do cumprimento da tarefa)⁷³, assumindo esquemas de ação consonantes com o objetivo de ter êxito nos estudos: era assíduo e pontual às aulas e às sessões de trabalho promovidas pela QpI; era dos primeiros a iniciar os

⁷³ A expressão é de Bernard Lahire (2003: 87).

exercícios que os professores propunham nas aulas e a solicitar o apoio da Psicóloga da QpI ou do professor, quando não compreendia a matéria; realizava os trabalhos de casa e procurava tirar as dúvidas quando sentia dificuldades.

Em 2010, concluiu o 12º ano com uma das melhores médias da turma - 15 valores⁷⁴, tendo demonstrado uma forte implicação na realização da Prova de Aptidão Profissional (PAP) a que foi submetido no final do curso profissional.

Neste momento, encontra-se a trabalhar, em regime de estágio profissional na empresa onde havia realizado o seu estágio curricular, ao mesmo tempo que tem vindo a dedicar algum tempo ao estudo da matemática com vista à realização do exame nacional de acesso ao ensino superior, na intenção de vir a ingressar no curso de engenharia eletrotécnica.

Muito embora o seu investimento nos estudos seja evidente, Moutinho continua a referir que não tem vontade de ir para a faculdade e que se soubesse que ia ter um emprego garantido toda a vida só com o curso profissional não *“andava a matar mais a cabeça”*. A consciência dos constrangimentos objetivos do mundo do trabalho é o fator impulsionador da ativação de esquemas de ação favoráveis ao estudo, o que se evidencia no facto de haver comparecido em todas as sessões organizadas pela QpI direcionadas para o estudo de matemática (3 horas por semana durante 28 semanas). Apesar da energia que despendeu na preparação da referida prova, não obteve a classificação mínima de acesso, nem na primeira fase, nem na segunda fase do exame de candidatura ao ensino superior.

A nossa interpretação deste insucesso é que as condições em que decorreu este trabalho não foram as mais adequadas por uma série de razões. A primeira diz respeito à escassez de tempo dedicado à preparação do exame, tendo em conta a extensão e complexidade das matérias inscritas nessa prova (apenas foi abordada a primeira temática do programa do 12º ano: funções exponenciais e logarítmicas). Mas a razão mais saliente, a nosso ver, prende-se com a insuficiência dos conhecimentos de matemática lecionados durante o curso tecnológico, não obstante a sua equivalência ao 12º ano de escolaridade. Os hábitos de trabalho, a capacidade de organizar as matérias, a consciência crítica do que se sabe e não sabe, a autonomia em termos da capacidade de pensar sobre os conteúdos e de se mobilizarem sozinhos para o estudo, o saber estudar, todas essas competências estão longe de terem sido alcançadas.

⁷⁴ Consultar Anexo IV.

Apesar dos cuidados que foram investidos em todos esses domínios pelos técnicos da QpI, a verdade é que as condições em que decorreu o estudo não garantiram a superação das dificuldades que os jovens acumularam devido a um tipo de ensino mais expositivo do que interativo e mais facilitador do que exigente. Dificuldades que se evidenciam na grande lentidão na realização dos exercícios, na falta de autonomia para interpretar os enunciados e organizar as respostas, para identificar os princípios teóricos e as regras que sustentam a sua execução, etc. Há toda uma série de dificuldades acumuladas ao longo de anos de ensino que só são superáveis se ocorrer uma efetiva interação com os processos mentais dos jovens; se conseguirmos trabalhar os seus efetivos bloqueamentos, recorrendo a métodos de trabalho que suscitam a sistemática explicitação dos conceitos teóricos e regras que sustentam as sucessivas operações inerentes à realização de um problema.

Cabe aqui relembrar, mais uma vez, a abordagem de Bernard Lahire (2003) a respeito do papel do contexto na ativação ou, pelo contrário, na suspensão de determinados esquemas disposicionais. As disposições são, diz o autor, realidades relacionais, fruto de interações sociais e, nessa medida, apenas podem ser observadas no encontro entre elas e determinadas circunstâncias sociais. Converter as “disposições sob condição” em “disposições permanentes, generalizáveis e transponíveis”, seja qual for a situação é profundamente abusivo como também impede a compreensão da subjetividade interiorizada (Lahire, 2003:77-82). Partindo desta premissa, o autor defende, então, que é sempre preferível privilegiar a descrição detalhada e circunstanciada das condutas dos indivíduos, de forma a não negligenciarmos o papel do contexto na ativação ou inibição dos esquemas disposicionais que são fruto de uma socialização passada.

Ora, o que diz Lahire (2003) a respeito da importância das realidades relacionais na formação das disposições é de grande pertinência para compreender o processo de constituição das disposições favoráveis ao estudo de matérias complexas, como é o caso da matemática. Na realidade, a aprendizagem requer mediadores cuja ação, longe de se restringir à transmissão, deve ser conduzida em função dos problemas que ocorrem na perceção dos conteúdos.

“A QpI foi muito importante para que eu não desistisse da escola... acho que se não tivesse sempre a Elisa a controlar já tinha desistido... sim a controlar... tipo se vamos ou não às aulas, se trazemos os trabalhos de casa feitos, se temos os cadernos em ordem, se fazemos bons apontamentos, a stora sabe... vocês andam sempre a ver se nós percebemos as coisas... Eu sei que a minha mãe não me ia deixar abandonar a escola sem ter o 12º ano... mas tal como eu saí do [B] para o [H] contra a sua vontade, também ia sair da escola antes de acabar o curso... eu

conheço-me stora... estou farto de estudar... não tenho força de vontade... se não fosse a Elisa a explicar no final das aulas havia muita coisa que eu não percebia do curso... há alturas em que chego a pensar que sou mesmo burro mas depois lá consigo perceber quando ela me explica e que é tudo uma questão de prática...

Tenho notas entre os 10 e 11 a Português e a Inglês... Tenho muitas dificuldades a Inglês porque as bases são muito insuficientes. Notas boas só mesmo a Electrónica e a Automação e Comando: tirei 16, 17, 18 e cheguei a tirar 19 valores. Mas se não fosse a Elisa nem isso tinha tirado... os professores sozinhos não conseguiam dar conta do recado... são muito teóricos... falam das coisas como se a gente percebesse e não dão exemplos nenhuns de como as coisas se fazem... sei lá, para que é precisamos de saber algumas coisas?! A Elisa está a sempre a ver se eles dão exemplos e tudo... mas eles nem sempre conseguem... eu acho que eles nem sabem... O professor de electrónica melhorou muito, mas no início dava a matéria e ninguém percebia o que ele queria dizer... Se não fosse a Elisa, nenhum de nós teríamos passado de ano... talvez nem mesmo o Serafim..."

Do discurso acima transcrito, sobressai a componente excessivamente académica e desligada das coisas da prática dos processos de ensino - aprendizagem utilizados no primeiro ano da formação profissional em electrónica, automação e comando frequentada pelos jovens em estudo.

Se bem que a formação em causa fosse de carácter profissional, isso não significou que a componente teórica servisse a resolução de problemas práticos na área da electrónica. Muito pelo contrário. Deparamo-nos, antes, com abordagens às matérias, exercícios e trabalhos de avaliação sustentados em saberes e métodos de trabalho excessivamente “livrescos” e “escolásticos” ou, se preferirmos, esvaziados de componentes de experimentação, de exercitação de técnicas, de descoberta e resolução de problemas concretos.

Ocupemo-nos, em tom meramente exemplificativo, de uma interacção entre um professor de uma disciplina da componente técnica do curso em questão e Moutinho, na qual o jovem foi solicitado a pensar sobre o conceito de “energia potencial eléctrica” de forma totalmente desligada da prática.

“O professor regista no quadro a seguinte definição:

A energia potencial eléctrica é a energia correspondente ao trabalho realizado para arrastar uma carga (q) desde o infinito até uma distância (d) de outra carga (Q).

De seguida, lê a definição em voz alta e explica que a energia potencial eléctrica é a energia que se gasta para trazer uma determinada carga desde o infinito até uma dada distância entre essa carga e uma outra.

Professor H: *Moutinho, queria agora que me dissesses o que é que entendes por energia potencial eléctrica.*

Moutinho limita-se a ler o que está escrito no quadro.

Afonso: *Tens que dizer por palavras tuas, se não, não vale...*

Moutinho: *Essa tal energia é uma energia infinita...*

Professor H: Nada disso.

Moutinho: Oh stor não percebo nada...

Solicito ao professor a realização de um exercício que nos ajude a perceber situações concretas em que é necessário calcular a energia potencial elétrica. O professor mostra-se incapaz de responder e limita-se a dizer:

“A fórmula para calcular a Energia potencial elétrica é esta:

$$EPE = K \cdot \frac{Q1 \cdot Q2}{d}$$

Eu dou os valores no exercício e eles têm que calcular o valor da energia em causa... Mais não sei responder à sua questão... Mas também basta isso... Não vou pedir situações concretas...”

Mediante esta resposta, claramente impeditiva da aquisição deste conceito, intervenho novamente:

“Se eu entendi bem, as cargas elétricas são partículas com massa que precisam de energia para se deslocarem.”

Sim, é isso. – responde o professor.

Para que os jovens pudessem perceber esta afirmação, peço a Moutinho para friccionar a sua esferográfica plástica na manga da minha camisola de lã. Enquanto o jovem se ocupava desta tarefa, peço a Cyprien para rasgar uma folha do seu caderno em pedacinhos pequenos e os colocasse em cima da mesa.

E.: Aproxima, agora, a tua esferográfica dos pedacinhos de papel que estão em cima da mesa. O que vês a acontecer?

Moutinho: Os pedaços de papel ficam agarrados à caneta.

E: Sabes porque é que isso acontece?

Moutinho: Não sei explicar.

Kukiro: Acontece porque a caneta ganhou eletricidade.

E: A fricção não gera eletricidade. O que acontece é que os corpos friccionados transferem, de uns para os outros, partículas com carga elétrica.

Sabemos hoje que a matéria dos corpos é constituída por átomos que possuem partículas com carga elétrica: os prótons (com carga elétrica positiva) no núcleo e os eletrões (com carga elétrica negativa) em volta do núcleo. Os átomos possuem também partículas sem carga elétrica, os neutrões que fazem parte do núcleo.

Ora, então, quem é que me sabe explicar o que é que acontece aos átomos de dois objetos que são friccionados?

Kukiro: Passam de um lado para outro.

Professor: Não podemos dizer assim. Não são todas as partículas dos átomos que passam.

Kukiro: Pois não, enganei-me! São só os eletrões que passam.

E: Quando se friccionam dois objetos transferem-se eletrões dos átomos de um dos objetos para os átomos do outro objeto. Quando Moutinho friccionou a caneta na minha camisola o que aconteceu então?

Moutinho: Foram transferidos eletrões dos átomos da camisola da stora para a caneta.

E: E a seguir o que é que aconteceu para que a caneta atraísse para si pedaços de papel?

Moutinho: A caneta ficou com uma carga elétrica negativa alta... maior do que o papel e, por isso, caneta e papel atraíram-se.

Cyprien: Ah... a caneta tinha mais eletrões do que o papel...

Professor: Pois. Cargas elétricas de sinais opostos atraem-se. O papel tinha maior número de prótons (com carga elétrica positiva) em relação ao número de eletrões (com carga elétrica negativa). As cargas da caneta e do papel atraíram-se porque eram de sinal oposto.

E: Mas quando a caneta tocou nos pedacinhos de papel, o que é que aconteceu? Será que a caneta transferiu cargas elétricas negativas para o papel ou não?

Os jovens respondem todos que sim.

Serafim: Ao tocarem um no outro, a caneta transferiu para o papel elétrons e os dois objetos acabaram por ficar carregados com cargas elétricas simétricas. Por isso é que o papel deixa de ficar agarrado na caneta.

Professor: Esse é o princípio da conservação da carga elétrica que vimos na aula passada. Segundo este princípio, quando dois corpos sofrem uma interação elétrica, a carga elétrica total do sistema dos dois permanece constante.

E: Posto isto, vamos lá voltar ao conceito que o professor nos trouxe hoje: a energia potencial elétrica.

Professor: A energia potencial elétrica é importante pois permite estudar precisamente a interação entre cargas/partículas elétricas quando colocadas na proximidade umas das outras. Da interação de cargas elétricas vizinhas resultam forças de atração (quando os sinais são opostos) ou de repulsão (quando os sinais são iguais) responsáveis pelo deslocamento dessas mesmas cargas. No caso concreto de duas cargas/partículas que se atraem ou repelem diz-se, então, que a energia necessária para promover esse deslocamento é a energia potencial elétrica.

Procuro aproximar este conceito de uma imagem real, para que fosse possível a sua efetiva aquisição pelos jovens.

E: Recorrendo a um exemplo do nosso dia-a-dia, se eu tivesse que deslocar uma mesa (Objeto com massa) desta sala (Ponto A) para a sala do laboratório (Ponto B) recorrendo à força braçal, estaria pois a depender de energia muscular para realizar essa tarefa (Deslocamento).

Professor: Sim. Podemos fazer essa comparação. Mas a palavra “potencial” associada ao nome dessa grandeza - “Energia Potencial Elétrica” - diz-nos que esta é uma energia que está potenciada mas que poderá não necessariamente ser “gasta” uma vez que isto só acontecerá se houver deslocamento das cargas.

E: Então, podíamos dar um outro exemplo mais aproximado. Se eu esticar as borrachas de uma fisga mas não as largar, a fisga (Objeto com massa) irá adquirir a energia potencial elástica acumulada nas borrachas mas não irá utilizar essa energia a não ser que eu as largue. Posso fazer essa analogia?

Professor: Sim. Essa é uma boa analogia.

Os jovens seguem o raciocínio com grande atenção.

E: Por exemplo, se eu quisesse atingir um pássaro com uma pedra seria importante ter em conta várias coisas. Quais?

Afonso: O tamanho da pedra. Se a pedra fosse muito grande e pesada seria preciso um canhão e não uma fisga.

Fuzi: Mas também era preciso saber se a árvore ficava muito longe de onde estavas...

E: Muito bem! Era importante ter em conta o peso da pedra mas também a distância entre os dois objetos (pássaro e fisga). Seria suficiente?

Serafim: Não. Era preciso saber que força se devia fazer nos elásticos para lançar a pedra.

E: Certíssimo. Podemos dizer que era importante calcular a energia potencial elástica que eu devia acumular nas borrachas da fisga.

Moutinho: Ah... acho que já estou a perceber...

Eu: Então, Moutinho, será que já sabes dizer por palavras tuas o que é a energia potencial elétrica?

Moutinho: Vou tentar... acho que é a força que é preciso gastar para fazer passar cargas elétricas de um objeto para outro.

Professor: É a energia que deve ser gasta para fazer deslocar cargas elétricas entre dois corpos, por exemplo, entre dois fios condutores que estão diferentemente carregados ou entre dois terminais de um circuito...

A fórmula para calcular a energia potencial elétrica é esta:

$$EPE = K \cdot \frac{Q1 \cdot Q2}{d}$$

em que K é a constante elétrica do meio $Q1$ e $Q2$ são as cargas elétricas e d é a distância entre elas.

Moutinho: Não percebo o que é K .

Professor: K é a constante elétrica do meio. Esse é um valor que nos exercícios eu dou sempre. Essa constante depende do meio que separa as cargas elétricas em interação.

Mais uma vez, a resposta dada pelo professor apela apenas à memorização dos conhecimentos e não à sua real compreensão.

Questiono o professor no sentido de ver esclarecido o conceito de constante elétrica do meio.

E: Vamos ver se eu percebi. O professor está a dizer que a intensidade da força que é necessário exercer para deslocar cargas elétricas entre dois corpos depende não apenas do valor das **cargas elétricas** dos dois corpos ($Q1$ e $Q2$) e da **distância** (d) entre eles mas também do **meio** onde essas cargas estão inseridas, como por exemplo se é dentro ou fora de água. É isso?

Professor: Sim, é isso. A constante elétrica do meio está relacionada com a permissividade do meio. Há meios que têm maior permissividade do que outros, isto é, são mais ou menos permeáveis ao fluxo elétrico.

E: Quer dizer que há meios que são mais ou menos permeáveis à passagem das cargas elétricas de um corpo para outro. Pode dar-nos alguns exemplos?

Professor: Sim. Por exemplo a permissividade relativa da água, tal como a encontramos na natureza, é 80 vezes superior à do ar.

E: O que quer dizer que a água é mais permeável à deslocação de cargas elétricas entre dois corpos do que o ar.

Kukiro: Isso quer dizer que a água do mar ou a água doce é melhor condutora do que o ar?

Professor: Sim. É isso mesmo! Na água é preciso 80 vezes menos força do que no ar para deslocar cargas elétricas entre dois corpos.

O professor começa a registar no quadro uma tabela que identifica a permissividade de vários materiais:

| Material | ϵ_r |
|------------------|--------------|
| Vácuo l | 1 |
| Ar (PTN) | 1.006 |
| Papel | 1.8 a 2.6 |
| Parafina | 2.0 a 2.5 |
| Óleos Minerais | 2.2 |
| Borracha | 2.5 a 2.8 |
| Papel Parafinado | 2.5 a 4.0 |
| Madeira | 2.5 a 6.8 |
| Vidro | 3.4 a 10 |
| Enxofre | 3.8 a 4.2 |
| Quartzo | 4.3 a 4.6 |
| Baquelite | 4.5 a 7.5 |
| Mica | 6.0 |
| Mármore | 8.5 |
| Água | 81 |

(PTN) – Condições normais de temperatura e pressão

Sendo a permissividade do meio obtida através da fórmula:

ϵ_0 - Permissividade do vácuo $\epsilon_0 = 8.85 \times 10^{-12} \text{C}^2 \text{N}^{-1} \text{m}^{-2}$

ϵ_r - Permissividade relativa

Professor: A fórmula matemática que foi estabelecida para calcular a constante elétrica do meio é:

$$K = \frac{1}{4\pi\epsilon}$$

em que:

ϵ corresponde à permitividade do meio.

(Registo do diário de campo, 22 de abril de 2008, Aula da disciplina de Eletricidade e Eletrónica, componente técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Sob influências e estímulos mais favoráveis à aprendizagem, logo a partir do segundo ano da formação profissional – em virtude da estreita articulação entre a QpI, os professores da escola e os formadores do Centro de Formação profissional (parceiro do programa de formação) - as disposições mais resistentes às coisas da escola começaram a desvanecer-se no jovem em questão.

*

AFONSO

Ao descrever os acontecimentos que marcaram o seu percurso escolar, Afonso salienta a perda que sentiu ao ter que ingressar numa nova escola primária, após ter frequentado os primeiros três anos da sua escolaridade numa escola bem distante da cidade do Porto, para onde a sua família se deslocou. Assinala, com mágoa, que a sua primeira professora dava atenção aos alunos, era exigente e rigorosa nas atividades escolares e regras que conseguia impor na sala de aula, enquanto nesta nova escola todos eram votados à indiferença por parte da professora. A mudança de residência parece ter desencadeado ruturas assinaláveis no seu percurso, designadamente no que respeita ao grupo de pares e às interações sociais. De um meio socialmente mais coeso e normativamente mais integrado, foi remetido para uma escola onde a sociabilidade entre pares era regida pela dissidência normativa. Uma escola que não proporcionou segurança, nem estímulo para gostar de aprender.

“Gostava muito de estar na creche... tenho melhores recordações da creche do que da escola... Lembro-me de fazer muitos trabalhos, de pintar e de desenhar... eu gostava muito... Também gostei de andar na escola primária em Bragança... Senti muitas diferenças em relação ao modo de aprender daqui e de Bragança...

“Vim para o Porto no meio da 3ª classe... Os miúdos daqui não sabiam nada e eu sabia... Senti muitas diferenças ... Na escola da Sé, a professora não puxava nada por nós. Nunca estava na

sala. Dava-nos uma ficha para fazermos e ia tomar chá para o Conselho Executivo da Escola... só aparecia lá quando faltavam 5 minutos para acabar a aula. Outras vezes, punha-nos a jogar cromos ou deixava-nos jogar à bola no meio da aula, enquanto dava a matéria aos outros...”

“Custou-me muito deixar a outra escola. Muito mesmo... Na outra escola havia mais regras... As minhas mãos ficavam quentes quando eu me portava mal mas, mesmo assim, preferia a escola em Bragança... A professora era mais exigente e não nos deixava passar sem a gente saber...”

“... lá os alunos tinham gosto em ir para as aulas...Aqui há mais conflitos entre os alunos... e também porque os alunos sentem que os professores não investem tanto neles. Reprovei uma vez no 6º ano por causa disso... andava na escola [A]...”

Não eram só os professores que não queriam saber dos piores alunos... Os meus pais nunca se importaram como é que eu andava na escola...

Nunca me pediram, por exemplo, um caderno para ver...”

“O que me valeu foi a QpI... Quando reprovei fui logo apoiado pela associação... Aguentei-me até ao 9º ano... mas depois fui metido numa turma onde os alunos andavam sempre à porrada. Eu andava sempre com eles... Faltava muito à escola e chegou a uma altura em que eu já tinha reprovado por faltas... mas os professores acabaram por me justificar as faltas e eu passei de ano... Nem sei como! Faltava porque ficava a dormir de manhã... O meu pai estava em casa mas não se interessava com isso... não me acordava nem nada...”

A minha mãe antes de ir para o trabalho, acordava-me mas depois saía e eu deixava-me ficar a dormir...

Nesse ano, os professores também não queriam saber dos alunos; só queriam saber dos bons alunos e deixavam os outros para trás... Aqueles que eles não gostavam metiam-nos atrás... Eu fui para as últimas mesas muitas vezes...os professores assim não me chateavam tanto e eu a eles... eles punham-se lá à frente a falar e a falar de coisas que eu não percebia nada... os bons alunos percebiam, claro... faziam-lhes as perguntas todas e eles sabiam responder e por isso eles nem se esforçavam mais por nos ensinarem a nós... se os outros percebiam era o que interessava... se os outros respondiam já chegava... nem sequer nos perguntavam... Nós não interessávamos... O que lhes interessava era que nós não armássemos muitos conflitos... e por isso davam-nos coisas para fazer nas aulas... mas eram coisas diferentes dos outros... eram só para passar o tempo... saí muito pouco preparado... por isso é que tenho tantas dificuldades hoje e não percebo muita coisa...”

Decorre do discurso de Afonso algumas das principais razões que, a partir daí, o levaram a desafeiçoar-se das coisas da escola. Sem negligenciar a distância cultural entre o seu meio familiar e a escola, são dignos de destaque os elementos que o jovem nos apresenta a respeito do tratamento pedagógico recebido no momento em que transitou para uma outra escola primária de uma zona fortemente desqualificada da cidade do Porto.

Através da sua narrativa, depreende-se como os professores estabeleciam relações diferenciadas com os alunos, consoante os diversos tipos sociais de estudantes, sendo que os bons alunos eram os mais recompensados e beneficiavam de maior atenção, em detrimento daqueles que, como era o caso de Afonso, não se apresentavam “adequadamente” socializados e treinados para corresponder às expectativas dos professores. A propósito das modalidades de desigualdade de tratamento, ao nível da interacção na sala de aula, o jovem assinala, mais concretamente, a atenção dispensada aos alunos, a localização dos estudantes

na sala de aula, os estímulos à sua participação, assim como a atribuição de tarefas para “passar o tempo” aos alunos que não se ajustavam aos estereótipos de bom aluno.

Pois bem: na sequência de práticas educativas que diz terem sido muito pouco exigentes e de profundo desinteresse em relação aos “piores alunos”, Afonso foi desenvolvendo padrões motivacionais que o levaram a despender menos energia na realização das tarefas escolares. Mais grave ainda. Em conformidade com uma imagem académica negativa que lhe foi imposta e, progressivamente, interiorizada, o jovem adotou um comportamento escolar de indisciplina que reforçou sobre si os estereótipos construídos pelos professores, contribuindo dessa forma para a realização da profecia que o votava ao insucesso.

“Nem vale a pena lembrar no que me tornei... não era assim uma grande pessoa nessa altura... passava os dias a fazer coisas más... na escola e fora da escola... não acho nada estranho que os professores nem me quisessem ver à frente...”

No ano em que o acompanhamos diariamente na escola, o jovem queixava-se constantemente das regras, à medida que apresentava desculpas pouco plausíveis para não fazer o que devia no plano escolar. Preferia dizer “não consigo” a fazer o mínimo esforço de realização das tarefas que lhe eram propostas e quando confrontado com um “não”, era vulgar vê-lo recorrer a muitos estratagemas para tentar obter o “sim”, numa espécie de reprodução de alguns dos comportamentos que se habituara a exibir em casa, local onde o “jogo” com as contradições dos pais lhe foi permitindo retirar algumas vantagens a curto prazo.

De entre as múltiplas expressões do mal-estar psíquico na escola, vale a pena destacar o recurso ao pensamento mágico⁷⁵, enquanto forma de aliviar o que lhe era penoso na realidade. Ao valer-se da racionalidade deste tipo de pensamento, Afonso via diminuir, por breves momentos, a ansiedade que experimentava sempre que se confrontava com dificuldades no processo de aprendizagem. Vejamos algumas das situações ocorridas no ano letivo 2007/08 em que se deixou enredar num mundo artificial e fictício, talvez por ser o único que lhe permitisse preservar uma imagem de si, merecedora de estima e consideração:

“Professor I: *Isto aqui não está bem. (enquanto olha para o exercício e, com o dedo, aponta para o caderno)*

⁷⁵ Chama-se pensamento mágico à “atitude de esperar que um problema seja resolvido sem qualquer providência nossa para o solucionar”. É um tipo de juízo psicologicamente falseado que coloca na sorte ou em qualquer outra entidade mágica a responsabilidade de resolver os nossos problemas, sem precisarmos de nos preocupar. (Benavente *et al*, 1987: 82)

Afonso: *Ai...Fogo. O que é que não está bem? O que é que tem?" Oh... vai dar tudo ao mesmo.*

O professor apresenta o raciocínio correto que supostamente o jovem devia realizar.

Afonso: *Oh! Eu sabia fazer sem o professor explicar.*

Professor I: *Ai sabias? Então porque é que não fizeste?*

Afonso: *Porque não quis! Mas não pense que é por vir às aulas que eu fico a saber mais. Só precisava de ler livros para aprender.*

Professor I: *Ai é. Então eu vou dar-te um exercício para resolveres sozinho. Um exercício que ainda não ensinei aqui na aula. Quero ver se és capaz de fazer um multiplexador que, após 10 segundos, acione um alarme. O Afonso, agora, vai comprar ou ler os livros que quiser e ver se sabe responder...Porque é que não faz isso?!*

Afonso: *Porque só lê livros quem gosta. Se eu quisesse ler livros, eu conseguia. Há muitas pessoas que ao lerem livros sabem muito mais do que nós a andarmos aqui nas aulas. Isso não tem nada a ver. Por exemplo, eu ainda no outro dia vi na televisão que uma criança de 12 anos sabe operar...O professor hoje é que está para implicar. É preciso é ter vontade. Porque se eu tivesse vontade até comprava o livro. Agora se eu comprar um livro e ficar a olhar para ele, é claro que eu não vou conseguir. Mas isso é como tudo!*

Professor I: *Ah! Então o que me estás a dizer é que se quisesse construir um automóvel bastava-te ler livros.*

Afonso: *Claro!"*

(Registo de diário de campo, 17 de janeiro de 2008, Aula da disciplina de Tecnologias Aplicadas da componente técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

*

"Psicóloga da QpI: *Diz-me lá o que significa alguém precisar de estudar e recusar trabalhar, recusar a ajuda das pessoas.*

Silêncio

Psicóloga da QpI: *Porque é que uma pessoa que precisa de trabalhar, se recusa a trabalhar?*

Afonso: *Porque tem dificuldades.*

Psicóloga da QpI: *É verdade... Mas achas que ao recusar trabalhar vai adiantar alguma coisa? Achas que se não trabalhares as tuas dificuldades, elas vão desaparecer? Não será que irás apenas aumentar ou, então, adiar os teus problemas?*

Afonso: *Olha... Não sei... Acho que já me senti melhor...*

Psicóloga da QpI: *Estás a dizer que já acreditaste que serias capaz de concluir com sucesso este curso. É isso?*

Afonso: *(Encolhe os ombros e mantém-se em silêncio breves segundos) Se não passar este ano vou sair daqui e vou para outra escola... Pode ser que tenha mais sorte... Acho que o problema é esta escola...*

Psicóloga da QpI: *Achas que se fores para uma outra escola sem ter apoio de ninguém, vais resolver as tuas dificuldades?! Como?! Esperando que uma varinha mágica resolva os teus problemas ou, então, esperando que uma entidade superior, que um Deus qualquer te resolva as dificuldades? Ao falares dessa maneira sobre a tua vida, até parece que estás a falar da lotaria... Olha que até na lotaria, a sorte não chega... é preciso jogar nela. É preciso fazer alguma coisa... E tu, o que é que estás a fazer por ti? Não vês que ao ires para outra escola só estás a adiar os teus problemas? Não vês que desistir deste curso é uma resposta de fuga à verdade? O que é que isso te adianta?*

Afonso: *Nunca se sabe... É como tudo! É preciso ter sorte... esta escola não me dá sorte nenhuma... a escola e o curso... acho que vou mudar de curso... não duvide que se eu mudar de curso vou conseguir resolver os meus problemas...*

Psicóloga da QpI: *Não te enganes, Afonso! Só com muito esforço e trabalho é que as pessoas podem ultrapassar os seus problemas...*

Tu não sentes que aqui podes contar com pessoas que te apoiem nas tuas dificuldades? Pessoas que se disponibilizam para trabalhar contigo, até nos fins-de-semana e feriados?

Afonso: Sinto. Mas o que é que quer?! Não gosto de estudar... Também não quer que eu venha para aqui com cara de chateado, pois não? Oh... não quero mais falar sobre isso... é difícil...

(Registo do diário de campo, 5 de dezembro de 2007, Sessão de apoio ao estudo no quadro das ações desenvolvidas pela Associação Qualificar para Incluir)

Para Afonso, era *difícil* confrontar-se com as suas dificuldades o que tornava, por sua vez, *difícil* o trabalho de encetar com ele um verdadeiro processo terapêutico. Não fosse a psicóloga da Qualificar para Incluir recusar-se a entrar nos cenários ilusoriamente construídos pelo jovem, enquanto lhe ia fornecendo instrumentos de reflexão a respeito dos motivos e implicações subjacentes às suas recorrentes fugas da realidade, arriscamo-nos a dizer que as suas reações ter-se-iam tornado cada vez mais defensivas e dissidentes das coisas da escola.

Afonso acabou por concluir o curso profissional de eletrónica, automação e comando⁷⁶, embora tivesse precisado de mais um ano que o previsto. Em agosto de 2010 entregou-se diariamente, e com evidente implicação, ao estudo das matérias que havia deixado para trás a uma disciplina da componente técnica do curso: de manhã estudava acompanhado pela psicóloga da QpI e de tarde realizava em sua casa o conjunto de exercícios que esta mesma profissional lhe propunha.

“Fi-los todos... (refere-se a 4 módulos da disciplina de Eletricidade e Electrónica que não tinha concluído no ano letivo 2009/10). Consegui stora, nem sei como... também trabalhei todos os dias de Agosto... não parei... de manhã ia para casa da E... ela tinha acabado de ter a bebé e mesmo assim não deixou de nos ajudar àqueles que tinham deixado coisas para trás... íamos todas as manhãs para casa dela... e de tarde fazia o que ela me dava para fazer em casa... Cheguei a Setembro e fiz tudo... nem queria acreditar que tinha conseguido... as notas não foram lá muito boas mas também para quem estudou num mês para 4 módulos já me dou por contente... sinto que sou capaz de fazer agora Inglês e Português que deixei para trás... se consegui fazer estes módulos agora também vou conseguir fazer os outros não acha?”

Acho que se tivesse ficado por minha conta todo o Agosto não me safava (ri-se...). Não me safava mesmo... ela não me deixou só. Não é qualquer um que tem um filho como a E. e mesmo assim tem tempo para nós... isso faz-nos sentir bem... e também me fez querer compensá-la do esforço que teve comigo... às vezes penso que se fosse comigo não sei se seria capaz de não tirar as minhas férias para dar atenção assim a uns tipos que não estudaram assim como deve ser durante o ano... Acho que não conseguia...a E. ia-me sempre reforçando, está a ver?! Isso foi muito importante para mim... dizia-me se eu estava a ir bem nos exercícios que levava para casa, corrigia-me quando estava errado e não desistiu de mim... quando eu me punha com vontade de desistir ela lembrava-me sempre daquilo que eu não quero para mim e dizia-me que se eu continuasse assim sem fazer nada, não dava em nada e ia acabar sem ter um emprego de jeito, sem ter dinheiro... isso fazia-me lembrar o meu pai... e eu não quero isso para mim... tenho medo de vir a ficar como ele...”

⁷⁶ Consultar Anexo IV.

Da narrativa anterior, estão à vista alguns dos desafios que se colocam num trabalho terapêutico/pedagógico com jovens condenados a uma experiência escolar mais ou menos infeliz, não só em virtude da cultura que receberam, mas também da cultura arbitrariamente imposta pela escola.

Um dos desafios não só mais importante como de difícil concretização é o que respeita à criação de relações educativas de forte implicação mútua, em alguma medida muito próximas do que a psicologia de inspiração psicanalítica designa por identificação afetiva com novos “outros significativos”. Do cruzamento da leitura de Lahire (2003), a respeito da formação das disposições, e de Berger e Luckmann (1996 [1966]), a propósito do fenómeno de ressocialização, é possível deduzir uma perspectiva teórica com grande potencial para interpretar o problemático processo de construção da identidade do jovem.

Lahire (2003) fala-nos da importância decisiva das interações para gerar, desatualizar, inibir, convocar, suspender disposições. Berger e Luckmann (1996) mostram que a reformulação de disposições profundamente estruturadas só pode ocorrer quando as interações assumem uma dada qualidade. Ou seja, a reconfiguração da matriz de perceção e de ação interiorizada na primeira socialização implica a interacção contínua e permanente entre o indivíduo e uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, um modelo social alternativo. Para que a nova realidade subjetiva, tão distante da realidade de “base”, seja efetivamente incorporada na consciência do indivíduo é preciso que essa estrutura de plausibilidade assegure forte identificação afetiva com os novos guias da realidade social. O desafio passa, então, por construir contextos de forte identificação afetiva entre os indivíduos e os agentes ressocializadores.

O discurso de Afonso evidencia, pois, com grande nitidez, a decisiva influência da relação de proximidade, forte investimento e afeição estabelecida com a técnica da QpI na estimulação de uma imagem mais positiva sobre si próprio e da convicção nas suas capacidades para progredir nos estudos. O facto desta profissional não o ter “*deixado só*” durante a sua licença de maternidade, isto é, ter continuado a investir nele, a apoiá-lo nas suas dificuldades, a traçar com ele pequenas metas no plano escolar, a acreditar que, através do estudo, este jovem iria conseguir concluir os módulos que havia deixado em atraso, parece ter despertado em si a motivação necessária para que viesse a enfrentar as frustrações e os obstáculos inerentes ao seu processo de formação e aprendizagem.

Na sua narrativa, aparecem, ainda, como fatores de absoluta importância os reforços positivos atribuídos por esta profissional no decorrer do trabalho escolar (“...ia-me sempre reforçando...” a par de mecanismos de correção dos seus desempenhos académicos (“dizia-me se eu estava a ir bem nos exercícios que levava para casa, corrigia-me quando estava errado.”)⁷⁷.

Destacamos, por último, o papel da tomada de consciência de algumas das suas discrepâncias entre a conceção que tinha acerca de si próprio e o seu desempenho real na inibição de esquemas de ação menos compatíveis com o êxito na escola. Se atentarmos na expressão “...ela [referindo-se à Psicóloga da QpI] lembrava-me sempre daquilo que eu não quero para mim e dizia-me que se eu continuasse assim sem fazer nada, não dava em nada e ia acabar sem ter um emprego de jeito, sem ter dinheiro... isso fazia-me lembrar o meu pai... e eu não quero isso para mim... tenho medo de vir a ficar como ele...”, confirmamos a importância que o desequilíbrio interno assume na suspensão de algumas das disposições.

É precisamente, neste sentido que têm vindo a apontar algumas perspetivas teóricas desenvolvidas no campo da Psicologia Social, muito em particular no quadro das teorias do equilíbrio⁷⁸. Uma delas foi-nos apresentada por Rosenberg (in Reich & Adcock, 1976) que classificou os “desequilíbrios afetivo-cognitivos” como sendo a única alavanca indutora da transformação das disposições subjetivas. De acordo com a conceção teórica proposta por este autor, as incoerências entre cognições provocam tanto mais tensão no indivíduo, quanto mais as crenças que estão na sua origem estiverem vinculadas a objetos de significação afetiva. Dito de outro modo, se os elementos informativos acerca de determinado objeto estão ligados a situações dotadas de grande carga afetiva, mais hipóteses têm os comportamentos

⁷⁷ De acordo com os resultados das investigações realizadas por Albert Bandura (2002), quando gratificamos e/ou repreendemos determinados comportamentos encontramos-nos a “modelar” as ações e, conseqüentemente, a formar atitudes. As palavras de alento durante a realização das ações pretendidas e os gestos de recompensa após a execução das mesmas constituem elementos reforçadores da persistência exigida em qualquer processo de formação de valores, atitudes e comportamentos. Paralelamente aos reforços, a correção das ações por parte dos modelos serve, de igual forma, de ponto de referência para os indivíduos guiarem a sua atuação. Os processos de retroalimentação informativa ou de feedback são, apresentados por este mesmo autor, como vias importantes de aperfeiçoamento das condutas. Ao informar-se o sujeito sobre a sua própria atuação, acerca dos seus erros e dos seus progressos, possibilitamos a correção e a melhoria do seu comportamento.

⁷⁸ O princípio de que os indivíduos se esforçam por alcançar o equilíbrio na sua estrutura cognitiva e, na sua ausência, procuram obtê-lo através de vários mecanismos, sendo um deles a mudança de atitudes, foi formulado por Heider (in Reich & Adcock, 1976). À luz desta premissa, fica claro que as situações de desequilíbrio interno têm tendência a ser alteradas, de forma a eliminar a tensão gerada pelos sentimentos e cognições contraditórias, ao passo que as situações mais harmoniosas, em termos de sentimentos, atitudes e comportamentos, são aquelas cuja memorização e aprendizagem são mais fáceis.

inconsistentes com essas mesmas informações de criar dissonância no indivíduo e, conseqüentemente, motivação para a eliminar.

Nessa medida, a possibilidade de mudar as atitudes está fortemente dependente da consciência que o indivíduo tem das incongruências entre as cognições (ou entre atitudes e comportamentos) cujas crenças estão ligadas a algum “*locus de afeto*”, isto é, ao mundo emocional e afetivo do sujeito. Fornecer argumentos ao indivíduo que o levem a ter consciência da discrepância entre, por exemplo, uma atitude e um comportamento não é, para este autor, suficiente para provocar um elevado grau de dissonância e, conseqüentemente, o desejo de recuperar a coerência interior, por via da alteração da atitude em causa. A mudança de atitude pressupõe, antes, que o sistema de argumentação apresentado ao sujeito seja “levado” ao seu mundo afetivo, de forma a gerar nele um conflito interior e a ânsia de o reduzir.

Esta é uma tese que não se afasta da teoria do descontentamento afetivo de Rokeach (in Reich & Adcock, 1976). Nesta perspectiva, a motivação para a mudança de um dado sistema de valores não decorre de toda e qualquer incoerência, mas apenas das incoerências que são “sentidas” afetivamente pelo indivíduo.

Ainda que não seja possível efetuar um balanço conclusivo sobre a evolução das disposições mobilizadas pelo jovem no campo escolar, salientamos, contudo, a autonomia e responsabilidade de Afonso, no decurso do ano letivo 2010/11, um ano em que concluiu os módulos em atraso às disciplinas de Português e Inglês, ao mesmo tempo que foi participando nas sessões de preparação para o exame nacional de matemática, promovidas pela Qualificar para Incluir. Concluiu o curso profissional com média final de 12 valores. Da última vez que estivemos com Afonso, referiu pretender continuar a preparar-se para o referido exame no decorrer de mais um ano, à medida que amadurece a ideia do curso que quer vir a tirar.

*

PEDRO

“Na primária, reprovei duas vezes... na 2ª e na 3ª classe... Os netos da senhora que tomava conta de mim também estavam na mesma escola que eu... Eu ainda estava na 3ª e eles já estavam no 5º ano. Essa senhora, eu chamava-lhe madrinha, ajudava os outros (os seus netos) e punha de parte a mim e aos outros miúdos que ela tomava conta.

Nós íamos sempre muito tristes para a escola. A professora gostava muito de mim e perguntava-me, a mim e aos outros, porque é que estávamos com olhares muito tristes. Ela notava, sabe, ela

notava que nós éramos miúdos diferentes dos outros. Nós éramos rapazes parados no tempo... a nossa cabeça não estava ali na sala de aula...

Eu nunca contei nada à professora da minha vida mas ela não era burra e notava sempre alguma coisa. Ela fazia-nos perguntas sobre a nossa família mas nós nunca respondíamos pois tínhamos medo e não nos sentíamos bem... A nossa cabeça também não estava completamente desenvolvida para percebermos o que se passava connosco... e responder ... Até que um dia eu e os outros vomitámos na sala... Comemos sopa azeda... nós reclamámos à madrinha que a sopa estava a saber mal mas ela não queria saber... não quis fazer outra sopa e obrigou-nos a comer... Até que vomitámos na escola. E a professora ainda notou mais. Começou a perguntar-nos se não tínhamos mãe...

Andava sempre doente... tinha dores de cabeça fortes, andava sempre constipado, sempre com dores de garganta ou assim meio desarranjado dos intestinos... Nunca consegui engordar muito... Não gosto de ser assim tão magro... Sou muito magrinho... Tenho uns braços muito magros, olhe para isto?! Eu como, como, como e não engordo... Se calhar até tem a ver com a fome que eu passei em pequeno... o meu organismo habituou-se a comer pouco...

Depois também sou muito ansioso... Para tudo ando ansioso. Antes de um teste fico muito nervoso, para falar em público também fico. Acho que nunca vou deixar de ser assim ansioso... Vou ser sempre ansioso... Eu nunca fumei drogas... Só tabaco... Sempre fugi dessas coisas pois acho que não é a droga que me vai pôr mais calmo... A droga só ia destruir a minha vida..."

A privação de um meio familiar emocionalmente seguro e estimulante surge, neste relato, como a principal causa das dificuldades de aprendizagem e das múltiplas vulnerabilidades psicossomáticas que Pedro, desde pequeno, tem vindo a apresentar. Quando lhe pedimos para nos falar sobre os motivos que considerava terem estado na origem do seu insucesso na escola, salientou os tempos em que viveu privado do olhar atento e afetuoso da mãe. Ainda hoje, Pedro parece transportar em si uma marca indissipável dessa ausência, sendo que o modo que encontrou para adormecer a sua dor psíquica foi, como nos disse, “*não pensar muito nisso*”. É, aliás, curioso reparar como descreve as situações de extrema negligência e abuso emocional que experimentou na infância, numa espécie de ajustamento superficial às situações vividas.

Mediante circunstâncias familiares tão complexas e adversas como aquelas que viveu, a disponibilidade de Pedro para pensar nos assuntos relacionados com a escola só poderia ser muito reduzida.

Às privações externas que experimentou associadas ao provimento das necessidades básicas, somam-se, ainda, os problemas de distância cultural entre o mundo a que pertenciam os adultos cuidadores de Pedro e o universo escolar.

“Apesar da minha madrinha saber ler e escrever, ela nunca foi à escola...”

Talvez por isso, na casa dela, eu nunca tive livros... Não havia lá livros... nem ela nunca me leu nada... Eu quase nem brincar tinha tempo... fará estudar... era só trabalhar... ela punha-nos a trabalhar a mim e aos outros miúdos que tomava conta... A única brincadeira que tive em criança e que jogava com os outros miúdos era a “Lojinha das Compras”. Fingíamos que estávamos a jogar o Monopólio. Imaginávamos que tudo o que havia lá em casa era para vender: a televisão, os eletrodomésticos, tudo... E brincávamos assim... Depois com a minha mãe, é o que se sabe... Em vez dela me ajudar, era eu que a ajudava a ela...”

Não é, pois, de estranhar que o jovem tenha sofrido três reprovações no decurso da sua escolarização (duas no ensino primário e uma no 10º ano de escolaridade). À semelhança de outros jovens que aqui nos ocupam, Pedro concluiu o 3º ciclo do ensino básico, por via do ensino recorrente. Graças ao processo de ensino - aprendizagem então implementado, a sua trajetória na escola não culminou numa situação de abandono escolar desqualificado. O tempo dedicado ao estudo durante o dia, com o apoio e supervisão dos profissionais da QpI, contribuiu de forma decisiva para a superação de algumas das lacunas que o jovem foi acumulando no plano dos conhecimentos básicos.

Confirmámos a forte auto-desvalorização deste jovem a respeito das suas competências escolares e intelectuais. É caso para dizer que as marcas precoces da sua vivência familiar, associada ao abandono e aos maus-tratos, aliado ao silencioso trabalho de violência simbólica produzido pela ação educativa escolar, manifestavam-se em sensações corrosivas em relação ao seu valor próprio, no sentimento de “estar sempre aquém”, de “não ser suficientemente bom”, de “ineficácia pessoal” (Bandura, 2002)⁷⁹.

Comparava-se constantemente com os colegas que não pareciam experimentar qualquer dificuldade, à medida que ia consolidando a perceção de incompetência e incapacidade. Convicto de que não poderia vir a obter os resultados escolares que desejava graças à sua própria ação, encontrava, assim, poucas razões para ser perseverante face às dificuldades.

“Eu penso assim: há pessoas que sabem muito mais do que eu ao nível da matéria... eu sei que não sou muito bom aluno... e penso: “Fogo, o rapaz sabe mais do que eu e eu não sei! Porque é que eu não sei? Comparo-me às vezes com esses que sabem mais, por exemplo, com o Serafim... Eu chego a casa e estudo. E depois comparo-me e penso: o que é que ele faz que eu não sei fazer? Ou, por exemplo, a resolver os exercícios de matemática. Ele é super-rápido. E depois penso: ele deve ter bases que eu nunca tive! Falta-me sempre tanto para chegar a ser como essas pessoas... rápidas a aprender e a fazer os exercícios... eu demoro sempre mais... Às vezes, sinto-me um bocado mal com isso. Pois gostava de ser aquele rapaz capaz de entrar nas aulas e perceber logo à primeira e depois chegar a casa e dizer: Já sei! O Serafim absorve mais, consegue captar mais e

⁷⁹ De acordo com Bandura (2002), a confiança que os indivíduos têm sobre a sua própria eficácia afeta as suas escolhas, os seus níveis de motivação e de perseverança face aos obstáculos. A auto-influência não é uma característica inata. É, antes, desenvolvida pela modelagem e pela persuasão dos outros.

depois é só chegar a casa e é só afinar! Eu sei que não sou assim... nunca vou ser capaz de ter essas capacidades..."

Após uma prestação menos boa nas aulas ou uma nota negativa nos testes, Pedro dificilmente recuperava a motivação para o trabalho escolar, resignando-se à tristeza. Instalava-se frequentemente nesse estado emocional e, por conseguinte, desistia de procurar superar os obstáculos com que se deparava no curso. Até quando conseguia apreender as matérias e obter resultados mais positivos nas provas, encerrava-se nos seus sentimentos de fracasso, confundindo-os com falta de gosto em relação às disciplinas.

"Não gosto de eletrónica. Não sinto motivação. Não sou capaz de ir à Internet saber o que é uma resistência, um condensador, um disjuntor, um interruptor simples, um transistor. Como é que funciona um transistor? Eu não sei por exemplo e podia ir procurar... Mas não vou... Acho que nunca vou ser capaz de gostar... Se não fosse a E. [Psicóloga da QpI] a exigir isso de mim, eu deixava-me ir... e voltava a reprovar..."

A sua descrença na possibilidade de mudar, de se tornar "outro" foi comprometendo, durante algum tempo, a sua evolução no plano académico.

Como o próprio reconheceu, não fosse a forte implicação da psicóloga da Qualificar para Incluir, em matéria de acompanhamento diário no estudo, dificilmente teria começado a dirigir a sua atenção para o melhor modo de executar os exercícios escolares ou de enfrentar as suas insuficiências e os eventuais fracassos.

Uma outra circunstância que nos parece ter contribuído, de forma decisiva, para a elevação dos seus níveis de motivação em relação aos assuntos da escola, com evidente reflexo no domínio das práticas escolares, foi a possibilidade que teve (à semelhança dos restantes jovens a que nos temos vindo a reportar) de entrar em contacto – por intermédio das condições de ensino-aprendizagem criadas pelo Centro de Formação Profissional – com o sector profissional da eletrónica.

"O Centro de Formação não tem nada a ver com a Escola... Eles são muito mais exigentes... Em tudo... Lá eu percebia as coisas muito melhor... tínhamos objetivos para atingir quando fazíamos as coisas... fazíamos coisas práticas e depois eu conseguia perceber porque é que dávamos aquela matéria nas aulas... antes de ir para lá nunca percebi nada... bem que os professores se esforçavam... mas eu não percebia nada... agora as horas que íamos para o Centro eram outra coisa... e depois os professores começaram a dar esses exemplos nas aulas e isso foi bom... só aí e depois no estágio é que percebi que o curso até era fixe... os engenheiros do Centro diziam-nos para dizermos as coisas pelas nossas palavras... as coisas que fazíamos lá e isso tudo... e nós lá íamos conseguindo. Se não conseguíssemos, eles voltavam a pedir-nos para dizer e ajudavam-nos a ver as coisas... tínhamos que repetir a experiência e depois víamos onde tínhamos dito mal... só

sei que eu lá sentia-me bem... muito melhor do que nas aulas... eles também nos diziam que nós íamos ser capazes no trabalho de fazer as coisas... eles acreditavam em nós.”

Do seu discurso, sobressaem algumas das condições que facilitaram a aprendizagem de conhecimentos nucleares para o exercício da profissão de técnico de eletrónica e, por sua vez, o desenvolvimento da confiança em si próprio e nas suas capacidades: o papel determinante das metas/objetivos estipulados pelo contexto de formação; a possibilidade de agir sobre os objetos de forma a abstrair as suas propriedades e a deduzir as condições que permitiam levar a cabo uma dada ação/tarefa; o estímulo à tradução verbal do que observava na prática; a oportunidade de efetuar “vaivéns” entre o que assimilava e os conceitos a adquirir, com o intuito de verificar a exatidão dos conhecimentos incorporados e a ajustá-los quando necessário; o apelo dos professores à realidade prática e experimental para facilitar o estabelecimento de relações com os conhecimentos mais abstratos; e, por último, a crença dos formadores na capacidade dos alunos virem a utilizar os conhecimentos estudados nos seus futuros contextos profissionais.

Em suma, a partir do momento em que foram reunidas algumas condições no campo da formação do jovem com vista ao desenvolvimento de um trabalho ativo do pensamento, para lá da repetição das lições de cor e desligadas da prática, podemos dizer que as aprendizagens de Pedro passaram a ser fator de sucessos posteriores.

No 11º ano de escolaridade, revelou-se um aluno muito interessado nas aulas em que participava, sobretudo às disciplinas teórico-práticas: solicitava com regularidade o apoio dos professores quando tinha alguma dúvida; tomava a iniciativa de pesquisar material de apoio à compreensão dos assuntos lecionados nas aulas, devolvendo mais tarde aos professores o que havia lido em casa; pedia aos professores para passarem mais exercícios quando acabava as tarefas escolares antes dos seus colegas.

Nesse mesmo ano, e como já atrás dissemos, Pedro chegou até a ser considerado pelo professor de eletrónica um dos três alunos da turma com maior capacidade de trabalho, elevada autonomia na realização das tarefas, facilidade de relacionamento na interação com os outros e respeito pelas regras básicas de assiduidade, pontualidade e responsabilidade com o material de trabalho.

Atendendo às influências positivas do contexto de formação profissional na incorporação dos conhecimentos teórico-práticos e de uma *hexis* corporal⁸⁰ adequada ao mundo do trabalho, não nos admira que o professor em causa tenha afirmado, diante da turma, que “*responderia pelo Pedro em qualquer empresa onde realizasse o seu estágio*”.

Vejamos, pois, o que o próprio jovem nos refere a respeito da força determinante do Centro de Formação Profissional na inibição de algumas posturas, gestos, maneiras de estar, de falar e, até mesmo, de se vestir por parte dos alunos que, como ele, frequentaram o curso profissional.

“No outro dia, Moutinho foi de calções e de chinelos para o Centro e eles disseram-lhe se ele tinha ido para a praia... Ele ficou meio amuado e eles disseram que ele não podia estar ali com aquela cara... ele mudou logo de cara... que remédio... Eu acho bem, pois eles querem ensinar-nos a adaptarmo-nos aos ambientes. Se formos trabalhar também não podemos ir de chinelos ou ficarmos amuados... somos logo despedidos...”

Na escola ninguém se preocupa com isso... Anda tudo como bem lhe apetecer... falam todos como querem... O Fernando também foi chamado à atenção. Apareceu lá cheio de piercings e de calças largas e T-shirt esquisita, você conhece o Fernando, e o Engenheiro disse-lhe logo que ele não podia ir assim. No dia a seguir o Fernando já foi em condições... Tirou os piercings e tudo... Eu até fiquei admirado...

Quando saímos da sala tem que estar tudo limpinho, aspirador no sítio, tudo direitinho, eles vão sempre verificar se pusemos as ferramentas no lugar – “Quantas ferramentas são? 17 “Então abre a caixa”

Lá aquilo é tipo tropa. Estamos todos calados e quando começa a haver bchhh, bhhh [faz o som de um burburinho], os formadores dizem-nos logo: “Tudo calado. Vamos lá concentrar-nos para trabalhar.”

Ali, toda a gente respeita toda a gente. Não vê ninguém deitar-se em cima das mesas ou sentar-se de lado ou para trás nas cadeiras... ali é tudo em ordem... acho que isso nos faz bem...”

Como sustenta Bernard Lahire (2003), mais do que supor a sistemática influência do passado sobre o presente, importa estudar até que ponto a configuração das diversas situações presentes convoca, mobiliza, desperta os esquemas de ação produzidos ao longo das experiências passadas ou, de forma contrária, os suspende e os coloca em surdina.

No decurso do 12º ano de escolaridade, as práticas escolares mobilizadas pelo jovem continuaram a ser guiadas pelo desejo de vencer os desafios que os professores lhe iam colocando, de dominar as matérias, de as integrar e compreender bem e de, mais tarde, poder vir a utilizá-las no seu trabalho. Em 2010, Pedro concluiu o curso profissional de eletrónica,

⁸⁰ A expressão é, como vimos atrás, usada por Pierre Bourdieu (1984) e significa um conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa.

automação e comando com média final de 14 valores⁸¹ muito embora o resultado que veio a obter na prova nacional de matemática não lhe tivesse permitido entrar no ensino superior.

Desde aí, tem vindo a trabalhar numa linha de montagem numa empresa de trabalho temporário, no ramo da eletrónica, em Ovar. Acorda todos os dias por volta das 5h da manhã para conseguir apanhar o comboio e chegar a horas ao emprego e conta com uma remuneração mensal de 500 e muito poucos euros.

Quanto à possibilidade de Pedro vir a candidatar-se ao ensino superior parece ser, hoje, inibida pelos constrangimentos do seu actual emprego. O tempo despendido pelo jovem em deslocações (casa-trabalho) e em formações obrigatórias pós-laborais é, quanto a nós, uma das principais razões que o tem impedido de investir na preparação do exame nacional de matemática.

Mais uma vez nos deparamos com a força da “situação presente” na estruturação das práticas, o que nos leva, de algum modo, a admitir que o passado incorporado está, de certo modo, em “aberto”, consoante a natureza das circunstâncias em que os indivíduos se movem.

*

KUKIRO

Um outro exemplo evidente de como o *habitus* primário pode ser submetido a múltiplas retraduições remete-nos para o trabalho narrativo que Kukiro é capaz de nos apresentar a respeito da sua infância, da sua vida no bairro, dos seus modelos parentais, mas também das experiências vivenciadas na escola. Por via da aquisição de uma linguagem distinta da que está presente nas suas sociabilidades primárias, Kukiro revela-se, atualmente, um interlocutor apto a transmitir os acontecimentos que marcaram a sua vida, a produzir um discurso sobre si próprio e sobre a sua condição social.

Num dos vários retratos escritos que nos devolveu sobre si, descreve-se como tendo sido um menino com graves problemas de atenção e concentração, desistente em relação a quase tudo o que implicasse esforço, sacrifício, trabalho, incapaz de cumprir horários, muito impulsivo e que se dava apenas com crianças que se metiam em sarilhos, que começavam uma briga à mais pequena provocação ou, por vezes até, sem provocação nenhuma.

⁸¹ Consultar Anexo IV.

“O modo como a minha mãe enfrentou o meu percurso na escola foi assim: ela pensava que eu era um vadio e só queria andar na rua e não pegar nos livros. E é verdade, para que é que eu ia pegar nos livros se, quando os abria, não percebia nada e nem tinha a quem recorrer para poder perceber?”

A minha mãe trabalhou em todos os estabelecimentos de ensino que eu frequentei e não tinha lá muita confiança para me deixar andar sozinho na escola, sem andar de olho no meu comportamento, pois eu parecia um puto que aparentava ter atitudes desequilibradas... mas não era, apenas sentia que não havia aposta em mim, nos meus estudos... faltava-me um travão.

Eu percebia a minha mãe: ela queria que eu fosse estudar mas não insistia muito porque ela não dominava a matéria. Isto acontecia em quase todas as disciplinas menos em matemática e português, ou seja, ela dominava e ainda domina estas duas disciplinas. Então aí, ela investia, fazia ditados comigo e com o meu primo, e optava não só pelo elogio, mas também pela recompensa. Houve uma vez, no meu 5º ou 6º ano, que eu lhe pedi ajuda para fazer um trabalho de português que era escrever uma carta imaginária ao Pai Natal... e aí a minha mãe fez-me escrever uma carta numa espécie de competição entre mim e ela para testar a criatividade mas, ao mesmo tempo, para reforçar o meu português. Nesse trabalho, com a motivação que tive, tirei 16 ou 15 valores a português... ainda hoje tenho guardado este trabalho.

Na altura, sabia-me bem chegar à escola e dominar a matéria. O modo como estudava para matemática era diferente: a minha mãe punha-me a fazer as contas de dividir e os problemas na mesa de casa e perdia a paciência comigo porque eu me distraía com tudo, mesmo que fosse uma mosca a zumbir. E eu fiquei mesmo ciente que o meu problema era a falta de concentração e ainda hoje é, porque eu sei que se marrar enquanto é explicada a resolução de qualquer exercício eu safava-me... aliás na escola primária queriam-me passar do 1º ano para o 3º ano, mas a minha mãe não aceitou porque queria que eu tivesse uma educação regular. No 4º ano, a minha mãe pediu à minha professora da altura para me reprovar porque não tinha alcançado os objetivos de português equivalentes a esse grau, e como a professora só me queria despachar passou-me...

A verdade é que andei até ao 6º ano a arrastar as dificuldades básicas de português porque saltei o essencial. Claro, a frustração era tanta que já não sabia mesmo o que fazia na escola... nega atrás de nega, reprovei no 6º ano.

A minha mãe mudou-me de turma por causa das más influências e meteu-me numa turma da manhã, onde era uma turma de meninos bem comportados, que faziam os trabalhos de casa todos e que se sentavam nas filas da frente escolhidos a dedo pelos professores. E eu? Ficava cá atrás, sempre na má onda para fazer rir estes meninos, sempre numa de confronto, ia à casa de banho só voltava para vir buscar a mochila, era sempre o candidato número um para ir buscar giz, lenços e apagadores para as professoras... as negas aumentavam como os dias do ano... destaquei-me na turma por aquilo que eu pensava que era respeito na altura... mas não passava de medo que criava nos outros... e então começou uma nova etapa, a etapa das suspensões, mas para variar, suspenso nunca vinha, a minha mãe pedia sempre para fazer serviços comunitários lá na escola, ou seja, ia às aulas todas e no fim do dia lá ia eu, depois do toque das 18:30h, ajudar a minha mãe a arrumar e a limpar as salas do sector dela. Só não reprovei neste meu segundo 6º ano porque tive três professoras, uma de português, uma de história e outra de matemática, que fizeram um trabalho de recuperação e apoio para passar. Safei-me nos exames, à exceção do de história... Fazia um esforço para não adormecer mas às vezes...”

Do primeiro ao sétimo ano de escolaridade, Kukiro sofreu 3 reprovações⁸². Ao longo desse período, era usual causar distúrbios nas aulas com vista a ser posto fora da sala, ora para poder ver a sua mãe de perto, ora para evitar confrontar-se com o mal-estar decorrente das

⁸² 1ª classe, 6º ano e 7º ano de escolaridades.

repetidas experiências de não reconhecimento e dissonância em relação ao mundo simbólico da escola.

A partir do 7º ano de escolaridade, altura em que começou a ser apoiado pela Qualificar para Incluir, Kukiro viu enfraquecer a crença (incorporada sobretudo na e pela escola) de que não havia sido feito para estudar. Acompanhado diariamente pelos técnicos da associação na sala de aula, começou a ser capaz de assimilar os conhecimentos que, até então, lhe eram exigidos, sem que fossem criadas as ações pedagógicas necessárias à sua apreensão.

Acabou por concluir com sucesso o 3º ciclo do ensino básico, via ensino recorrente, e, desde aí, passou a investir mais nas coisas da escola: esforçou-se por estar atento e compreender as matérias escolares, por cumprir os horários das aulas, por realizar os exercícios que lhe eram propostos, por dedicar muitas horas da semana (e também fins de semana) ao estudo.

Hoje, quem o conhece não diria que algum dia tivesse vestido a “roupagem” de mau aluno. Se é certo que a força das disposições inicialmente adquiridas era visível na resistência que, algumas vezes, oferecia quando solicitado a trabalhar em sessões de estudo extra, no desânimo que manifestava quando se deparava com obstáculos mais complexos ou, então, nos baixos níveis de energia e de entusiasmo que, por vezes, imprimia na resolução das tarefas que requeriam elevado empenhamento e esforço, não deixa, porém, de ser notória a sua evolução, quer no domínio do cumprimento das regras escolares, quer no plano das aprendizagens escolares.

De realçar, também, o papel determinante da QpI na estimulação e desenvolvimento das suas competências de comunicação e argumentação, conforme evidencia o registo que se segue:

“... Logo após a aula da disciplina de Eletricidade e Electrónica ter terminado, Kukiro vem ter connosco no corredor da escola e diz-nos:

A aula correu super mal... ninguém percebeu nada do que o professor dizia... ele falava muito rápido e só se interessava pelo Serafim... Ninguém percebeu nada... nós dizíamos para ele repetir e ele nada, era sempre a andar e não se interessava por ninguém... Nós desistimos e começamos na brincadeira porque ele não quis saber da gente.

Assim não dá! Queremos uma reunião... assim não vamos aprender nada... Ele não pode tratar-nos assim... Não pode! Eu punha o dedo no ar e dizia que não estava a perceber e ele ficava igual e andava com a matéria para a frente... Só perguntava a Serafim se estava a perceber e continuava a dar mais matéria porque o Serafim, é claro, percebia como sempre... E os outros? Mais ninguém, mais ninguém estava a perceber... Fogo... assim não pode ser. Assim dá vontade de desistir.

Psicóloga da QpI: Hoje mesmo vou marcar uma reunião com o diretor de turma para o final do dia, para expormos todos os problemas que têm vindo a sentir nas aulas. Mas, para que possamos ser ouvidos e entendidos, é preciso enunciar cada um desses problemas com clareza.

Os jovens começaram todos a falar ao mesmo tempo: “O problema é o professor estar sempre com o Serafim”; “O problema é o Serafim... ele fica todo contente quando o professor lhe dá a atenção toda.”; “O Serafim não devia deixar que isso acontecesse. Se fosse eu, dizia ao professor que não era o único aluno da sala de aula.”...

Psicóloga da QpI: Silêncio! Já viram bem o que estão a fazer?! Estão a atribuir a responsabilidade de não conseguirem aprender ao vosso colega, como se a culpa do mau funcionamento das aulas fosse do Serafim. Será ele o responsável do professor não vos ter dado a atenção de que precisavam para assimilarem as matérias? Será que ele tem alguma responsabilidade pelo facto da escola e da própria QpI não estarem a criar as melhores condições para que vocês aprendam?

Kukiro: O Serafim não é o responsável de tudo mas também podia ter dito alguma coisa.

Psicóloga da QpI: Da forma como falas, Kukiro, até parece que o Serafim é a causa das aulas que têm tido não reunirem as condições necessárias para que todos possam compreender as matérias. Imagina que na aula de hoje tinhas compreendido a matéria e o professor se sentava ao lado do Serafim a ajudá-lo a fazer os exercícios, achas que reagirias da mesma forma? Achas que ficarias assim tão irritado com o teu colega?

Kukiro: (após fazer algum silêncio, responde) Não! O problema é o professor não dar conta disso.

Psicóloga da QpI: Do quê em concreto?

Kukiro: Não dar conta que não estamos a aprender nada... o ano está a passar e a gente não está a perceber nada e isso está a desmotivar-nos.

Psicóloga da QpI: Agora sim, evocaste o principal problema. O que vos deve preocupar, de facto, não é se o professor está mais tempo com o Serafim ou com outro aluno. O que vos deve preocupar é não terem aulas que vos possibilitem compreender e dominar as matérias. Não me admira nada que daqui a pouco comecem a faltar às aulas e desistam deste curso.

A mim preocupa-me, também, que estejam a passar nos testes sem saberem de facto, sem dominarem os conhecimentos. Preocupa-me o facto das aprendizagens que têm vindo a fazer serem uma fraude. Sabem o que isso quer dizer?

Kukiro: Quer dizer que o que estamos a aprender não vale nada, é isso?

Psicóloga da QpI: Sim, quer dizer que as aprendizagens são uma mentira... é o mesmo que estarem a passar-vos um cheque sem cobertura.

Correm o risco de terem um certificado no final do curso e até, mesmo de acharem que sabem as coisas, quando, na realidade, não sabem... E isso preocupa-me... Preocupa-me que comecem a trabalhar e não saibam coisas essenciais como interpretar um manual de um equipamento elétrico que precisam de reparar; que não saibam diagnosticar as causas das anomalias do funcionamento dos equipamentos; que não saibam ler e interpretar um simples esquema de um circuito elétrico.

Preocupa-me que estejam a fazer esta formação e, no final, não consigam manter-se em nenhum emprego desta área pois não ficaram a dominar nada, nem desenvolveram competências importantes para serem bons técnicos de eletrónica.

Era isso que gostava de vos ouvir dizer... e não que o vosso colega é que tem a culpa por vocês não aprenderem.

Kukiro baixa a cabeça, dando mostras que estava a pensar nos argumentos apresentados pela técnica da QpI.

O toque da escola, a anunciar o início de uma nova aula, obrigou-nos a interromper esta conversa, horas mais tarde, retomada já com a presença do diretor de turma.

“Psicóloga da QpI: Solicitei com urgência esta reunião em virtude de alguns problemas que têm ocorrido na maioria das aulas, sobretudo nas disciplinas da componente técnica deste curso. Problemas que se prendem com os modos de ensino que têm sido utilizados e que não favorecem a assimilação e a compreensão das matérias que são lecionadas. Hoje de manhã, alguns jovens

manifestaram-me a desmotivação que estão a sentir em relação a algumas aulas, desde logo porque não estão a conseguir perceber os conhecimentos que estão a ser trabalhados. Parece-me muito importante que o professor também os ouça.

Kukiro: Gostaríamos de saber quando é que vamos ter aulas mais práticas. É que aquilo que o professor fala é um bocado chinês para nós. Só mesmo o Serafim é que entende mas o resto da turma não. Nós não percebemos as coisas e isso tem feito com que andemos desmotivados. Ninguém anda muito contente com o curso e, no início do ano, o professor tinha-nos prometido aulas mais práticas e já estamos no meio do ano e nada...

Diretor de Turma: Pois, eu percebo. Quem dá aulas, também gosta de dar aulas práticas. Não são só os alunos que gostam. Nós, professores, também. Não é má vontade nossa. É que está a ser difícil articular com o Centro de Formação profissional.

Kukiro: Não tenho conseguido entender quase nada das aulas. As aulas práticas são mais teóricas do que práticas... É que se tivéssemos aparelhos, a gente fazia os exercícios e depois íamos ao medidor e medíamos a ver se estavam certos os nossos resultados... agora assim... ficamos sem perceber nada... nem sabemos utilizar esses instrumentos... quando eles nos aparecerem à frente vai ser difícil sabermos trabalhar com eles... e depois como é que vamos conseguir fazer as coisas que nos pedem no trabalho?! Vamos ser maus técnicos...

Diretor de Turma: Eu percebo o que vocês me querem dizer mas também têm que entender que certas coisas ficam-se mesmo pela teoria. Não penses que vais perceber sempre o porquê das coisas... Há coisas que vais fazer na tua profissão e não vais perceber muito bem porque é que estás a fazer... são coisas que ficam sempre pela teoria...

Psicóloga da QPI: Desculpe professor mas não posso concordar consigo. A teoria é o melhor guia para a ação. A teoria fornece-nos o porquê das coisas... Mas para chegarmos até ela, é necessária a sua concretização. O que tem acontecido na maior parte das aulas, e não apenas nas da componente mais técnica do curso, é a transmissão de conhecimentos desligados de qualquer espécie de concretização. Os alunos têm ficado sem perceber para que servem as matérias que são lecionadas. Não temos conseguido levá-los a dominar os conhecimentos que lhes procuramos transmitir, precisamente porque não estamos a saber articulá-las com a prática, com o dia-a-dia, com situações concretas e reais que eles virão a encontrar na sua profissão... Eu percebo o que Kukiro quer dizer quando diz que vão ser maus técnicos... ainda que estejam a passar nos testes, a verdade é que no dia a seguir já se esqueceram de tudo. E pior ainda não estão a desenvolver competências para saberem trabalhar no terreno... para saberem, por exemplo, fazer diagnósticos dos equipamentos ou, por exemplo, para se servirem das leis de Ohm para calcular o valor de uma resistência elétrica.

Diretor de Turma: Visto dessa perspectiva, até pode ser verdade... Mas não se preocupem... o que estivemos até agora a fazer foi a dar-vos alguns conceitos para terem noções básicas.... Se não tivessem essas bases, quando chegassem ao centro de formação profissional para fazerem coisas mais práticas não iam perceber nada... nem iam saber fazer, porque não sabiam a matéria mais básica... Vai tudo correr bem, não se preocupem.

Era, então, só isso que me queriam dizer?! Quando marcaram uma reunião comigo eu até pensei que eram assuntos graves que me queriam falar... mas sendo assim fico mais descansado.

Kukiro: Mas não devia... este assunto é grave! É grave estarmos sem perceber nada... daqui a nada desistimos... daqui a nada não tem ninguém no curso. Já faltou mais para muitos de nós desistirmos deste curso. O professor não devia dizer isso... O professor devia levar-nos muito a sério... não acha que é preocupante os alunos estarem nas aulas e não estarem a perceber nada? Nem sei como temos conseguido fazer os testes... A verdade é que até temos tirado positivas mas não sabemos nada no dia a seguir e isso não serve de nada. Isso é uma fraude.

Psicóloga da QPI: Professor, o que os jovens nos estão a transmitir é um assunto muito sério e que nos deve preocupar e muito. É sinal que o nosso trabalho não está a correr bem. Não há melhor avaliação do nosso trabalho do que esta que os jovens nos estão a dar hoje. Temos que nos esforçar muito mais para os ajudar a sentirem-se bem nas aulas. E isso só vai acontecer quando eles começarem a perceber a matéria. Sugiro que marquemos uma reunião com o Centro de Formação Profissional o mais urgente possível para pensarmos em exercícios, atividades e modos de ensinar mais eficazes, para que esta formação seja de qualidade e não um faz de conta. Dizer que tudo vai correr bem sem fazer nada para que isso aconteça, não vai melhorar as coisas. Não podemos sair daqui despreocupados...

Da parte da QpI, este é um assunto que nos deixa muito descontentes com o nosso trabalho e preocupados com o ensino que estamos a prestar a estes jovens. Se o professor quiser, eu própria marcarei essa reunião com o Centro de Formação.

Diretor de Turma: *Está bem, pode ser. Marque, então, essa reunião com o Centro e depois diga-me alguma coisa.*

(Registo do diário de campo, 26 de fevereiro de 2008, Reunião entre os jovens, a Psicóloga da QpI e o Diretor de Turma do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Através deste registo, fica claro como o diretor de turma dos jovens, à semelhança de tantos outros professores do ano curricular em causa, tendia a contrariar a ação pedagógica desenvolvida pela QpI, ora desvalorizando as disposições críticas e proactivas que, muito lentamente, alguns dos jovens davam mostras de estar a incorporar, ora furtando-se de responsabilidades que lhe competiam, como a de reunir os meios mais eficazes com vista a garantir a efetiva incorporação dos conhecimentos por parte dos alunos. Além de excluir as interrogações sobre os modos de ensino conducentes a aprendizagens efetivas, desvalorizava também as ações desenvolvidas por outros membros da equipa pedagógica voltadas para esses fins.

Não fosse a QpI procurar construir, dia após dia, pontes de negociação e articulação com a escola, apesar de todas as resistências e obstáculos encontrados, a maioria dos jovens dificilmente teria tido a oportunidade de concluir o curso profissional em questão.

De realçar, ainda, o acompanhamento que a associação prestava aos alunos na própria sala de aula, as múltiplas atividades de estudo que organizava após o horário escolar, os diversos debates que implementava a respeito de variados temas do quotidiano, o desenvolvimento de atividades como a percussão, a leitura de poesia e o teatro, a oferta de bens culturais como exposições, cinema, teatro e espetáculos musicais e a organização de jantares de convívio, festas de aniversário, fins-de-semana pelo país e intercâmbios internacionais⁸³.

⁸³A título de exemplo podemos citar algumas iniciativas: **peças de teatro** – “Festival Internacional de Marionetas do Porto” (Setembro de 2007 e 2008), “Alberto e a Bomba” (Outubro de 2007), “A Farsa de Inês Pereira”, “A Farsa de Juiz da Beira” e “Tragicomédia Pastoral da Serra da Estrela” (todas em Novembro de 2007), “As Viagens de Guilliver” (Março de 2007), “Pólo Pólo” (Junho 2007), “Branca de Neve” (Janeiro de 2008), “Trás-os-Montes” (Março de 2008), “Boca de Cena - Teatro-Jantar” (Abril de 2008), “Quase Solo” (Junho 2008); **atividades culturais** - Museu Romântico da Quinta da Macieirinha do Porto (Maio de 2007), Serralves em Festa (Maio de 2007 e 2008), Leitura Furiosa (Maio de 2007 e 2008), Centro de ciência Viva (Setembro de 2008), Jardim Botânico do Porto (Outubro de 2008), Planetário do Porto (Novembro de 2008), Feira Medieval de Santa Maria da Feira (Julho 2007 e 2008); **filmes** - “Crash” (Outubro de 2007), “O Labirinto de Fauno” (Fevereiro de 2007), “Freedom Writers” (Março de 2008); **concertos** – “École Normale de Musique de Paris” (2007), “Stomp” (Dezembro de 2008), “Mississippi Gospel Choir” (Janeiro de 2008), “Balangu de Mirando D’Ouro” (2008), “Orquestra Sinfónica de Espinho” (Março 2008), “Música do Mundo Festival Ollin Kan” (Junho 2008), “III Festival Lisboa Misturas” (Julho 2008); **viagens** - o intercâmbio em Lyon - França (Junho de

Centremo-nos, por exemplo, numa das viagens que Kukiro teve a oportunidade de realizar a Leeds, no norte da Inglaterra, através do financiamento que a QpI obteve, no quadro de uma candidatura a um Programa Europeu denominado “Juventude em Ação”. As 3 semanas consecutivas de Agosto de 2008, durante as quais desempenhou atividades de voluntariado em duas instituições distintas, constituíram uma oportunidade para desenvolver o domínio da língua inglesa e contactar com uma cultura desconhecida. O modo como vivenciou esta oportunidade, em conjunto com jovens de outras nacionalidades europeias, no quadro do Serviço Voluntário Europeu, foi-nos dado através desta narrativa:

“O intercâmbio realizado em Inglaterra foi uma mais-valia na minha vida pessoal uma vez que constituiu uma oportunidade para ampliar o meu conhecimento ao nível da língua inglesa assim como estabelecer relações interpessoais com jovens oriundos dos quatro cantos do mundo. Consegui aprofundar e aperfeiçoar o nível do meu inglês ao longo dos dias pois precisava de me “desenrascar” para apanhar comboios e autocarros de uma cidade para outra, mas mesmo isso serviu para eu testar a minha paciência e a minha capacidade de resolver os problemas. Relativamente às relações interpessoais estabelecidas, vivi em comunidade com outros jovens de nacionalidades diferentes com quem aprendi a dizer algumas palavras novas e de outras línguas. Para além disso, todos os dias almoçávamos e jantávamos por nossa conta, isto é, tínhamos de gerir um orçamento para efetuarmos as compras no supermercado e tínhamos de realizar as nossas refeições, o que para mim foi um pouco difícil pois nesta área eu não tinha qualquer tipo de experiência. Para além disso tive que estipular algumas tarefas caseiras com o meu parceiro de quarto tal como lavar e secar a roupa, arrumar e limpar o quarto e a casa, a cozinhar e preparar os pequenos-almoços. Na primeira semana, fomos para a cidade de Leeds fazer serviços de cidadão, tais como limpar florestas para evitar incêndios, trabalhar com jovens deficientes através de jogos interativos, fazer reciclagem de tintas (onde andamos de porta em porta a pedir restos de tintas para fazer cores novas). Na segunda semana, colaboramos na organização do festival de Leeds onde participaram bandas prestigiadas como os “Metálica” e os “The killer”. A estadia neste festival acabou por se revelar bastante cansativa e desgastante pois dormimos debaixo da chuva e acordávamos com sol, comíamos quase todos os dias massa com algum tipo de molho ou com atum e bebíamos alguma cidra, pois a água que levamos chegou apenas para os primeiros dias. Para concluir, este intercâmbio revelou-se uma experiência rica e composta por vários momentos de alegria e descobertas, onde fiz grandes colegas de várias partes do mundo. Além disso, acho que aprendi mais de inglês nessas semanas do que em todas as aulas de inglês que tive até hoje.”

Este é um exemplo bem ilustrativo de como o desenvolvimento de competências reais de comunicação numa língua estrangeira não se coaduna com um tipo de aprendizagem desligada da prática dessa mesma língua em diversas situações de interação.⁸⁴ No que diz

2007), a viagem por Itália (Dezembro de 2007), o fim-de-semana em grupo passado numa casa de turismo rural em Darei - Viseu (Março de 2008); as experiências de Voluntariado Internacional em Leeds - Inglaterra (Agosto de 2008), o lanche no Douro (Novembro de 2008).

⁸⁴ Esta perspetiva é defendida por Philippe Perrenoud (2007 [1999a]) Defende o autor que “quem aprendeu uma língua estrangeira na escola, por exemplo, tem a experiência da distância entre os conhecimentos linguísticos acumulados na sala de aula e sua capacidade para os mobilizar numa situação de comunicação escrita ou oral.

respeito à criação de condições de aprendizagem da língua inglesa, a preocupação da QpI foi precisamente a de colocar os jovens em variadas situações de interação, capazes de suscitar o desejo de entender e ser entendido. Em 2010, Kukiro concluiu o curso de formação profissional com a média final de 13 valores⁸⁵ e, conforme já atrás dissemos, começou a trabalhar a tempo inteiro num restaurante italiano. Desde aí, as interações que mantém com os profissionais da Qualificar para Incluir são muito reduzidas, o que significa que parte das disposições que eram convocadas por esse contexto deixaram de o ser, dando lugar a novas forças oriundas, agora, do actual contexto profissional. Resta agora saber até que ponto essas novas forças fecharão ou não a possibilidade de “expressão” e “expansão” dos saberes, competências, esquemas de percepção e de ação que foram sendo estimulados e despertados neste jovem, por via do trabalho ressocializador desenvolvido pela associação em causa.

*

CYPRIEN

“O meu percurso na escola foi atribulado de altos e baixos, ou seja, existiram reprovações assim como anos bem passados sem quaisquer dificuldades aprofundadas... estas nunca existiram mas sim uma desistência de minha parte...

Reprovei duas vezes. A primeira vez no 7ºano de escolaridade, talvez por casmurrice minha... tiraram-me do sítio que eu mais gostava para um local totalmente diferente do que estava habituado, não foi fácil adequar-me a esta nova fase da vida, pois o nível de ensino era diferente... não existia a noção do saber por parte dos professores mas sim a diferença do sítio onde moramos, se somos de bairro somos burros...

Repeti o ano e já nesta altura estava ingressado na QPI (Qualificar Para Incluir), mas continuei com a mesma atitude não via a escola da forma que queria... continuando a haver exclusões por parte dos professores mas nesta altura eu já via que nós também tínhamos culpa face a essa atitude por parte deles, mas mesmo assim tirei 14 negativas no 1º período, não me acho burro por isso. Nunca duvidei de mim próprio!

Na escola, passa-se muito tempo a aprender uma ou mais línguas estrangeiras. Entretanto, o que resta desses esforços, quando um turista perdido nos interpela ou quando estamos noutra país? E não será por falta de sofrimento com listas de vocabulários, de versões e de traduções. Isso significaria que não se aprendeu nada? Ou que se esqueceu de tudo? Ou, mais simplesmente, que não se exercitou de verdade a conversa numa língua estrangeira, no sentido de um treino intensivo na mobilização oportuna do léxico e da sintaxe, de forma correcta e em tempo real? Oito anos de estudo de inglês, à razão de quatro horas mais, 35 semanas por ano, são 140 horas por ano, e um total de 1.120 horas. É um período enorme, dirão os professores de música, que não dispõem sequer da metade desse tempo para iniciar os mesmos alunos à sua arte. Contudo, o que representam 1.120 horas, tão descontínuas e divididas, quando aprendemos a nossa língua materna por um imersão diária, desde o nascimento, num “banho de língua” tanto mais eficaz que devemos comunicar-nos para obter o que queremos, de preferência imediatamente. ...Uma criança com dois anos de idade, à razão de três a quatro horas de intercâmbios verbais por dia, sete dias por semana, acumula em menos de um ano de sua vida tanto tempo de conversa na sua língua materna quanto um estudante do ensino médio na língua inglesa durante oito anos de escolaridade.” (Perrenoud, 2007 [1999a]: 21)

⁸⁵ Consultar Anexo IV.

Após esse fatídico capítulo de minha vida decidi fazer-me à estrada e lutar pelos meus interesses, agarrando com força o apoio das Assistentes Sociais que me ajudaram a compreender o melhor de mim próprio... devido a isso o meu estado de espírito subiu e das negativas que tive deram lugar a 4 e 5.

Saí vitorioso mas no ano a seguir no meu 8º ano voltei a chumbar, mais uma vez digo não sou burro... mas o interesse e o fascínio pelas coisas têm que ser trabalhados não basta interessar-nos, é preciso ter a consciência que temos que colaborar com quem nos quer ajudar. Infelizmente acontecimentos do passado fazem-nos escorregar no presente.

As escolas por onde passei, a mim não me dizem nada. As relações que tinha com os professores eram más, pois lutava pelos meus direitos por escrito direcionado a eles, estes passavam por cima de tudo isto achando-se superiores até me dizendo “Não sei porque escreves isso, não tens escolaridade, nem nunca terás porque vais vender droga na tua zona”, ouvindo estas palavras a minha reação foi ficar calado...”

A imagem que Cyprien nos foi transmitindo, desde que o conhecemos, era a de alguém que rejeitava a rigidez dos horários escolares, das regras e princípios de disciplina, assim como a obediência às figuras de autoridade. Raramente assumia uma postura na sala de aula adequada à aprendizagem e, muito menos, ainda, acatava os ritmos de estudo impostos pelo cumprimento do programa de formação.

Regra geral, estudava apenas à última hora, confiante na sorte daqueles que ousam desobedecer aos princípios e práticas legitimadas pela escola. Quando lhe propúnhamos um estudo metódico e aprofundado, reagia muito negativamente, manifestando oposição e repulsa ao sistema formal da escola. A sala de aula era, quase sempre, um lugar das distrações, das conversas paralelas, do gozo, do divertimento: desviava o material escolar dos colegas; atirava-lhes borrachas enquanto o professor lecionava; colava-lhes nas costas pequenos papéis com frases provocadoras; introduzia mentiras a respeito dos outros alunos para criar confusões e desentendimentos entre eles; importunava os colegas mais conformistas; escondia o giz do quadro da sala para que o professor atrasasse o início dos trabalhos e chegou, mesmo, a largar “bombinhas de cheiro” numa das salas de aula.

Era como se procurasse todas as oportunidades para marcar uma dissidência, talvez desprezo, a respeito do espaço escolar. Tudo o que contribuísse para “abandalhar” o ritmo de trabalho imprimido pelo professor era, para Cyprien, fonte de afirmação e diversão.

O seu fascínio em relação aos grandes criminosos e às suas “glórias” era, por outro lado, apresentado por Cyprien como forma de provocar, atormentar e desafiar os professores. Desde personagens como Hitler até aos “grandes homens da máfia” eram referenciados como homens cuja coragem deveria ser exaltada. As condutas de provocação e desprezo pelos

padrões dominantes⁸⁶ raramente eram percebidas pelos agentes escolares como variáveis dependentes de fatores produzidos no e pelo próprio sistema escolar. Muito pelo contrário, os professores acusavam-no de ser um aluno “desinteressado”, “perturbador” e “desestabilizador”, sem que se apercebessem que eles próprios, através dos conteúdos que transmitiam, dos modos de ensino que utilizavam e dos instrumentos com que o avaliavam, estavam a contribuir para o seu desinteresse e oposição em relação ao mundo da escola.

“Na aula de hoje atirei papel higiênico... estava meio constipado e não tinha lenços e por isso trouxe papel higiênico (sorri e olha para baixo)... Prontos, é verdade, atirei papel higiênico pelo ar, eu e outros, também atirámos pedras que tinha lá no chão da sala... Estive sempre a brincar e não deixei a professora dar matéria e isso... Mas hoje também já estive muito melhor... até participei e tudo. Mas também é preciso ver que naquela aula nunca se aprende nada... Nós já tentamos falar com a professora e tudo mas ela não nos ouve...

Também é preciso ver que é xunga a professora não nos querer ouvir... Ela também gosta de ser ouvida... E nós?! Quando nós tentamos participar... ela não nos deixa...

E depois a professora dá positiva a todos. Eu não percebo. Estamos todos desatentos na aula. Não fazemos nada e a professora dá a todos positiva...

Não vimos outra forma de lhe chamar a atenção...”

(Registo do diário de campo, 2 de Maio de 2008, Final da aula da disciplina de Área Interdisciplinar, componente sociocultural do Curso profissional de Electrónica, Automação e Comando, 10º ano)

*

“Ontem, em TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] não se fez nada... Desculpe lá o termo, mas aquelas aulas são uma valente merda. Ela dá uma folha para cada um, jogam todos Mega drive, uns veem o Wrestling, o Pedro vai sempre para o computador... acha que é para trabalhar?! É sempre para ver o Wrestling... Eu tento sempre fazer alguma coisa... ela deu-me a ficha três vezes porque diz que eu não acabei... mas eu acabei... também para andar sempre a fazer a mesma coisa, mais vale jogar... eu também não sou de ferro... Também só posso tirar dúvidas de meia em meia hora. Ela passa a aula toda junto do Serafim. Eu quero dizer as coisas e ela é raro vir à minha beira... Está sempre à beira do Serafim e faz lá junto dele a ficha toda... Quando lhe digo alguma coisa é porque sou mal-educado ou não estudei o suficiente ou, ou, ou... Estou farto... A culpa é sempre minha...”

(Registo do diário de campo, 23 de outubro de 2007, Sessão de apoio ao estudo na QpI)

Não nos parece ser difícil concordar com a tese (Bourdieu, 1966) que sustenta que o sistema escolar está longe de adotar as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos condições de formação de qualidade e contrariar os mecanismos que os levam a encerrar-se no círculo vicioso do fracasso. Ignorando as desvantagens culturais de partida dos alunos oriundos de meios sociais menos favorecidos e alimentando a crença de que são eles que não querem estudar, que escolheram não aprender ou, então, que não têm capacidades para tal,

⁸⁶ A este respeito, vale a pena ler o que Gaulejac & Léonetti (1994) referiram sobre a “inversão do sentido das normas”. Consultar nota de rodapé nº 5.

assim se explica a função da escola na perpetuação das desigualdades de acesso aos saberes socialmente valorizados.

Assim se explica, também, o embaraço e a resistência de Cyprien quando confrontado com as dificuldades que sentia na apreensão das matérias, como se a responsabilidade por “não saber” fosse tão só e exclusivamente dele próprio.

“Pela primeira vez no ano, sentei-me ao lado de Cyprien e apercebo-me das suas dificuldades em realizar os exercícios de eletricidade que o professor tinha proposto para aquela aula. Ao invés de pedir ajuda e de retirar as suas dúvidas junto do professor, Cyprien procura disfarçar o embaraço que sente por não saber quais os passos a adotar para chegar aos resultados esperados. Pede, então, autorização ao professor para ir à casa de banho e, quando regressa, passa muito lentamente pela mesa onde se encontrava Serafim, escutando com atenção as explicações que o professor estava a dar ao seu colega.

Quando se senta de novo na sua mesa, mostra-se incapaz de reconhecer que tem dificuldades e começa a fazer um dos exercícios, sempre de olho posto no caderno de Serafim. Entretanto, o professor desloca-se até à nossa mesa e pergunta-nos se estamos a conseguir realizar os exercícios. A resposta de Cyprien foi a seguinte: “Mas o stor pensa que eu sou o quê?! É claro que eu percebi tudo... eu não sou burro nenhum... Eu ainda não fiz porque estou muito cansado... estou até um pouco farto disto...”

(Registo do diário de campo, 11 de março de 2008, Aula da disciplina Eletricidade e Eletrónica, componente técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

A prova, porém, que os atores são plurais, isto é, dotados de uma estrutura mental compósita, na qual coexistem esquemas de perceção e de ação heterogêneos e, até mesmo, contraditórios, é a que nos remete para os contrastes e descoincidências entre as suas racionalizações discursivas e as suas práticas rotinizadas ou, ainda, a que nos leva a considerar algumas variações importantes dos seus comportamentos, manifestados ao longo do ano em que o acompanhamos no espaço escolar.

Centremo-nos, a título de exemplo, nas palavras que o jovem dirigiu a um colega de turma, um aluno de 21 anos de idade com várias tatuagens e piercings no corpo e que se vestia e pintava as unhas de preto.

“Óscar entra pela sala de aula a vangloriar-se pelo piercing novo que tinha colocado no nariz.

Cyprien: *Oh Óscar, tira isso ... Não queiras imitar aquilo que não és... Tenta brilhar pela Escola e não pelas outras coisas, essas cenas como os piercings e isso...*

Óscar: *Oh... está calado. Não te incomoda, pois não?! Então deixa-me estar... Eu não me meto contigo...*

Cyprien: *Ninguém está a meter-se contigo...*

Óscar: *Então não estás... até pareço que te estou a fazer algum mal... Eu faço o que me apetece...*

Cyprien: *Vou ter que te dar alguns livros. Acho que estás a precisar de ler ou “Ética para um jovem” ou então “Nunca desistas dos teus sonhos”.*

Moutinho: *Homem que é homem não precisa de pôr piercing no nariz...*

Cyprien: Não é isso. É uma questão de teres respeito por ti próprio... de seres inteligente.... Se fosses bom aluno ias ser olhado por outras coisas porque tinhas coisas por detrás que não faziam os professores olharem de lado para o teu piercing... Agora tu não tens muitas coisas boas na tua vida e os professores vão olhar para ti de forma diferente... Se tivesses outras coisas por detrás que fossem boas, já ninguém te ia associar a coisas más... Agora quem é como nós, que não tem muitas coisas boas na vida é logo tratado de forma diferente... muito mais se andar dessa forma como tu andas...

Óscar: Ui...

Cyprien: Ui não! Quem vive isso na pele, sabe explicar...

Óscar: Oh... Eu nunca me preocupei com isso, vou agora me preocupar... Não venhas agora criticar-me pois eu também não te critico... eu não chateio ninguém...

Cyprien: Tu também me podes criticar, oh Óscar... Sabes porquê? Porque quem nos critica é porque gosta de nós... Tenho mesmo que te dar os livros que te disse para leres..."

(Registo do diário de campo, 18 de Abril de 2008, Intervalo das aulas, corredor da escola)

Através da observação sistemática dos comportamentos deste jovem ao longo de um ano, apercebemo-nos quão contraditado veio a ser o discurso acima transcrito, quer por via da forte resistência que apresentava em relação ao estudo, quer pelas diversas estratégias de afirmação pela negativa que adotava no espaço escolar.

A questão que nos parece ser importante aqui dar conta é a de que a realidade social incorporada em cada ator singular é menos uniforme e coerente do que, à primeira vista, pode parecer. No caso concreto de Cyprien, a não uniformidade dos seus esquemas disposicionais é evidenciada por contradições como as que acabamos de dar conta: por um lado, apelava ao colega para se destacar pela “positiva” mas, por outro, tendia a adotar condutas de oposição e desafio em relação ao sistema escolar, reforçando dessa forma as tipificações negativas que os docentes tinham a seu respeito.

Ainda a propósito da heterogeneidade e pluralidade dos seus esquemas de ação no domínio escolar, um outro exemplo pode ser tido em consideração: o contraste entre as condutas displicentes que, regra geral, adotava em relação ao seu processo de aprendizagem e a forte implicação com que se entregava ao estudo pouco antes das datas dos testes.

A entrega comprometida de Cyprien em relação às tarefas propostas pelos professores e pela psicóloga da QpI, dias antes das provas, por oposição ao resto do ano, leva-nos a considerar o conjunto de modalidades de socialização escolar que o induziam a um tipo de estudo de “última hora”. Referimo-nos, concretamente, a modos de ensino, critérios e provas de avaliação que apelavam, sobretudo, à memorização e à restituição de conhecimentos e saberes em detrimento da sua incorporação significativa.

Na verdade, e conforme já tivemos oportunidade de aqui demonstrar, os jovens eram tidos por muitos professores do curso profissional a que nos reportamos como recetáculos

passivos do saber, o que se veio a traduzir, ao longo do primeiro ano da formação, na ausência quase total de estímulos para que viessem a formular questões, para se interrogarem sobre as matérias, para descobrirem e constatarem por si próprios as regras, os factos, os fenómenos que eram lecionados nas aulas, em suma, para serem “atores das suas aprendizagens”. De modo geral, podemos dizer que eram estimulados a estudar, tão só e unicamente, para passar nos testes e não com o objetivo de vir a dominar verdadeiramente os conhecimentos, de os utilizar e descobrir a sua funcionalidade.

Segue-se um exemplo de uma das dinâmicas de ensino que tivemos a oportunidade de presenciar, assente numa pedagogia expositiva e indutora de aprendizagens mecanizadas.

Aula de Inglês

Assunto: Tempos verbais “Present Perfect Tense” e “Presente Perfect Progressive (Continuous)”

Professora de Inglês: *Vamos lá relembrar como é formado o Present Perfect Tense. Vimos na aula passada que este é um tempo verbal que descreve um facto passado que tem uma ligação com o presente.*

Por exemplo: I have already finished doing my English homework. I can now play a game.

Que quer dizer, “eu já terminei de fazer os meus trabalhos de casa a inglês”. É um facto passado mas ainda muito recente.

Para formar este tempo verbal, temos que usar o presente do verbo “to have” como auxiliar mais o participio passado do verbo principal. Neste caso, usamos o verbo “to finish”.

Quando virem na frase os advérbios “already”, “yet”, “just”, “ever”, “never” ou, então, as proposições “since” e “for” têm que usar este tempo verbal. Nesta frase, por exemplo, está presente o advérbio “already”.

No caso de querermos enfatizar a continuidade de uma ação, então temos que usar o “Presente Perfect Progressive Continuous”. Para o formar devemos usar “have ou has been” mais “ing” do verbo principal. Vou dar um exemplo.

I’ve been studying english since I was 12 years old.

Que quer dizer: Eu tenho vindo a estudar inglês desde os 12 anos de idade.

Agora digam lá qual é o tempo verbal que deve ser utilizado nesta frase. (Regista a frase no quadro)

“I need to stand up and stretch a bit. I _____ (to sit) for two hours.”

Qual é o tempo verbal que devemos utilizar aqui? O Present Perfect Tense ou o Present Perfect Progressive (Continuous)?

Cyprien: *Como é que eu vou saber qual é o tempo verbal que vou pôr aqui no espaço? Eu não sei o que quer dizer “stretch a bit”?*

Professora de Inglês: *Saber traduzir não é muito importante. O importante é mecanizar o exercício. Eu tenho alunos que andam no 12º ano e têm tido boas notas mesmo sem saberem traduzir. Por isso, não te preocupes, olha para a frase... Vês lá algum advérbio como “already”, “yet”, “just”, “ever” ou “never”? Vês lá alguma das proposições “since” e “for”? Então que te parece?*

Cyprien acabou por preencher o espaço em branco com o tempo verbal correto (“**I need to stand up and stretch a bit. I have been sitting (to sit) for two hours.**”) sem que tivesse compreendido o significado da frase que havia completado e, muito menos ainda, sem que tivesse desenvolvido as competências necessárias para saber utilizar os tempos verbais exercitados na aula em situações concretas e variadas.

(Registo do diário de campo, 13 de março de 2008, Aula da disciplina de Inglês, componente sociocultural do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

É caso para nos questionarmos: para que serve passar nos testes, sem que os saberes necessários para comunicar em inglês sejam apreendidos? Ou, dito ainda de uma outra forma, para que servem 6 anos de formação na língua inglesa se a mesma se restringe à aquisição de conhecimentos inúteis para a ação, isto é, se os alunos se mostram incapazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas em situações reais de interação com outros, na decodificação e interpretação de textos em inglês ou na construção de frases nessa mesma língua?

Com vista a favorecer a construção de competências reais de comunicação na língua inglesa, propusemos à docente da disciplina que passassem a ser realizados exercícios de tradução e retroversão de pequenos textos (alguns deles selecionados de entre as obras de leitura e estudo obrigatório e, outros, ainda, construídos com e pelos próprios alunos), que levassem todos os jovens a participar ativamente na dinâmica das aulas. Através de exercícios, como a leitura de textos em inglês, a retroversão, a tradução, a identificação de palavras desconhecidas e a análise da estrutura da língua (classificação dos tempos verbais e a análise da sua construção, dos pronomes, das preposições, dos adjetivos e advérbios,...), pretendia-se que os alunos viessem a consolidar os conhecimentos lexicais e gramaticais da língua inglesa, assim como as competências de comunicação nessa mesma língua.

Apesar dos múltiplos esforços realizados pela associação QpI nesse sentido – que passaram, inclusive, pela elaboração de um conjunto de textos e exercícios concretos de compreensão e treino das regras gramaticais e de construção frásica abordadas nas aulas – a verdade é que a docente recusou-se a alterar o modo de ensino expositivo e totalmente dissociado do uso da língua inglesa em situações concretas e variadas.

Mediante pedagogias que parecem estar mais interessadas em obter aprovação nos exames do que na construção de competências reais, não é de estranhar que Cyprien mobilizasse apenas antes das provas algumas das disposições propícias ao estudo, colocando-

as durante o resto do ano temporariamente de reserva, à espera das circunstâncias mais suscetíveis de as desencadear (datas dos testes).

O jovem acabou por concluir o curso profissional com média final de 14 valores.⁸⁷ Encontra-se, atualmente, a realizar um estágio profissional numa empresa de eletricidade, ar condicionado e mecânica, onde havia realizado o seu estágio curricular de 12º ano.

*

FERNANDO

Do seu trajeto escolar, Fernando lembra, sobretudo, as 4 reprovações associadas a um tempo em que se comportava de forma “*pouco educada*” com os colegas de turma e com os professores. Reconhece a sua aversão e resistência ao trabalho escolar atribuindo-as à sua própria natureza, não vislumbrando, por esse motivo, a possibilidade de alterar as suas disposições motivacionais que pensa fazerem parte de si para todo o sempre.

“No 5º ano reprovei duas vezes por faltas. Não ia às aulas. Ficava com os meus colegas a jogar futebol no recreio. E quando vinha o segurança atrás de nós, fugíamos para o mato... Se me tivessem metido numa turma mais calminha eu se calhar já não faltava tanto... Mas também não me quero estar a desculpar usando os meus colegas... O problema foi meu... eu sei que tenho problemas de motivação... sou eu que tenho problemas... eu é que não tinha vontade de ali estar...

É verdade que a Escola [E] não era fácil ... é uma Escola de Bairro... uma Escola muito pesada. Eu faltava às aulas, metia-me em tudo o que era brigas...

No 6º reprovei uma vez ... fazia tudo para que os professores me pusessem cá fora. Sentia que, para os professores, eu estar ou não estar na sala de aula, era tudo a mesma coisa... Uma vez até tirei bom a matemática, não copiei nem nada, e ela duvidou que eu tivesse aquela nota... Senti-me revoltado. Ela fez-me perguntas no quadro para ver se eu sabia e eu respondi-lhe... aí ela foi obrigada a dar-me bom...

Acho que reprovei porque não tinha vontade de ir à escola. Ia por obrigação... A minha mãe acordava-me de manhã para ir à escola mas eu não tinha prazer em ir... Dava-me mais prazer ficar a jogar bola, por exemplo.

No 7º ano já andava na QpI... mas ainda me portei muito mal. Fui duas vezes suspenso da QpI por mau comportamento. Juntava-me ao Fábio, aquele que era da Sé, e só fazíamos asneiras. Faltava muito e também insultava as técnicas daqui. Chamava-lhes nomes...

Hoje já não chamo nomes... sei que estou diferente... mudei muito... mas acho que vou desistir sempre das matérias que são mais difíceis... por exemplo, eu ando um bocado desanimado porque ainda me falta concluir Inglês para passar este ano. É a disciplina que gosto menos... porque também é aquela que sei menos... falta-me vontade... e desisto...”

⁸⁷ Consultar Anexo IV.

Ainda fiquei algum tempo a pensar que ficava na QpI só até terminar o 9º ano... ainda vivia na ilusão de que era possível arranjar algum emprego de jeito com o 9º ano.

Depois, quando começamos o 10º ano à noite, eu vi logo que não éramos capazes de fazer. Era muita matéria que tínhamos que estudar... Tínhamos Biologia, Físico-Química e outras... E assim foi. Chegamos ao fim do ano e não conseguimos fazer todos os módulos. Foi quando nos inscrevemos neste curso de Electrónica.”

Da narrativa deste jovem a respeito de Si no campo escolar, somos levados a convocar para o nosso quadro de análise o conceito de *illusio* (ilusão, ironia) (Bourdieu & Wacquant, 1992b:92), uma espécie de consentimento do jogo social que decorre da incorporação das regras inerentes a esse mesmo jogo. Pensamos, particularmente, e de acordo com a abordagem dos autores citados, num “*conhecimento sem consciência*” ou numa “*intencionalidade sem intenção*”, resultante da exposição prolongada dos atores a determinadas condições objetivas que os leva a ajustar as disposições a essas mesmas condições.

A expressão “*o problema [de ter reprovado duas vezes] foi meu... eu sei que tenho problemas de motivação... sou eu que tenho problemas... eu é que não tinha vontade de ali [na escola] estar...*” evidencia, em Fernando, uma *illusio* específica, sob a forma de um reconhecimento tácito das leis do campo escolar. Um reconhecimento que o leva a considerar-se o principal responsável pelo seu fracasso académico e, como tal, a participar no processo da sua própria eliminação do jogo escolar. Um reconhecimento que negligencia os fatores sociais geradores da desigualdade das disposições face ao saber e à aprendizagem. Um reconhecimento que não é senão fruto do trabalho de inculcação da ideologia meritocrática por parte da escola ou, se preferirmos, produto da violência simbólica que esta instituição tem vindo a operar sobre ele.

Centremo-nos, por exemplo, numa das várias situações de ensino-aprendizagem observadas no decurso de 2007/08 que comprova como a escola se socorre de subtis mecanismos para transformar o “*destino*” dos alunos originários das camadas sociais mais desfavorecidas em “*vocação*” (Bourdieu & Passeron, 1982)

“Fernando retira, muito lentamente, o caderno da mochila quando percebe que tem que passar a definição do teorema de Thévenin que o professor escreve no quadro: “*Ao removermos uma parte do circuito, a partir de dois quaisquer terminais (A e B), a parte do circuito que ficou é equivalente a um gerador cuja força eletromotriz (Eth) é igual à tensão elétrica entre esses terminais, depois de substituídos os geradores pelas suas resistências internas. Este gerador tem o nome de gerador de Thévenin.*”.

Fernando: *Oh stor mais uma lei... passamos o ano a falar em leis... não sei para quê?! Já não posso ouvir falar mais em leis, até parece que estamos num curso de direito... se ao menos isso servisse para alguma coisa...*

Professor H: *E serve... as leis que se dá nesta disciplina servem para saberem fazer os exercícios... quando chegarem aos testes têm que saber qual é a lei a aplicar... por isso é que é importante. O teorema é muito importante para fazer exercícios como estes.*

Vira-se para o quadro e regista um exercício. “Calcula os diferentes valores que deve ter a resistência R de modo que a corrente que a atravesse seja de 2A.”

Professor H: *Eu vou pôr exercícios como estes no teste, não se preocupem... Os exercícios mais complicados são os que estão relacionados com as Leis de Kirchhoff. Os que são para usarem este teorema eu não vou complicar muito.*

Vamos lá calcular então.

(Registo do diário de campo, 15 de maio de 2008, Aula de Eletricidade e Eletrónica, Componente da formação técnica do curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Mais uma vez, importa salientar a indiferença do sistema de ensino à aplicação a dar aos conhecimentos que procura transmitir. Ensinar parece ser uma tarefa que se reduz à mera transmissão de informações, de dados, de fórmulas, não com vista a resolver problemas, a facilitar a vida dos indivíduos, a transformar o mundo real. O objetivo do ensino parece, antes, resumir-se à acumulação e recitação de saberes, confinados a um espaço físico e temporal delimitado: a sala de aula.

Não nos admira, por isso, a progressiva desvinculação de Fernando em relação às tarefas escolares: chegava atrasado às aulas; recusava-se sentar na cadeira com a postura de quem tinha interesse em aprender; movimentava-se pela sala enquanto os professores expunham as matérias; desconcentrava-se muito facilmente.

“Oh professor! O meu lápis já nem bico tem... com tanto trabalho... vou ter que ir afiá-lo... – refere Fernando enquanto se levanta e se dirige ao balde do lixo. Mantém-se de pé, junto ao balde, uns longos 10 minutos.”

(Registo do diário de campo, 13 de novembro de 2007, Aula da disciplina de Sistemas Digitais, componente técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

*

“Alguém tem aí uma folha que me empreste?!... É que me esqueci do caderno em casa...” - diz Fernando, com um rasgado sorriso nos lábios, à medida que se deslocava até ao fundo da sala, como se os únicos colegas que lhe podiam emprestar uma folha se situassem nas mesas mais distantes da dele”

(Registo do diário de campo, 18 de janeiro de 2008, Aula da disciplina de Físico-Química, componente científica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

*

“Oh professor, esse giz já nem cabe na sua mão... o professor nem o consegue agarrar bem... eu vou lá em baixo ao funcionário buscar um giz em condições para o professor poder escrever. – profere Fernando à medida que sai da sala, sem autorização do professor.”
(Registo do diário de campo, 14 de maio de 2008, Aula da disciplina de Matemática, componente científica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Tudo o que contribuísse para criar uma brecha no normal funcionamento das aulas era, para Fernando, uma fonte de fuga e evasão. Bastava uma exposição da matéria mais demorada, uma dúvida colocada por um colega com dificuldades, ou, então, um simples ruído na sala, para que se distraísse.

Simulava, ainda, regularmente, não ouvir as instruções dadas pelos professores, obrigando-os a repetir a mesma coisa vezes sem conta, numa espécie de tática para adiar o início dos trabalhos ou, só para darmos mais um exemplo, colocava questões provocatórias aos professores, sob a aparência de se interessar pelas matérias:

“Oh stora?! O que quer dizer aqui esta parte do poema⁸⁸? “Foi o vento que virou? Foi o mar que enraiveceu...” Quem escreveu isso até parece que viu a raiva daquela rapariga que gritou com a professora no Carolina?! A stora viu aquilo?! Aquela miúda a gritar com a professora na aula... que horror não foi, stora... aquilo na sala parecia uma selva... nós até somos bonzinhos a comparar com aquilo, não acha? Só berros na sala... eu até já fui ao Youtube ver aquilo... fui ali à biblioteca da escola... É que eu sou um aluno aplicado... até vou à biblioteca e tudo!
(Registo do diário de campo, 10 de março de 2008, Aula da disciplina de Português, componente sociocultural do curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

As notas que Fernando foi obtendo nas disciplinas estruturantes do Curso profissional de Electrónica, Automação e Comando dificilmente superavam os 11 valores⁸⁹, o que o levava a experimentar regularmente o sentimento de que as suas capacidades nunca iriam corresponder às expectativas dos professores. Tal descrença nas suas competências era constantemente reativada por comentários que alguns professores iam deixando escapar no decorrer das aulas: *“Vocês já deviam saber isto!”*; *“Isto é matéria da 4ª classe!”*; *“Desculpem, mas não posso estar sempre a voltar atrás!”*; *“Por este andar nunca mais cumpro o programa!”*; *“Não percebeste!?”*; *“Se não sabem fazer é porque não estudam”*; *“Já não sei o que dizer mais...”*.

Aos olhos de Fernando, não restava, então, outra saída senão a de se resignar à “ordem natural das coisas”:

⁸⁸ Poema de Manuel da Fonseca intitulado “Sou Vagabundo do Mar”.

⁸⁹ Consultar Anexo IV.

“A disciplina que gosto menos é Inglês porque sei menos. Não digo que não sou capaz mas tenho uma grande resistência ao trabalho... resistência e desistência também... Não sei porque é que sou assim... Sei lá?!”

A professora também não acredita muito que eu vá passar... está sempre a dizer que eu já devia saber isto ou aquilo... eu sei lá... não percebo nada de inglês... para mim é chinês... ela também não me ajuda muito a perceber... passa os exercícios e pouco mais... nós temos que os fazer... se eu não sei como é que eu vou fazer... nem digo nada... para quê?! Só ouço dela que já devia saber... mas olha, se eu não sei... enfim... não há solução”

*

“Após verificar a desistência de Fernando em relação ao exercício prático proposto na aula da disciplina de *sistemas digitais*, aproximo-me dele e questiono-o porque é que tinha abandonado o trabalho. A resposta que obtive ilustra com clareza a dificuldade do jovem em se auto-motivar mediante tarefas que julga nunca ser capaz de realizar:

“Oh stora, isto é tanta coisa que eu até desanimo... Isto são fios demais... já vii stora para pôr esta luzinha acesa os fios que são precisos?! Fogo, isto é coisa a mais... tanto trabalho para ligar um led, fogo... Não vale a pena... eu nunca vou ser capaz!”

Impulsiono-o a não desistir do exercício, envolvendo-me no trabalho de construção do circuito em causa. Muito lentamente, o jovem recomeça o exercício... No final da construção, apercebemo-nos que um dos leds não acende. O professor, ao dar conta deste nosso erro, pede-nos para verificar cada um dos passos do exercício, de forma a diagnosticar em que ponto preciso da sequência do circuito tinha ocorrido a falha: “Anda lá Fernando, isto está mesmo à vista... ainda não percebeste o que falhou neste circuito? Tens que voltar atrás e ver o que falhou...” Fernando responde: “Ihhh... Eu não disse... nunca vou ser capaz, não vale a pena... Não vou ver agora tudo do princípio, já vii, fogo... que trabalheira... O Led não acende, paciência... que fique assim... não sou capaz.”

(Registo do diário de campo, 22 de abril de 2008, Aula da disciplina de Sistemas Digitais, componente técnica do curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Como já aqui foi dito, Fernando acabou por desistir do apoio da Qualificar para Incluir, a meio do ano letivo 2009/10 e, conseqüentemente, não conseguiu concluir a formação profissional em eletrónica, automação e comando. Da última vez que tivemos notícias suas, através de um dos jovens deste estudo, ficamos a saber que havia recusado um emprego em *part-time* na mesma cadeia de restaurantes onde trabalha Kukiro, alegando vir a ganhar muito pouco “*para tantas horas de trabalho*”. Aparentemente, dá mostras de preferir passar os dias em casa, sem fazer nada e, quando o dinheiro começa a apertar, predispõe-se, temporariamente, a distribuir panfletos publicitários para poder “*ganhar algum*”.

Agindo de acordo com uma espécie de “*sentido prático*” (Bourdieu, 1980b), de uma “*gramática geradora de práticas*” (Bourdieu, 1987a: 19) ajustadas às chances objetivas de vir a realizar uma aprendizagem bem sucedida, Fernando parece ser um caso em que o *habitus original* tem vindo a colocar-se ao abrigo das crises e dos questionamentos críticos. Um *habitus* que, até hoje, tem procurado os meios, os acontecimentos e as pessoas suscetíveis de o confirmar.

É caso para concluirmos que as instituições envolvidas no projeto de formação escolar a que nos temos vindo a reportar não foram capazes de reunir, atempadamente, as condições necessárias para suscitar neste jovem o desejo de aprender.

*

SERAFIM

“Fiz a 1ª classe até à 3ª classe na Escola Primária de Caminha, onde vivia na altura com a minha mãe, o companheiro dela e a minha irmã... Reprovei na 3ª classe... Estava sempre a faltar às aulas... não tinha interesse na escola... não tinha lá muitos amigos e perdi o interesse de lá andar... saía de casa de manhã e não ia para a escola... andava a passear de bicicleta lá em Caminha... e depois chegava a casa mais cedo e dizia à minha mãe que os professores tinham faltado... a minha mãe não me perguntava nada... é estranho mas ela nunca me perguntava... não acha estranho ela não se admirar por eu não ter tantas vezes aulas?! É esquisito não é? Isso é muito mau... muito mau mesmo...”

Depois, a minha mãe veio para o Porto e foi aí que eu fui para as Oficinas... Fui fazer a 3ª classe na Escola [J]. Era para lá que iam os meninos das Oficinas... Senti-me mal, claro... sentia-me na classe dos alunos abandonados pelos pais e isso não era bom... Não eram os professores que me faziam sentir mal... Lá os professores até se preocupavam connosco... não sei se era por sermos das Oficinas... talvez tivessem pena de nós... sei lá... não me lembro de ter dificuldades nenhumas na escola primária... Quando fiz a prova de aferição a matemática lembro-me do professor dizer que eu errei uma e de eu ter ficado muito chateado comigo porque eu tinha achado a prova fácil...”

“No Pires era aluno de 3 e tive alguns quatros com a ajuda da QpI... Fiz lá o 5º e o 6º ano... nessa altura, entrei para a QpI... não me lembro muito bem quando foi... dessa altura só me lembro dos recreios... não me lembro das aulas... era nos recreios que gostava de estar... sentia-me melhor... nas aulas havia muitos conflitos...eu não participava... sempre estive muito no meu canto... não sou de falar muito, a stora sabe... só nos intervalos é que eu atirava assim uns balões aos funcionários mas nada de grave...”

Depois passei para a [K] que era uma escola muito diferente... Só sei que para mim foi um choque... foi muito estranho... estava habituado a estar sempre com os do Colégio [instituição de acolhimento de crianças e jovens] e ali não havia ninguém do colégio... Senti-me sozinho... O ambiente lá era muito mais calmo... não havia os conflitos que havia no [A]. e também havia mais condições para aprender... Os professores preocupavam-se mais com os alunos... era possível ter uma relação com os profs.... lembro-me da prof. de Ciências que era a que eu mais gostava... Ela era muito atenciosa...

Acho que os professores eram assim porque também os pais dos alunos da [K] investiam mais neles e os alunos levavam as coisas mais certinhas... Eu era o único aluno mais velho que já tinha reprovado... não me sentia lá muito bem por causa disso... não conseguia lá ter amigos... eles punham-me de lado... ou eu próprio é que me punha... foi nessa altura que deixei a QpI... queria que eu fosse estudar ao sábado de manhã e eu não queria... tinha preguiça... Por isso, no 8º e no 9º passei sempre à rasquinha... tirava só 3 e 2...”

“No 9º ano voltei para a QpI... Fui para a Escola [B] para o ensino recorrente... fiz o 9º ano em dois anos... não conseguíamos fazer os módulos todos num ano só... não tínhamos hábitos de estudo... ali voltei a sentir-me estranho pois passei numa escola em que eu era o aluno mais velho e fui para uma turma em que eu era o mais novo... foi estranho... Conseguí tirar uma média de 15 valores... é claro que a QpI ajudou e muito... estudávamos todo o dia na QpI e à noite íamos às aulas... Nessa altura eu só estudava a sério de manhã... de tarde não me rendia nada estudar... já viu o que era passar o dia todo a estudar e depois à noite também... não gostei nada... não era muito dado a estudar... nessa altura não era de estudar muito...”

“No 10º ano voltei a gostar mais da escola... fiquei mais concentrado nas aulas... sei lá... esforcei-me mais... acho que cresci e comecei a ter mais ambição... claro que a presença da Elisa

e da stora nas aulas foram muito importantes... no início não percebíamos muito do que os professores diziam... eles não relacionavam a teoria com a prática.... Era um curso muito teórico... mas depois ficou melhor... Tirei 17 na PAP... Fiz o estágio na Lab 24 que era uma empresa de manutenções de UPS's... tinha que detetar o erro e reparar... não gostei muito... o trabalho era muito repetitivo. Passava o dia fechado lá e não gostei..."

Da narrativa de Serafim a respeito da sua socialização escolar sobressaem vários aspetos.

O primeiro remete-nos para o absentismo do jovem às aulas, durante o 3º ano de escolaridade, que acabou por conduzir à sua primeira reprovação. Como já tivemos ocasião de verificar em pontos anteriores, as expectativas da mãe a seu respeito sempre foram muito baixas, levando-o a integrar, desde muito novo, uma imagem desvalorizada de si próprio que, por sua vez, o empurrou para uma certa apatia e desmotivação a respeito da aprendizagem nos primeiros anos da sua escolarização.

O fraquíssimo investimento da progenitora diante dos assuntos que diziam respeito ao filho, muito em particular os de foro escolar (*"a minha mãe não me perguntava nada... é estranho mas ela nunca me perguntava... não acha estranho ela não se admirar por eu não ter tantas vezes aulas?! É esquisito não é? Isso é muito mau... muito mau mesmo..."*), acabou por assumir a sua expressão mais grave aquando da institucionalização de Serafim nas Oficinas de S. José.

O facto de ter passado a residir num espaço onde viviam os *"alunos abandonados pelos pais"* parece ter sido o segundo grande confronto deste jovem com a inferioridade, uma experiência que, aliás, foi sendo atualizada diariamente no espaço escolar, em virtude dos sentimentos de pena que os professores lhe iam devolvendo.

O sentimento de ser "diferente" pela negativa volta, de novo, a ser reforçado pela comunidade educativa, por volta do 8º ano de escolaridade. A mudança para uma escola onde a maioria dos estudantes dispunha de uma herança cultural de acordo com as exigências escolares⁹⁰ levaram-no a sentir-se um "estrangeiro" entre jovens oriundos de meios culturais distintos do seu.

⁹⁰ Vale a pena ler o que P. Bourdieu (1966) referiu a respeito das disposições que as crianças das classes populares mobilizam no espaço escolar. *"As crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. Nesse caso é suficiente laissez-faire para que atuem com a maior brutalidade os handicaps culturais e para que tudo retorne à ordem. Para responder verdadeiramente a esse desafio, o sistema escolar deveria dotar-se dos meios para realizar um empreendimento sistemático e*

O que nos parece ser importante realçar aqui é que os princípios de universalidade e igualdade pelos quais o sistema escolar se pauta formalmente estão longe de ser efetivamente concretizados. Ignorando as desigualdades iniciais de acesso à cultura entre os alunos que acolhe, as instituições de ensino não assumem - nas práticas pedagógicas que adotam, nos conteúdos de ensino que transmitem e nos critérios de avaliação que implementam - o problema da diversidade cultural de que são originários os alunos e, muito importante, acabam por levar os membros das classes mais desfavorecidas a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão o efeito da sua condição social.

No caso concreto do jovem a que nos reportamos agora, podemos precisamente dar conta do que acabamos de dizer se atentarmos, por exemplo, no modo como Serafim percebe a falta de hábitos de trabalho e de motivação para aprender no decurso do ensino básico: *“não gostei nada... não era muito dado a estudar... nessa altura não era de estudar muito...”*.

Imputando à sua natureza individual, fatores que, na verdade, são o resultado de um ensino reservado aos herdeiros da cultura exigida pela escola, fica claro, através deste exemplo, como as instituições de ensino pelas quais Serafim passou o levaram a acreditar que o seu insucesso se deveu exclusivamente à sua falta de trabalho, à *“preguiça”* que tinha em estudar, ao esforço que não mobilizou para vir a ser melhor sucedido na escola.

A prova, contudo, de que o sentido de esforço está longe de ser uma variável dependente da vontade de cada um e que é, antes, uma consequência de estímulos e condições externas ao próprio aluno é o percurso deste jovem na escola a partir do momento em que começou a ser apoiado pela associação QpI. Se até aí apenas teve a oportunidade de acumular experiências de tensão, mal-estar e não reconhecimento em relação às exigências escolares (*“era nos recreios que eu gostava de estar”*; *“passei sempre à rasquinha”*), desde que passou a ser acompanhado pelos profissionais da referida associação, deixou de preferir os recreios às horas de aula: começou a participar com interesse nas aulas; a realizar com grande rapidez e entusiasmo os exercícios propostos pelos professores, sem se coibir de retirar dúvidas quando sentia dificuldades na realização dos mesmos; a chatear-se com os colegas que, à sua volta, impediam que o ambiente na sala de aula fosse propício à aprendizagem; a

generalizado de aculturação, do qual ele pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas.”
(Bourdieu, 1966: 341)

solicitar exercícios mais complexos enquanto esperava que os seus colegas terminassem os que, entretanto, já havia realizado.

Sobretudo às disciplinas da componente técnica e científica do curso, Serafim manifestava elevada capacidade de raciocínio e integração dos conhecimentos. Surpreendia, com frequência, os professores com perguntas muito pertinentes a respeito das matérias e mesmo antes de ouvir os procedimentos que devia seguir para realizar os exercícios escolares já os havia iniciado. Não raras vezes, também, o vimos identificar erros que os próprios professores davam na correção dos exercícios e estabelecer ligações importantes entre os conteúdos trabalhados na disciplina de matemática e na de eletrónica, muito antes dos próprios professores as explicitarem.

No âmbito do trabalho de acompanhamento ao estudo promovido pela QpI, este jovem era colocado, com grande frequência, em situações de apoio aos colegas. No 12º ano de escolaridade, chegou inclusive a colaborar com a técnica da associação na seleção e realização dos exercícios mais ajustados para que os alunos com maiores dificuldades pudessem vir a dominar as matérias. Os seus contributos foram particularmente importantes para que Afonso tivesse sido assíduo e pontual às aulas, estivesse atento às explicações dos professores e realizasse com sucesso os exercícios práticos propostos nas disciplinas da componente técnica do curso. Nas palavras da Psicóloga da QpI, Serafim tornou-se “*um verdadeiro companheiro na batalha de garantir que os colegas tivessem sucesso na escola*”, uma postura que contrasta fortemente com a que havia assumido até aí na relação com os pares.

A melhoria notável do aproveitamento escolar de Serafim em relação ao ensino básico, expressa na média final de 16 valores⁹¹ do curso profissional, assim como na nota de 15.8 valores obtida no exame nacional de matemática - possibilitou-lhe a entrada no curso de ensino superior de Engenharia Electrónica e Computadores, no Instituto Superior de Engenharia do Porto.

A análise dos vários dados de observação recolhidos sobre este jovem leva-nos, contudo, a dar conta de outras disposições, mobilizadas no campo escolar, menos compatíveis com a aprendizagem. Se, por um lado, demonstrava ser atento e trabalhar com afinco e determinação nas aulas, demonstrava também ser, por outro lado, desorganizado e pouco metódico no estudo que realizava: não tirava apontamentos nas aulas, por sua livre iniciativa -

⁹¹ Consultar Anexo IV.

“se eu percebi, para que é que eu preciso de escrever...?!; não passava os enunciados dos exercícios que os professores escreviam no quadro; esquecia-se com frequência dos cadernos em casa, utilizando folhas avulsas que ia pedindo emprestado aos colegas.

O que salta aos olhos no estudo das suas disposições no domínio das práticas escolares é, acima de tudo, uma configuração relativamente heterogénea, o que nos induz a questionar, de algum modo, o pressuposto da unidade do sistema de disposições e do princípio gerador das práticas⁹². À semelhança do que pudemos comprovar nos nove casos até aqui retratados, o património disposicional de Serafim é, também ele, composto por elementos heterogéneos, de forças desiguais e que estão longe de formar um sistema coerente.

A prova que Serafim não chegou a incorporar uma “segunda natureza”, que só a repetição prolongada e organizada pedagogicamente de comportamentos o poderia levar a fazer⁹³, leva-nos, ainda, a ter em conta o seu desempenho no primeiro ano do ensino superior, um ano em que apenas conseguiu obter aprovação a uma única disciplina no primeiro semestre e a duas disciplinas no segundo. Questionado sobre as razões do seu insucesso no decurso desse ano letivo, Serafim respondeu:

“No primeiro semestre comecei a trabalhar nos cinemas 3 dias por semana à noite e também aos fins-de-semana... de manhã custava-me muito levantar e comecei a faltar às aulas... fiquei com falta de paciência... acho que comecei a sentir-me mais livre... a Elisa agora também não estava sempre lá... até agora ela estava sempre connosco... acho que isso me ajudou a ser cumpridor...”

⁹² Conforme Bernard Lahire (2003) intuía, cada ser humano é “plural”, o que nos deve levar a dar atenção à diversidade das práticas e, por sua vez, a evitar generalizar indevidamente a partir de um conjunto particular de lógicas de ação.

⁹³ Veja-se a este respeito o que nos diz Bernard Lahire: “...a sociologia confunde com demasiada frequência o hábito como modalidade da ação (involuntária, não intencional) e o género de hábito (o hábito pode ser um hábito de reflexividade ou não). Por exemplo, o futebolista tem o hábito de chutar (de diferentes maneiras) numa bola e esse gesto não lhe exige nenhuma reflexão nem nenhuma planificação anterior. Mas da mesma forma um gramático tem o hábito de lançar um olhar gramatical sobre enunciados (hábito que se desencadeia sem esforço reflexivo particular, a partir do momento em que ele está em situação de gramático ou de filólogo). Todavia, esse hábito é claramente um hábito de reflexividade e de distanciamento da linguagem. O gramático, como o futebolista, é movido por hábitos que constituem progressivamente junto dele uma “segunda natureza”. Ele utiliza-os sem mesmo pensar neles, sem se aperceber deles e sem ter a impressão de cometer um ato excepcional. Desse ponto de vista, não se distingue absolutamente do futebolista que evolui no terreno com agilidade e chuta facilmente a bola para a colocar no fundo das redes. Ambos instalaram neles próprios essa “segunda natureza” que o hábito constitui porque durante anos “fizeram as suas escalas”, repetiram milhares de vezes movimentos do corpo ou operações gramaticais semelhantes e diferentes. O futebolista pode adquirir também (no seu ofício ou fora do seu ofício) hábitos de reflexividade, o gramático adquiriu forçosamente (no seu ofício ou fora do seu ofício) hábitos não reflexivos, mas o que os separa, é a parte do tempo passado por um e por outro na incorporação de hábitos reflexivos ou não reflexivos, e por conseguinte a parte que ocupam os hábitos reflexivos (planificação, conceptualização, teorização...) no seu stock respetivo de hábitos incorporados. Se, por conseguinte, o hábito de género pré-reflexivo não é o único género de hábito possível, então forçoso é constatar que a teoria do hábito reduz o hábito como modalidade da ação a um género particular de hábito, a saber, o género não reflexivo.” (Lahire, 2003: 187)

também o curso é muito exigente e eu senti dificuldades nas matérias... Só consegui fazer a cadeira de Matemática no primeiro semestre... não é nada fácil... não basta apanharmos as coisas das aulas como eu fazia até agora... é preciso estudar muito... e eu nunca fui muito de estudar em casa... fico sem tempo para poder namorar... quando é que eu ia namorar?!”

Como tão bem expressou, a entrada no ensino superior exigiu dele a multiplicação do horário que dedicava até então ao estudo, muito além do tempo de permanência na escola. Ora, como se sabe, a autodisciplina na organização do trabalho e o espírito de renúncia a alguns prazeres imediatos constituem disposições fulcrais para alcançar sucesso na escola mas cuja mobilização é, porém, muito penosa para quem não teve a possibilidade de as adquirir desde pequeno. Mais ainda, a integração dos conhecimentos não é automática e requer um acompanhamento pedagógico e didático intenso.

Ocupemo-nos, por exemplo, do discurso de um engenheiro eletrotécnico que, no quadro da intervenção da Qualificar para Incluir, apoiou Serafim no estudo a matemática no primeiro ano do ensino superior:

“Não é fácil trabalhar com um aluno como o Serafim... Não porque ele tenha dificuldades de raciocínio... muito pelo contrário. Considero o Serafim um rapaz bastante inteligente... Vê-se que pensa nas coisas, que tem raciocínio e que quando capta a lógica dos exercícios, vai longe... Acho que é difícil trabalhar com ele porque ele é pouco metódico, quer sempre fazer as coisas por alto e depois defende-se muito quando o confrontamos... isso até se vê na própria postura corporal... cumprimenta-nos sempre à distância e além disso chega mesmo a ser arrogante com quem quer ajudá-lo...”

Trabalhei com Serafim durante um mês... todos os dias, à hora do almoço... era uma hora de trabalho sem parar... E também todos os sábados e domingos de manhã... Nesse mês, ele estava sempre a testar os meus limites, a ver se eu sabia ou não a matéria... quando procurava ensinar-lhe um método de resolução dos exercícios diferente do que ele havia aprendido no ISEP, chegava mesmo a ser mal educado...

Dizia-me qualquer coisa assim do género “O que é que está a fazer?! Não é assim que se faz esse exercício! Até acho que o meu professor me ensinou de uma maneira muito mais simples do que essa!”

Quando ele vinha com esse discurso, eu só lhe respondia: “Então mostra-me lá qual é o método que o teu professor na faculdade te ensina.”

Normalmente Serafim não conseguia explicar ou, então, explicava com muito pouco detalhe os passos que tinha que dar para fazer o exercício...

Ele é um aluno muito pouco metódico... tenta fazer as coisas por alto... desorganiza-se com frequência a meio do exercício...”

(Extrato de uma entrevista realizada a A.C., Engenheiro Eletrotécnico que apoiou Serafim, no quadro da intervenção da Qualificar para Incluir, 9 de junho de 2011)

Aqui estão, portanto, alguns exemplos que mostram como um dado património disposicional (como aquele que é requerido pelas exigências do universo escolar) não pode ser improvisado de um dia para o outro. Para que possa ser incorporado sob a forma de

hábitos mentais, de raciocínio, sensório-motores ou, mesmo, gestuais requer, pelo contrário, tempo de instalação, repetição, exercício e treino (Lahire, 2003).

Muito recentemente, Serafim deixou de residir com a mãe e o padrasto para ir viver em casa dos pais da namorada, uma jovem de 18 anos que acabou de concluir o curso profissional de Animação Sociocultural e que habita, com os progenitores e dois irmãos mais novos, num bairro de habitação social da cidade de Gaia.

Só o tempo dirá, agora, até que ponto a mudança de contexto familiar e, com ele, de forças sociais, intensificará ou não a atualização de experiências e esquemas de ação pouco propícios à sua formação escolar.

3. Uma aproximação empírica da interacção entre processos educativos escolares indutores de disposições desvalorizadoras do estudo e dinâmicas educativas que procuram “arrancar” os alunos às vulnerabilidades sociais de origem

Anuncia-se, no título deste subcapítulo, que é nossa pretensão explicitar um conjunto de condições concretas devido às quais o passado incorporado pelos jovens em causa não encontrou oportunidades para ser reconfigurado. Procurar-se-á captar por objetivação etnográfica alguns dos mecanismos escolares responsáveis pela produção do fenómeno que Bourdieu e Elias designaram por *hysteresys* do *habitus*, ou seja como se produz o desfasamento entre o seu património cultural de origem, que configura sérias fragilidades sociais de partida, e o património cultural que seria necessário adquirir para conquistar um lugar na sociedade.

Com este propósito, não se está, de modo algum, a subscrever uma visão unificadora e homogeneizante relativamente às práticas e modalidades de socialização escolar. Observada no quotidiano, a interacção escolar revela que os agentes educativos são plurais em matéria de discursos, representações e ações, pelo que o seu contributo para a produção de disposições nos estudantes está longe de ser homogéneo. Longe de termos encontrado uma realidade homogénea, no espaço escolar onde realizamos o nosso trabalho de campo evidenciam-se

formas de interacção e práticas distintas e até contraditórias entre si, o que permite romper com uma certa “*ilusão da homogeneidade*” do espaço escolar⁹⁴.

A equipa pedagógica revelou-se relativamente heterogénea a respeito de questões tais como: a defesa de certas regras de conduta, oscilando entre o controlo rígido e a indulgência; o investimento no trabalho escolar, entre o “facilitismo” e o apelo ao “esforço”; as próprias práticas pedagógicas, opondo lições padronizadas e aulas centradas nos alunos, apelando ao seu trabalho constante e ao seu envolvimento na aprendizagem; a avaliação das aprendizagens efetivamente realizadas, variando entre o investimento na consolidação dos conhecimentos e no domínio das matérias e a pressa de os lecionar para cumprir o programa.

Alguns docentes manifestaram abertura para pensar os processos pedagógicos tendo a conta uma reflexão acerca dos bloqueamentos concretos dos jovens e disponibilidade para implementar práticas que realmente os ajudassem a descobrir as suas próprias capacidades e a terem consciência do seu próprio processo de aprendizagem. Compreenderam a importância de desinstalar os sentimentos de fracasso e impotência tão interiorizados e aderiram, com real empenho, à implementação de tarefas bem delimitadas e circunscritas à superação dos seus défices de conhecimento.

Importante é, igualmente, referir a abertura de alguns professores para, sem desvalorizar a necessidade de cumprir um programa, enveredar por uma programação das aulas em função do real processo de aprendizagem. Com o apoio da própria direção da escola, foi possível assumir a ideia, com alguns professores, de que avançar na lecionação de novas matérias sem que as anteriores estivessem apreendidas era um caminho que só servia para aprofundar a desmotivação dos jovens. Na precisa medida em que continuassem a sentir-se impotentes, a viver as aulas como realidade estranha e sem significado, a passar os dias entregues a discursos e atividades incompreensíveis, não seria possível induzir disposições favoráveis à valorização do estudo e da escola.

Foi possível, então, empreender, algumas ruturas com o funcionamento burocrático das aulas e da avaliação, designadamente através da implementação de momentos de avaliação em todas as aulas, para que, desse modo, aumentasse o domínio das matérias e a consciência dos jovens a respeito da sua própria aprendizagem. Para lhes devolver a

⁹⁴ Na esteira de outros estudos empíricos, nomeadamente o de João Teixeira Lopes (1997), vimos reiterar a ideia de que o espaço escolar está longe de poder vir a ser entendido como um todo unificado e coerente. Romper com a “*ilusão da homogeneidade*” é, justamente, considerar a escola um espaço mediatizado pela pluralidade de meios e agentes de socialização, representações sociais, níveis de necessidades e aspirações.

mensagem inequívoca de que a certificação implica aprendizagem séria, de que as aulas são momentos fundamentais da aprendizagem e de que, acima de tudo, interessa compreender as matérias e saber aplicá-las na resolução de problemas concretos, enveredou-se, com a adesão dos docentes das disciplinas da componente técnica do curso e Matemática, por um trabalho intenso na sala de aula, cuidando de garantir a efetiva aquisição dos conteúdos programáticos, à medida que iam sendo lecionados. Um trabalho que requereu, sobretudo, a criação de situações de aprendizagem centradas em problemas concretos e experiências práticas, muito além dos exercícios clássicos de treino e memorização dos conhecimentos. O desejo de melhorar, de inventar, de alcançar modos de ensinar que preparassem os alunos para a vida ativa foi de tal ordem estimulado que os referidos professores tomaram a iniciativa de propor atividades e exercícios centrados em problemas concretos, tanto no quadro das suas próprias disciplinas, como na intersecção entre elas.

Como a carga letiva semanal (35,25 horas/semana) não deixava lugar a muitos momentos de estudo extracurricular, a técnica da QpI propôs que o tempo da disciplina de Área de Integração fosse consagrado ao treino e reforço dos conhecimentos das várias disciplinas centrais do curso. Esta proposta visava a gestão do currículo numa ótica interdisciplinar, graças à identificação de conteúdos transversais a várias disciplinas. Pretendia pôr em prática um dos requisitos essenciais da aprendizagem: um treino suficientemente intensivo das competências para alcançar a sua interiorização. A concretização desta proposta teve a adesão dos docentes de *Matemática, Eletricidade e Eletrónica, Área de Integração, e Automação e Comando*.

Passaram, assim, a ocorrer semanalmente sessões de trabalhos práticos integradores dos conhecimentos teóricos da eletrónica, da matemática e automação e comando. Essas sessões decorriam habitualmente num Centro de Formação Profissional ligado à indústria eletrónica. Nessas sessões, os alunos eram desafiados a resolver problemas práticos de

montagem de circuitos elétricos ou pneumáticos⁹⁵ que exigiam conhecimentos básicos da Matemática⁹⁶.

De salientar, também, que a articulação dos docentes da componente técnica do curso com os formadores do Centro de Formação Profissional foi crescendo em qualidade, tendo sido ampliada a disponibilidade para a reflexão conjunta acerca das estratégias pedagógicas a implementar na sala de aula, assim como para a partilha de materiais e equipamentos eletrónicos necessários para a resolução de exercícios e problemas práticos.

Com outros docentes, porém, não foi possível obter qualquer espécie de concertação. Recusavam-se a refletir com os restantes elementos da equipa pedagógica a respeito dos exercícios e dos materiais que utilizavam nas aulas, do modo como comunicavam com os alunos, do tempo que dedicavam a cada parte da matéria, da forma como exerciam a autoridade. Para esses professores, a diferença e a diversidade de perspetivas eram vividas de forma muito negativa, como se questionar uma dada conceção ou prática de ensino significasse pôr em causa a sua competência. O debate de perspetivas e de formas alternativas de ensinar era, quase sempre, entendido como uma espécie de “armadilha” da qual poderiam sair perdedores⁹⁷, pelo que não foi possível romper com modos de funcionamento das aulas nas quais o professor, ao invés de comunicar, faz, antes, “*comunicados*” e “*depósitos*”⁹⁸.

Para esses docentes, que insistiam em não preparar os jovens para funcionar no “mundo real”, o ensino parecia limitar-se à transmissão de conhecimentos muito gerais, sem qualquer referência a situações concretas. Refugiavam-se, com frequência, em atitudes defensivas, ora negando o insucesso dos jovens – “*os alunos sabem... eles estão a captar a*

⁹⁵ Eis alguns exemplos de questões-problema enunciadas nas fichas de trabalho sobre Pneumática propostas nas sessões que ocorriam no referido Centro de Formação profissional: “*Quais são os requisitos que devem estar na base da construção de uma boa rede de distribuição de ar comprimido?; Qual deverá ser a inclinação das tubulações? Qual a distância a que devem ser colocados os drenos?; De que forma os furos podem prejudicar o sistema de produção e distribuição de ar comprimido?; Indique 3 exemplos de ações de manutenção preventiva para eliminar perdas de ar na rede de distribuição de ar comprimido.*”

⁹⁶ Um exemplo disso foi a realização de uma sessão para dotar os alunos da capacidade de manipular frações e fórmulas matemáticas depois de se ter identificado esta dificuldade num grande número de alunos da turma.

⁹⁷ A expressão é de Philippe Perrenoud (1993).

⁹⁸ Paulo Freire teceu uma crítica severa a uma conceção educativa em que “*a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos*” (Freire, 1975:83). Para Paulo Freire, este modo de ensinar, a que designou de “*educação bancária*”, é identificado como uma pedagogia opressora, de dominação. Ao fazer dos educandos seres passivos que apenas recebem e repetem as informações fornecidas pelos educadores, torna-os pessoas não habituadas a uma atitude crítica, mas recetores passivos de uma imagem do mundo que lhes é transmitida e à qual tentam adaptar-se e ajustar-se.

matéria” -, ora assumindo que, em relação a alguns deles, não era possível fazer mais nada – “ eu já tentei de tudo e eles não aprendem. Nem todos podem saber tudo.”

Sem pretender unificar aquilo que se afigura, na realidade, cheio de matizes, não queremos, porém, negligenciar o conjunto de experiências e modalidades de socialização escolares que, não sendo absolutamente homogêneas, transformaram a escolarização dos jovens em mais um fator de penalizações e desvantagens, desde logo por se revelarem incapazes de garantir a incorporação estruturada de conhecimentos indispensáveis à construção de projetos profissionais emancipadores.

Com efeito, a reflexão que se segue visa descrever um conjunto de práticas e processos educacionais que se assumiram como verdadeiras ocasiões de aprofundamento das vulnerabilidades sociais “herdadas” dos jovens a que nos reportamos. Espera-se, pois, que possa contribuir para detalhar a visão de que as práticas sociopedagógicas desenvolvidas pela instituição escolar tendem a reproduzir a ordem (desigualaria) das coisas.

Pretende-se, ainda, que conduza ao reconhecimento da imperiosa necessidade de promover e aperfeiçoar articulações entre as escolas e outras instituições sociais com vista à criação de condições que elevem a eficácia das práticas educativas e interrompam o ciclo da reprodução da desqualificação social.

De entre os mecanismos de desigualdade apreendidos no espaço escolar, mais concretamente na sala de aula, o que mais vezes captamos ao longo do ano terá sido a ideia de que os jovens não tinham capacidades nem disposições para tirar proveito da escola, o que se traduzia em baixíssimas expectativas acerca do seu futuro escolar.

O que está aqui em causa é, pois, a dificuldade dos professores compreenderem que, quando os alunos não herdaram no seio da família uma cultura que valoriza o conhecimento desligado da sua utilização na resolução de problemas da vida corrente, a escola não pode ser vivida como processo de confirmação e atualização de *habitus* interiorizados em casa.

Enquanto a escola continuar a atribuir mais valor ao conhecimento desvinculado dos seus usos concretos e, nessa base, privilegiar a transmissão de conhecimentos descontextualizados dos contextos reais em que podem ser utilizados, as práticas pedagógicas continuarão a ser desajustadas da matriz de receção e de sentido de muitos alunos. Precisamente porque a sua cultura de origem não lhes permitiu adquirir as disposições favoráveis à valorização do conhecimento “desinteressado”, do saber pelo saber, a sua vida na escola será tanto mais indutora de mal-estar e de sofrimento quanto são obrigados a

confrontar-se com a imposição de definições arbitrárias de saber e de inteligência que os remetem para a categoria de seres menos dotados. Sem combater todas as formas, mesmo as mais subtis, de hierarquização das práticas e dos saberes, nomeadamente as que estabelecem a distinção entre o “puro” e o “aplicado”, entre o “teórico” e o “prático” ou o “técnico”⁹⁹, a instituição escolar jamais será um lugar onde todos os alunos poderão ter a oportunidade de experienciar o sucesso.

O debate sobre a relação entre os conhecimentos desligados da sua aplicação prática e o desenvolvimento de competências para compreender e agir sobre os problemas concretos é objeto de reflexão aprofundada por Philippe Perrenoud (2007 [1999a]), um adepto da perspectiva de que a escola deve servir para aprender coisas diretamente ligadas à vida.

Assinala este autor que a oposição, mais ou menos estéril, entre o paradigma que atribui à escola o ensino de conhecimentos e o que, contrariamente, aposta no desenvolvimento de competências oculta um mal-entendido que consiste em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, se desiste de transmitir conhecimentos. Conhecimentos e competências são estreitamente complementares, sendo que entre eles não pode haver um *conflito de prioridade*, em particular no que respeita à divisão do tempo de trabalho na aula. Equacionar a questão em termos de conflito de prioridades remete para duas visões do currículo igualmente redutoras, uma que privilegia o domínio mais amplo possível de conhecimentos, sem se preocupar com a sua mobilização em determinada situação, a outra que aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, a sua mobilização em situação complexa. Não se trata aqui de escolher alternativamente entre uma formação circunscrita à aquisição de conhecimentos absolutamente inúteis para a ação e um utilitarismo estreito, limitado a alguns

⁹⁹ Diz Pierre Bourdieu: “*Quer o sistema de ensino, quer a investigação são vítimas, a todos os níveis, dos efeitos desta divisão hierárquica entre o “puro” e o “aplicado”, divisão que se estabelece entre as disciplinas e no seio de cada disciplina e que é, em grande parte, uma forma transformada da hierarquia social entre o “intelectual” e o “manual”. Daí resultam duas perversões que importa combater metodicamente por uma ação sobre as instituições e sobre as mentalidades. Em primeiro lugar, a tendência para o formalismo que esmaga certos espíritos; em segundo lugar, a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhes está associada. Um ensino harmonioso deveria realizar um justo equilíbrio entre, por um lado, o exercício da lógica racional, através da aprendizagem de um instrumento de pensamento como a matemática, e, por outro, a prática do método experimental, sem esquecer nenhuma das formas de destreza manual e de habilidade corporal.*” (Bourdieu, 1987b:106)

saberes fazer. Agir numa sociedade complexa em mutação é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais¹⁰⁰.

A relação entre conhecimento e ação está, também, no centro da teoria de Jean Piaget (1974)¹⁰¹. Na sua obra *Reussir et Comprendre* (Piaget, 1974), estabelece uma distinção entre dois tipos de conhecimento: o “conhecimento como ação” (reussir) e o “conhecimento enquanto conceptualização” (comprendre). O primeiro consiste em “*compreender em ação uma dada situação*” enquanto o segundo significa “*dominar no pensamento essa mesma situação ao ponto de saber resolver problemas no que se refere ao “porquê” e ao “como” das ligações constatadas na ação*” (Piaget, 1974: 237). Compreender “*consiste em extrair a razão das coisas ao passo que ser bem sucedido equivale apenas a utilizá-las com êxito*” (Piaget, 1974: 241-242).

A partir de várias experiências com crianças de várias idades, constatou o atraso sistemático da conceptualização em relação à ação, o que atesta a autonomia desta última em relação à primeira. Por exemplo, é possível saber construir castelos com cartas e desconhecer que a inclinação das cartas interfere no êxito desta ação ou “*saber fazer*” cair uma sequência de dominós sem compreender, no plano conceptual e explicativo, as condições necessárias para que as peças caiam umas sobre as outras (Piaget, 1974: 231).

Para chegar ao nível explicativo é preciso, diz Piaget (1974), que os laços de causalidade manipulados no plano da ação sejam traduzidos em implicações lógicas reconstruídas no plano do pensamento conceptual, a partir de consciencializações progressivas.

Ora a “autonomia da ação face à conceptualização” não significa, porém, que a compreensão do “porquê” e de “como” as coisas acontecem não traga um valor acrescentado à realização da ação. Uma vez compreendidas as situações no plano conceptual é inegável a sua influência no domínio da ação: a conceptualização (porque é que as coisas se passam

¹⁰⁰ A definição de competência perfilhada por Perrenoud (2007, [1999a]) remete para a *capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, capacidade essa sustentada em conhecimentos mas que não se limita a eles*. As competências subjacentes a tais ações não são, em si mesmas, conhecimentos, elas *utilizam-nos, integram-nos, ou mobilizam-nos*. Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos. Daí decorre que se o projeto de formação de competências não pode subestimar a assimilação de conhecimentos, não é menos verdade que a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, por si só, a sua mobilização em situações de ação.

¹⁰¹ O interesse de Piaget (1970) em perceber os processos e fatores que conferem às estruturas mentais um carácter de realidades dinâmicas levou-o a conceber uma teoria do desenvolvimento cognitivo cujo conceito principal é o de equilíbrio.

assim?) confere aos sujeitos uma capacidade de antecipação e de adaptação às variações particulares das situações-problema (que fazer para conseguir?).

Não obstante ter reconhecido a "influência da compreensão sobre a ação", Piaget (1974) salienta, porém, que o "saber fazer" é, em primeiro lugar, "motor" e "alimento" da conceptualização, o que quer dizer que para se dominar no pensamento determinadas situações, a ponto de as saber explicar e resolver problemas a elas associados, é preciso ser capaz de "compreender em ação" essas mesmas situações.

Ora, o problema do "trabalho pedagógico" de matriz escolar reside precisamente no facto de se procurar, muitas vezes, que os alunos *compreendam* em primeiro lugar uma dada ação ou situação, ao invés de os levar a *realizar* essa mesma ação e só depois, de forma indutiva, os conduzir a compreender porque a conseguiram realizar¹⁰². Prova disso é a predominância das rotinas pedagógicas e didáticas que descuram o "conhecimento como ação".

Os exemplos que a seguir apresentamos evidenciam, com grande nitidez, as sérias dificuldades dos professores do curso profissional frequentado pelos jovens a que nos reportamos em implementar atividades práticas que conduzissem os alunos a experimentar e a descobrir, por consciencializações progressivas, os conhecimentos mobilizados em diversas ações.

Acostumados a autonomizar a exposição dos conhecimentos e a conceber a prática como mera repetição de exercícios descontextualizados da vida real, isto é, das situações em que são ou podem ser utilizados, os professores insistem em inverter a sequência analisada por Piaget e, desse modo, não criam as condições necessárias para que a compreensão seja possível.

Para ilustrar o que acabamos de assinalar recorrer-se-á à descrição de um conjunto de procedimentos de ensino acionados em quatro das dez disciplinas do curso profissional a que nos reportamos: Físico-Química, Português, Eletricidade e Electrónica e Matemática.

¹⁰² "Georges Lerbert comenta que "a sequência ter êxito – compreender (R – C) antecede a sequência compreender – ter êxito (C – R). Quando a criança anda, está longe de compreender os mecanismos musculares e nervosos que põe em ação. Na vida quotidiana, realizamos atos cuja explicitação seria difícil. O êxito de uma maionese resultará da análise e da compreensão do fenómeno químico que rege a operação? Então, em qualquer domínio, e concretamente no da aprendizagem, deveremos contentar-nos com o êxito sem nos preocuparmos com a compreensão? Este autor observa que a escola tem tendência a proceder de maneira inversa: é muito frequente a explicação formal preceder uma série de aplicações práticas. A sequência C – R substitui-se à sequência R – C. Ora, a ideia piagetiana postula que o êxito é condição prévia da compreensão. Não é possível construir a compreensão sem ter passado pelo êxito, pelo menos em tudo o que diga respeito ao domínio concreto." (Perraudau, 1996: 122-123)

Aula de Físico Química

Conteúdos Programáticos: Lei da gravitação universal e Lei Fundamental da Dinâmica

“...Sentei-me mesmo em frente à professora G, uma senhora com os seus 40 e muitos anos que, desde o início do ano, tem vindo a privilegiar relações distantes, desapaixonadas, quase cerimoniais, com os alunos. Dava a ideia de que na sua pretensão de manter distância ficava em melhores condições de evitar a ocorrência de desordens na sala de aula. Não obstante a sua rigidez, as suas aulas eram, quase sempre, momentos de grande confusão e balbúrdia. As interações que estabelecia com os alunos eram carregadas de tensão, desde logo porque, para ela, comunicar estava longe de pressupor diálogo, troca e partilha de significados¹⁰³. Limitava-se, quase sempre, a transmitir informações, fazendo uso de palavras exteriores ao universo cultural dos estudantes, dos quais apenas esperava que memorizassem e repetissem os conhecimentos.

Hoje, a professora pede a Rafael para ler um poema de António Gedeão intitulado *Poema da Eterna Presença*¹⁰⁴.

¹⁰³ De acordo com Novak e Gowin (1999), “*aprender o significado de um dado conhecimento implica dialogar, trocar, compartilhar e estabelecer compromissos.*” (Novak & Gowin, 1999: 36)

¹⁰⁴ “Estou nesta noite cálida, delicadamente estendido sobre a relva,
de olhos postos no céu, e reparo, com alegria,
que as dimensões do infinito não me perturbam.
(O infinito!
Essa incomensurável distância de meio metro
Que vai desde o meu cérebro aos dedos com que escrevo!)
O que me perturba é que o todo possa caber na parte,
que o tridimensional caiba no adimensional, e não o esgote.
O que me perturba é que tudo caiba dentro de mim,
De mim, pobre de mim, que sou parte do todo.
E em mim continuaria a caber se me cortassem braços e pernas
porque eu não sou braço nem sou perna.
Se eu tivesse memória das pedras
que logo entram em queda assim que se largam no espaço
sem que nunca nenhuma se tivesse esquecido de cair;
se eu tivesse a memória da luz
que mal começa, na sua origem, logo se propaga,
sem que nenhuma se esquecesse de propagar;
os meus olhos reviveriam os dinossaúros que caminharam sobre a Terra,
os meus ouvidos lembrar-se-iam dos rugidos dos oceanos que engoliram continentes,
e a minha pele lembrar-se-ia da temperatura das geleiras que galgaram sobre a Terra.
Mas não esqueci tudo.
Guardei a memória da treva, do medo espavorido
do homem da caverna
que me fazia gritar quando era menino e me apagavam a luz;
guardei a memória da fome,
da fome de todos os bichos de todas as eras,
que me fez estender os lábios sôfregos para mamar quando cheguei ao mundo;
guardei a memória do amor,
dessa segunda fome de todos os bichos de todas as eras,
que me fez desejar a mulher do próximo e do distante;
guardei a memória do infinito, daquele tempo sem tempo, origem de todos os tempos,
em que assisti, disperso, fragmentado, pulverizado,
à formação do Universo.
Tudo se passou defronte de partes de mim.
E aqui estou eu feito carne para o demonstrar,
Porque os átomos da minha carne não foram fabricados de propósito para mim.
Já cá estavam.
Estão.
E estarão.” (António Gedeão, *Poemas Póstumos*, 1983.)

Rafael lê com grande dificuldade, gagueja, não dá entoação às frases, não pronuncia com clareza as sílabas que formam as palavras, não respeita os sinais de pontuação, troca a ordem das palavras nos versos...

À medida que o poema se prolonga, a leitura - que já se afigurava lenta, pejada de hesitações, omissões e erros - começa a degradar-se ainda mais. A professora tinha-o colocado numa situação em que praticamente todos os seus recursos estavam a ser investidos na descoberta das palavras, restando-lhe muito poucos para o verdadeiro objetivo da leitura: o da compreensão.

Ao dar-se conta das dificuldades de leitura do aluno, a professora refere em tom lacónico: *“Que horror, Rafael! Você não sabe ler! Assim ninguém fica a perceber nada do poema que é tão lindo e profundo. Por amor de Deus, vamos passar a vez: leia você Belmiro...”* Rafael baixa a cabeça e murmura palavras de quem se sente profundamente injustiçado, desvalorizado, humilhado...

“Até a sua linguagem Rafael... Meu Deus! Assim não vai longe...” – profere a professora, como se a linguagem fosse uma escolha do aluno, totalmente dependente da sua vontade.

Dando por adquirido que o poema seria acessível à compreensão dos alunos e dispensando-se de previamente refletir sobre maneiras de o tornar significativo para os leitores, parecendo não ter consciência da complexidade do poema e dos inúmeros conceitos que não lhes são acessíveis, desde logo pela reduzida prática da leitura, em geral, e da poesia, em particular, a docente dá sinais de que pouco compreende acerca do fenómeno da aprendizagem. Na sua visão abstrata dos alunos, o contacto com a poesia está ao alcance de todos, independentemente da sua história e da própria ação pedagógica da escola. Demitiu-se do seu trabalho de agente de mediação entre a cultura erudita do poeta e o universo de significações dos alunos. Seria possível despertar neles o interesse pelo poema, mas, para isso, seria necessário começar por mostrar exemplos de como o conhecimento científico permitiu melhorias significativas em muitos domínios da vida das pessoas. Por exemplo, no domínio dos transportes e da deslocação das pessoas, da comunicação à escala mundial, da saúde, da defesa contra as forças da natureza, etc. Como poderia ser igualmente facilitador solicitar aos alunos que fizessem alguma pesquisa sobre o que é conhecimento científico e a expusessem na aula.

Demitindo-se pura e simplesmente de qualquer investimento nos alunos, limitou-se a devolver-lhes a mensagem de que não valia a pena...

Compreendendo a conduta da professora e a um passo de lhe mostrar quão preconceituoso estava a ser o seu julgamento, deparo-me, antes de tomar qualquer atitude, com a reação dos jovens da turma.

Kukiro: *“Não pode ser professora, não pode dizer isso ao Rafael! Então, se ele tem dificuldades, a professora deve insistir ainda mais nele...”*;

Belmiro: *“Fogo, isso não se faz professora. Eu não leio. Se eu lesse, estava a concordar com a professora ... era o mesmo que dizer que o rapaz é um burro ou que não vale a pena ele tentar ... Olhe que ele consegue... A professora não pode desistir dele assim.”*;

Moutinho: *“Oh professora, deixe o rapaz tentar... A professora nem lhe deu tempo...”*;

Fuzi: *“Acha bem aquilo que fez?! Mandá-lo parar de ler quando ele devia ler mais?”*

Ainda que falassem quase todos em simultâneo e de forma desorganizada, era possível compreender os seus sinais de descontentamento e a sua solidariedade com Rafael, o que foi decisivo para que este tivesse sido capaz de voltar a erguer o rosto que, de pronto, havia enterrado na mesa. A professora não teve outra alternativa senão dar, de novo, a palavra ao jovem, embora as suas expressões faciais mostrassem que estava profundamente entediada.

Enquanto o jovem lia o poema, a professora começa a registar no quadro a fórmula matemática da lei da gravitação universal, como se aprender fosse um mero exercício de “contemplação” de dados abstratos sem acesso à compreensão do modo como foram construídos.

$$F_g = G \frac{m_1 \cdot m_2}{d^2}$$

Ergue-se, entretanto, do fundo da sala, a seguinte voz:

Kukiro: *Oh professora?! Quer que eu esteja atento ao que diz o Rafael ou que passe o que está no quadro?*

A professora ignora Kukiro e continua a escrever.

Após Rafael terminar a leitura, a professora pergunta aos jovens se já conheciam o poema de Antônio Gedeão. Mediante a resposta negativa de todos os alunos, conclui: *“Eu já esperava isso... por isso é que vos dei a ler... para que vocês comecem a gostar de coisas melhores do que essas porcarias que muitas vezes leem na net... Este é um poema muito profundo... mostra como a física não é só abordada pelos físicos... também os poetas falam dela... a física está em todo o lado... por exemplo quando o poeta diz “Se eu tivesse a memória das pedras que logo entram em queda assim que se largam no espaço sem que nunca nenhuma se tivesse esquecido de cair...” ele está a referir-se à lei da gravidade que vocês estudaram com certeza...*

*Hoje vamos falar de uma outra lei de Newton que se chama Lei Fundamental da Dinâmica e que foi enunciada assim: “A **aceleração** adquirida por um corpo é **diretamente proporcional** à **intensidade da resultante das forças externas** que atuam nesse corpo, tem a **direção e sentido** dessa força resultante e é **inversamente proporcional à sua massa**.”*

$$F_r = m \cdot a_{cm}$$

Mas passem agora os conceitos principais desta lei para o vosso caderno.

A professora regista a lei no quadro assim como a definição dos seguintes conceitos:

Aceleração de um corpo: o valor da aceleração adquirida por um corpo é diretamente proporcional à intensidade da resultante das forças externas nele exercidas. O valor da aceleração é dado por: $a = \frac{F}{m}$

Massa inercial: a constante da proporcionalidade é uma característica de cada corpo e designa-se por massa inercial (ou simplesmente massa).

Força resultante: é a soma vetorial $F_r = F + F_{atrito}$

Intensidade da força resultante é dada por $F_r = F - F_{atrito}$

Sem explicitar os significados de cada uma das grandezas, muito menos sem explicitar a sua ligação com situações reais, a docente limita-se a ler as fórmulas e conclui:

“Da Lei Fundamental da Dinâmica pode-se concluir que a alteração do estado de repouso ou de movimento de um corpo só ocorre quando existem forças exteriores aplicadas nesse corpo. A resultante das forças exercidas gera no corpo uma aceleração... O valor da aceleração depende sempre da massa do corpo.

O que esta lei nos diz é que quando a resultante das forças é nula, a velocidade do corpo é constante e quando a resultante das forças não é nula, o corpo tem movimento acelerado.”

Mediante a exposição abstrata de conceitos tão complexos e a ausência de demonstração experimental das possíveis relações entre duas forças, só se podia esperar o alheamento dos alunos: alguns falavam para o lado, outros faziam desenhos no caderno, outros, ainda, espreitavam os telemóveis ou interrompiam a professora com comentários desapropriados.

O toque da campainha põe, finalmente, termo à atmosfera ruidosa, agitada e desordenada criada na aula.

(Registo de diário de campo, 29 de fevereiro de 2008, Aula da disciplina de Físico-Química, componente da formação científica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Eis um exemplo bem ilustrativo do modo de ensinar conhecimentos desligados das experiências e dos processos de descoberta que lhes deram origem e da sua utilidade para resolver problemas da vida real.

Concentremo-nos, em primeiro lugar, no poema que foi escolhido para abordar a lei da gravidade, um poema composto por conceitos e modos de expressão abstratos que não correspondem a situações ou práticas identificáveis (“*O infinito! Essa incomensurável distância de meio metro que vai desde o meu cérebro aos dedos com que escrevo!*”; “*O que me perturba é que (...) o tridimensional caiba no adimensional*”; “*a temperatura das geleiras que galgaram sobre a Terra.*”; “*estender os lábios sôfregos para mamar quando cheguei ao mundo*”).

Além da docente não ter tido o cuidado de suscitar a ligação do poema a factos concretos e com significado para os alunos, de modo a torná-lo inteligível, o próprio conteúdo do poema em nada nos parece esclarecer o fenómeno que se pretendia estudar: em 41 versos, apenas 3 nos remetem, de forma implícita e abstrata, para o conceito de força de atracção gravitacional da terra sobre os corpos (“*Se eu tivesse memória das pedras/que logo entram em queda assim que se largam no espaço/sem que nunca nenhuma se tivesse esquecido de cair*”).

Não obstante o programa oficial de Físico-Química fazer apelo ao uso de dinâmicas de ensino organizadas em torno de “*situações – problema*” e de “*tarefas práticas, experimentais e laboratoriais*”¹⁰⁵, as práticas correntes desta professora, ao longo do ano em que acompanhamos os jovens na escola, estiveram longe de se centrar na resolução de problemas concretos e de suscitar o envolvimento dos alunos na reconstituição das experiências que permitiram a descoberta destas leis da física. Muito pelo contrário, a abordagem aos conhecimentos era excessivamente livresca e expositiva: era a professora quem falava, quem escolhia, quem optava e, até mesmo, quem resolvia no quadro os exercícios que prescrevia

¹⁰⁵ De acordo com o programa oficial da disciplina de Físico-química, 10º ano, proposto pelo Ministério da Educação para o curso tecnológico de Eletrotécnica/Eletrónica, homologado em março de 2001, pode ler-se: “*É necessário retirar peso à memorização e à resolução repetitiva de exercícios, privilegiando-se estratégias de compreensão, técnicas de abordagem e de resolução de problemas. Estes problemas poderão consistir em questões abertas de aplicação dos conceitos e leis a situações do quotidiano, não sendo obrigatoriamente sempre de resolução numérica. (...) As aulas deverão ser organizadas de modo a que os alunos nunca deixem de realizar tarefas em que possam discutir pontos de vista, analisar documentos, recolher dados, fazer sínteses, formular hipóteses, fazer observações de experiências, aprender a consultar e interpretar fontes diversas de informação, responder a questões, formular outras, avaliar situações, delinear soluções para problemas, expor ideias oralmente e/ou por escrito*” (pp. 9 - 11).

Também o programa de 11º ano desta mesma disciplina, homologado em 22/12/2003, enfatiza o trabalho de cariz prático, laboratorial e experimental: “*As atividades práticas de sala de aula ou de laboratório devem ser entendidas como vias para alcançar aprendizagens específicas e não como algo que se executa após o desenvolvimento dos temas num formato expositivo. O êxito das tarefas na sala de aula depende do trabalho prévio e da reflexão posterior com vista à consolidação de aprendizagens, esperando-se que os alunos, já mais amadurecidos, consigam ir mais fundo no tratamento das situações-problema e sejam mais céleres nos ritmos de aprendizagem. Muitos dos saberes implícitos nos “objetivos de aprendizagem” listados podem e devem, portanto, ser trabalhados em contexto de atividades.*” (p. 2).

aos alunos, sem quase nunca os interpelar e se aperceber dos modos como rececionavam as suas mensagens”¹⁰⁶. Limitava-se a depositar um conjunto de definições e a tratar os alunos como meros recetores passivos, de quem apenas se espera a repetição das informações fornecidas pelos educadores.

Ora o “verbalismo” de quem educa e a realização de exercícios com pouca ou nenhuma ligação ao real de nada servem se não for dada aos alunos a oportunidade de incorporarem os conhecimentos naquilo que sabem fazer com eles. Fundamental seria organizar dinâmicas de ensino que partissem de situações experimentais através das quais os alunos pudessem discutir diferentes pontos de vista, observar experiências, formular hipóteses, recolher dados, analisar resultados e delinear soluções para problemas.

Para ultrapassar a frustração vivenciada pelos jovens em face da inacessibilidade das matérias, a psicóloga da QpI organizou, em espaço extra aula, algumas sessões de estudo, começando por reunir um conjunto de situações e problemas do mundo real quotidiano com o objetivo de lhes permitir ultrapassar o sentimento de estranheza que começaram por vivenciar ao serem confrontados com fórmulas indecifráveis. Levá-los a reconhecer a utilidade de conhecimentos em causa para compreenderem fenómenos familiares, fenómenos que constatarem regularmente embora não os saibam explicar, foi um passo necessário para estimular a curiosidade e ultrapassar a ideia de não serem capazes de chegar ao entendimento de uma matéria aparentemente tão esotérica.

“Porque é que os objetos caem ao chão quando são largados no ar?”; “Porque é que os astronautas andam com facilidade na Lua, apesar do seu equipamento ser muito pesado?”; O que faz um avião voar?”; “Porque é que quando caminhamos dentro de água temos maior dificuldade em nos deslocarmos do que quando andamos fora dela?”; “O que é que faz os objetos flutuarem ou parecerem mais leves dentro de água?”; “Se a Terra se move, porque é que não nos apercebemos?”; “Porque é que numa pista com areia o tempo de aceleração de um carro é maior do que numa pista de asfalto?”; “Será preciso aplicar constantemente uma força a um corpo para que este se mova?”; “Como se explica que uma nave espacial, permaneça em movimento no espaço, sem diminuir a velocidade, mesmo com os motores desligados?”; “Porque é que a Lua não cai em cima da Terra?”; “Porque é que

¹⁰⁶ Paulo Freire critica fortemente a conceção de educação em que o educador, “aquele que sabe, é o que educa, o que pensa, o que opta e prescreve a sua opção, o que atua. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.” (Freire, 1975: 84-85)

se deixarmos cair simultaneamente duas folhas de papel, estando uma delas amarfanhada, esta cai mais rapidamente?”

“Psicóloga da QpI: Se abandonarmos um objeto no ar, como por exemplo, esta chave, o que é que lhe acontece? (A profissional larga a chave no ar.)

Os jovens responderam em uníssono: A chave cai.

Psicóloga da QpI: *Como se explica que esta chave caia, assim como todos os outros objetos, quando são largados no ar?*

Kukiro: *É a Terra que puxa os objetos para o chão.*

Psicóloga da QpI: *Queres tu dizer Kukiro que a Terra exerce sobre o nosso corpo e sobre todos os objetos uma força. Como se chama essa força de atracão da Terra sobre os corpos para o seu centro?*

Kukiro: *Gravidade.*

Psicóloga da QpI: *Muito bem. Essa força chama-se força gravítica ou força da gravidade. E a força de atracão só existe entre a Terra e os corpos?*

Serafim: *Não. Todos os corpos atraem-se uns aos outros.*

Psicóloga da QpI: *É verdade. Qualquer corpo atrai para si outros corpos que se encontram à sua volta. Por exemplo, eu estou a ser atraída, neste momento, para esta mesa e vice-versa. Mas porque é que a mesa não se moveu e veio ter comigo e vice-versa?*

Serafim: *Não sei explicar.*

Psicóloga da QpI: *Porque a massa que constitui o meu corpo e a massa da mesa, isto é, a quantidade de matéria que constitui o meu corpo e a massa da mesa têm valores muito baixos e a atracão entre eles não é perceptível, isto é, não se sente, nem se vê.*

Cyprien: *Oh... eu pensava que era só a Terra que atraía o nosso corpo e as coisas em geral.*

Psicóloga da QpI: *Mas não. Qualquer outro corpo, por muito pequena que seja a sua massa, atrai para si todas as outras massas que se encontram à sua volta, ainda que por vezes essa atracão não seja perceptível. Todas as partículas exercem uma força gravítica, isto é, de atracão mútua.*

Fernando: *Então porque é que é só no caso da Terra que se sente essa força?*

Psicóloga da QpI: *O que acontece é que a matéria que constitui o planeta Terra é muito elevada. Os físicos dizem que a massa da Terra corresponde a $6,0 \times 10^{24}$ kg. É por isso que quando saltas sentes o teu corpo a ser “puxado” para a Terra.*

Rafael: *Então todos nós aqui na sala estamos a ser puxados uns para os outros mas não sentimos porque somos mais leves do que a Terra, é isso?*

Psicóloga da QpI: *O que podemos dizer é que a matéria que constitui o teu corpo e a matéria que compõe todos os objetos e pessoas desta sala estão a ser atraídas mutuamente. Mas como as massas dos nossos corpos e dos objetos desta sala têm valores muito baixos, esse efeito não se sente. Como a massa da Terra é muito superior a todos os corpos que nela residem, ela consegue atrair os corpos em direção a si.*

Podemos, então, dizer que há uma relação entre a intensidade da força gravitacional e a massa dos corpos. Qual será essa relação?

Serafim: *Quanto maior é a massa dos corpos maior é a força que a Terra faz sobre eles.*

Psicóloga da QpI: *Muito bem. A intensidade da força gravitacional é proporcional à massa dos corpos que interatuam entre si. Por exemplo, a força que atrai os corpos para o centro da Terra aumenta à medida que aumenta, também, a massa dos corpos. Se a massa do corpo é menor, a força que o atrai para o centro da Terra (força gravítica) também é menor. Logo, a massa do corpo e a força gravítica são grandezas diretamente proporcionais.*

Mas não é só a **massa** dos corpos que influencia a força gravitacional. Newton concluiu que a força gravitacional enfraquece com a **distância** entre os corpos que interagem. Lembrem-se dos astronautas. O que é que lhes acontece, à medida que o foguetão se afasta da Terra?

Todos: Ficam no ar... Flutuam... Ficam mais leves... deve ser espetacular...

Psicóloga da QpI: Porque será que isso acontece?

Cyprien: Porque ficam mais longe da Terra.

Psicóloga da QpI: Exatamente. Isso acontece porque à medida que nos afastamos do centro da Terra, menor também é a força da atracão que a Terra exerce sobre nós. À medida que um foguetão se afasta da Terra, a intensidade da força gravitacional diminui. Diz-se, então, que os astronautas perdem peso.

Rafael: Como é que isso é possível?

Psicóloga da QpI: Perdem peso mas não perdem massa. É comum confundirmos massa e peso de um corpo. Mas, na verdade, são grandezas físicas diferentes. O valor da **massa** de um corpo não varia, seja qual for a localização do corpo. Exprime-se no Sistema Internacional de Unidades em quilograma (kg).

Já o **peso** do corpo resulta da força gravitacional que a Terra (ou outro Planeta) exerce sobre ele e exprime-se em Newton (N).

Rafael: Que engraçado.... Nunca pensei assim...

No final deste debate, apresentou-se aos alunos um texto sobre as experiências que levaram Newton a formular a Lei da Gravitação Universal¹⁰⁷.

Para ajudar os alunos a encontrar um meio de estruturar os princípios e conceitos físicos em estudo, foram realizadas algumas experiências concretas. Para demonstrar, por exemplo, que a aceleração da gravidade não depende da massa do corpo, fez-se uma experiência no chamado “tubo de Newton” (um tubo de vidro fechado nas duas extremidades, onde se fez o vazio com o auxílio de uma bomba), deixando-se cair uma chave e uma pena. Puderam, então, constatar que, nestas circunstâncias, chave e pena chegavam ao mesmo tempo.

Psicóloga da QpI: Nesta experiência, a chave e a pena estiveram sujeitas a uma única força. Qual foi?

Todos: Foi à força gravítica.

Psicóloga da QpI: Exatamente. E essa força provoca uma aceleração que, como vimos, é a mesma para os dois corpos, independentemente da sua massa, se desprezarmos a resistência do ar. Se deixássemos cair uma galinha e uma pena no vazio também as duas chegariam ao mesmo tempo.

Sabe-se, por via de várias medições, que se não houver resistência do ar, a **aceleração da gravidade** é a mesma para todos os objetos que caem à superfície da Terra, em Paris ou no Porto, qualquer que seja a sua massa. Tem o valor de $9,8 \text{ m/s}^2$, podendo considerar-se 10 m/s^2 se arredondarmos aquele valor. Isto quer dizer que em cada segundo, a sua velocidade aumenta de 10m. Se uma pedra for largada do repouso, ao fim do 1º segundo a sua velocidade é de 10m/s, ao fim do 2º segundo é 20m/s, ao fim do 3º segundo é de 30m/s, e assim sucessivamente.

¹⁰⁷ Consultar Anexo V A.

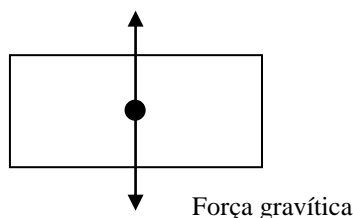
Mas na vida normal, os corpos não estão apenas sujeitos à ação da força gravítica. Quando largamos um objeto do ar ele conta também com outra força. Qual é?

Afonso: A força do ar.

Psicóloga da QpI: Muito bem! A resistência do ar.

Os jovens são convidados a representar graficamente a ação das duas forças de sentido contrário sobre um dado objeto, o que conseguem sem grande dificuldade.

Força da resistência do ar



Para consolidar a compreensão de que a força de resistência do ar varia em função da superfície do corpo e não da sua massa, os jovens foram solicitados a deixar cair ao mesmo tempo e do mesmo ponto duas folhas de papel, estando uma delas amarfanhada. Após terem verificado que a folha amarfanhada chega mais depressa ao solo do que a outra, apesar de terem a mesma massa, a relação entre resistência do ar e superfície do objeto torna-se clara e perfeitamente apreensível.

Continuando na mesma linha de raciocínio, são convidados a pensar numa outra situação, a do movimento de descida de um para-quedista.

Psicóloga da QpI: No momento em que um para-quedista salta do avião a que força está sujeito?

Fernando: Acho que é a força da gravidade... ele está a cair.

Psicóloga da QpI: E achas bem. Ele está em queda livre e a única força que atua sobre ele é a que a Terra exerce. Independentemente da massa do para-quedista, ele move-se com uma aceleração constante que, no mesmo local, é igual para todos os corpos. Sabes dizer-me qual é o valor dessa aceleração gravítica à superfície da Terra?

Fernando: São os tais 10m/s^2 , não é?

Psicóloga da QpI: É isso mesmo. É fácil verificar que o valor da velocidade de um corpo aumenta quando este cai. No primeiro segundo é de 10m/s e no segundo?

Fernando: 20m/s , no 3º segundo 30m/s .

O vetor **aceleração gravítica** tem as seguintes características:

- Direção: vertical
- Sentido: é dirigido de cima para baixo.
- Valor: depende da latitude e da altitude para o mesmo planeta. À superfície da Terra tem o valor padrão de $9,81\text{m/s}^2$.
- Representa-se por: g

Os jovens são então colocados perante a seguinte questão:

Psicóloga da QpI: Ao fim de um certo tempo, após o para-quedista se ter lançado do avião, o que é que vai acontecer?

Fuzi: O valor da velocidade do para-quedista vai aumentando e o ar começa a oferecer resistência ao seu movimento, ainda antes de ter aberto o para-quedas.

Psicóloga da QpI: Podemos, então, dizer que o seu movimento depende agora de duas forças que estão a ser exercidas sobre ele. Quais são?

Fuzi: A força gravítica e a força do ar.

Psicóloga da QpI: Enquanto o para-quedista não abrir o para-quedas, qual é a força que tem maior intensidade? A força gravítica ou a resistência do ar?

Fernando: A força gravítica.

Psicóloga da QpI: E quando o para-quedas abre, qual é a força que tem maior intensidade?

Serafim: Quando o para-quedas se abre, a força de resistência do ar é maior que a força da gravidade.

Psicóloga da QpI: É isso mesmo. No momento em que o para-quedista abre o para-quedas, o ar oferece uma grande resistência ao seu movimento. Esta força exerce-se na superfície interior do para-quedas. E como o Serafim disse, a intensidade desta força é superior à intensidade da força gravítica que atrai o para-quedista para o centro da Terra.

Logo, como passa a ser o movimento do para-quedista? A velocidade da descida mantém-se ou diminui?

Fernando: Ah... já estou a ver... A velocidade da descida diminui muito ... Por isso é que o para-quedista não se parte todo no chão e cai mais devagar.

Psicóloga da QpI: Então que nome podemos dar a esse movimento: *retardado* ou *acelerado*?

Kukiro: A velocidade da descida do para-quedista diminui acentuadamente, logo, o movimento é retardado.

Psicóloga da QpI: E qual será, então, a intensidade da força que atrai o para-quedas para a terra? Como se pode calcular essa força?

Fernando: Calculando a diferença entre a força gravítica e a resistência do ar?

Psicóloga da QpI: Exatamente. É a essa diferença que se chama força resultante. A intensidade da força resultante é igual à diferença entre a força gravítica e a resistência do ar: $F_r = F_g - R_{ar}$

Kukiro: Não percebo porque é que o para-quedista não fica parado no ar, no momento em que abre o para-quedas? Se o valor da resistência do ar é maior do que o da força gravítica, ele não deveria ficar no ar e deixar de cair?

Psicóloga da QpI: Boa pergunta. Na verdade, o valor da resistência do ar é maior do que o da força gravítica mas para que o para-quedista parasse de imediato a sua velocidade deveria ser reduzida imediatamente a zero. Contudo, a velocidade com que o para-quedista cai não estabiliza logo no momento em que abre o para-quedas. Tende, antes, a ir reduzindo gradualmente, em função do tempo, provocando assim uma desaceleração.... Por isso é que o movimento do para-quedista passa a ser retardado mas não impede que ele vá descendo.

Tal como quando faço uma travagem no carro durante um instante retirando imediatamente o pé do travão, ele não pára. Apenas diminui a velocidade a que se deslocava. O carro desacelerou mas continua em movimento.

Ora, o para-quedas está feito para equilibrar a força ascendente (resistência do ar sobre ele) com a força descendente (força gravítica) e não para que a primeira vença a segunda.

No momento da abertura do para-quedas, a força de resistência do ar vence a força da gravidade, o que provoca uma desaceleração da velocidade até ao momento em que a aceleração acaba por ser igualada a zero.

A partir daí, o para-quedista desce com uma velocidade constante. Isso acontece porque a força resultante que atua sobre ele (força de resistência do ar e força gravítica) passa a ser nula.

Cyprien: Mesmo assim, não consigo perceber uma coisa. Se a força resultante é nula, isto é, igual a zero, quer dizer que as duas forças (força de resistência do ar e força da gravidade) têm o mesmo valor. Como é então possível que o para-quedista continue a cair, se as duas forças que são exercidas sobre ele são iguais. Não devia parar?

Psicóloga da QpI: A tua pergunta faz sentido.

A nossa experiência do dia-a-dia leva-nos a pensar que para manter um objeto em movimento é preciso continuamente aplicar-lhe uma força. Mas não.

Newton chegou à conclusão que não é preciso imprimir nenhuma força contínua para que um corpo continue em movimento. Se um corpo já estiver em movimento ele tende a manter-se em movimento a não ser que uma nova força seja aplicada.

Um para-quedista continua a cair mesmo com o para-quedas aberto, porque apesar da força da resistência do ar poder anular a força da gravidade, ele já se encontrava em movimento.

Pensa num pedaço de madeira em cima de uma superfície horizontal, como o tampo desta mesa. Se ninguém lhe aplicar uma força, o pedaço de madeira permanecerá em repouso. Mas se for empurrado ou puxado ele escorregará um tanto, até que a velocidade tende a diminuir e ele ficará novamente em repouso. Isso deve-se à força de atrito exercida pela mesa sobre esse pedaço de madeira.

Mas se políssemos as superfícies da mesa e do pedaço de madeira, ao ponto de eliminarmos o atrito (situação ideal), o que é que acham que iria acontecer?

Belmiro: *O pedaço de madeira nunca mais parava de deslizar na mesa.*

Psicóloga da QpI: *Isso mesmo. Nessas condições, a velocidade do pedaço de madeira não sofreria modificações, permaneceria constante. Isso quer dizer que o pedaço de madeira continuaria a mover-se na mesa até que uma força contrária atuasse sobre ele.*

Fernando: *Isso é esquisito.*

Psicóloga da QpI: *Vou dar-vos um outro exemplo. Imaginem um automóvel que está a andar a 100 km/h. Se, repentinamente, desligarmos o seu motor, ele pára imediatamente?*

Moutinho: *Não... mas vai perdendo velocidade até que pára.*

Psicóloga da QpI: *Por que é que ele continua a mover-se então se o motor está desligado, ou seja, se nenhuma força está a impelir o automóvel para a frente?*

Cyprien: *Porque a velocidade do carro ainda não chegou a zero. Demora algum tempo.*

Psicóloga da QpI: *Isso é verdade. Mas imagina que tornávamos a estrada mais lisa e lubrificávamos as engrenagens das rodas. O que é que iria acontecer?*

Cyprien: *O carro demoraria mais tempo a parar.*

Psicóloga da QpI: *Exatamente. Notaríamos que a distância que o automóvel iria percorrer com o motor desligado aumentaria. Daqui podemos retirar uma conclusão: que a única razão que faz o automóvel perder velocidade são os atritos. Quanto mais conseguirmos reduzir os atritos, mais lentamente a velocidade inicial diminui. Isso leva-nos a pensar que, no limite, se não houvesse atritos, o automóvel não desaceleraria, continuando a mover-se a 100 km/h, isto é, à velocidade que apresentava no instante em que desligamos o motor.*

Rafael: *Estou a perceber mas isso não deixa de ser estranho...*

Psicóloga da QpI: *Na verdade, é estranho. Mas, na realidade, para que um objeto se mantenha em movimento com velocidade constante, não é necessário exercer sobre ele alguma força para o empurrar. Uma vez posto em movimento, este mantém-se mesmo quando não existam forças aplicadas ao corpo.*

Observando factos semelhantes a esses, Isaac Newton formulou uma Lei: a lei da Inércia.

O que ele concluiu é que a inércia é uma propriedade fundamental dos corpos. Através dela, um corpo oferece resistência para a modificação do seu estado de movimento.

Se o corpo estiver em repouso, a sua tendência é para permanecer em repouso.

Se o corpo estiver a realizar qualquer tipo de movimento, a inércia fará com que ele tenda ao movimento retilíneo uniforme (movimento em que o corpo se desloca em trajetória retas e percorre espaços iguais em intervalos de tempo iguais).

Ora, voltemos então ao caso do para-quedista. Já sabem explicar porque é que ele continua a cair mesmo com o para-quedas aberto?

Kukiro: *Porque apesar da força da resistência do ar ser equivalente à força da gravidade, o para-quedista já se encontrava em movimento e por isso a sua tendência é manter esse movimento.*

Psicóloga da QpI: *Muito bem. Contudo, se o para-quedista fosse sujeito a correntes de ar ascendentes, numa encosta virada a vento, a resistência do ar poderia vencer a força gravítica ao ponto de ficar suspenso no ar ou mesmo subir.*

Um “asa-delta”, por exemplo, mantém-se no ar porque o seu tamanho e o formato das suas asas foram pensados para que a resistência do ar produza nele uma força superior à força gravítica, ao ponto de o fazer voar. Essa força chama-se sustentação e, dito de um modo muito geral, é produzida pela deslocação do ar pelas asas e pela criação de vários pontos de pressão nas asas.

Fuzi: *Como assim?*

Psicóloga da QpI: *As asas de um “asa-delta” e, também das de um avião, fazem com que o ar que passa por cima delas se movimente mais depressa do que o ar que passa por baixo das asas. Isso ocorre devido às diferentes curvaturas na parte superior e inferior da asa. Acontece que quanto maior for a velocidade do ar, menor será a sua pressão. Por isso a asa do “asa-delta” ou de um avião sofre uma pressão do ar maior na parte inferior das asas e menor na parte superior, o que resulta numa força de sustentação.”*

(Registo de diário de campo, 12 de março de 2008, Sessão de Estudo promovida pela QpI)

Muitas mais situações poderíamos descrever para dar conta do trabalho de mediação ensaiado pela Qualificar para Incluir na perspectiva de assegurar aos jovens em questão alguma melhoria das condições de acesso aos conhecimentos e de, por essa via, ampliar as oportunidades de se apropriarem de alguns trunfos decisivos para a inclusão económica e social. Ao longo de um ano letivo de observação do terreno não é possível deixar de constatar que advogar a causa destes jovens é uma tarefa pesada que se defronta com resistências tenazes e persistentes.

As aulas de Físico-Química a que tivemos oportunidade de assistir são um exemplo bem demonstrativo de como se produz e reproduz a escassez de oportunidades dos jovens cujas famílias não dispõem dos meios necessários para colmatar as insuficiências do funcionamento escolar. A relação pedagógica que a docente estabeleceu com os alunos evidenciou não só uma inabalável indisponibilidade para refletir sobre as razões do desinteresse dos jovens, mas, igualmente, uma recusa em trabalhar com a equipa pedagógica com o objetivo de conceber práticas pedagógicas mais mobilizadoras das capacidades dos mesmos. O seu desempenho

profissional circunscreveu-se a expor matérias¹⁰⁸ segundo o mesmo método que acima explanámos a propósito das leis de Newton. Como se não fizesse parte do papel de docente dominar os processos psicológicos inerentes à aprendizagem e, logo, assegurar a compreensão dos conhecimentos transmitidos pelos respetivos destinatários. Não nos parece descabido admitir que o *habitus* profissional da docente é estruturado por conjunto de valores e representações que contribuem para que a vida na escola se torne insuportável para muitos. Não considerando ser da sua responsabilidade ouvir as dificuldades dos alunos e com eles se envolver na busca de modos de trabalhar que os tornassem mais seguros e confiantes, a docente nunca deixou de remeter exclusivamente para o desinteresse e a incapacidade dos alunos a causa dos magros resultados escolares. Não fossem os apoios extra escolares que a Associação Qualificar para Incluir assegurou na medida do possível, desde logo por força dos constrangimentos impostos pelo horário escolar que diariamente os ocupava até às 18h30, e o abandono teria sido a consequência mais provável. De facto, dos 22 jovens que inicialmente faziam parte da turma, apenas permaneceram no curso os que eram apoiados pela Qualificar para Incluir.

Registe-se que a iniciativa de criar este curso nasceu de uma proposta da Qualificar para Incluir à direção da escola e ao Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica. A sua implementação surgiu do envolvimento das direções destas instituições num projeto conjunto que envolveu consenso a respeito do interesse mútuo em assegurar um ensino que conciliasse qualidade, exigência e tomada em consideração do nível de conhecimentos dos alunos, na convicção de que a lecionação dos programas exclusivamente em função de um planeamento institucional acaba por ser contraproducente na precisa medida em que é descurado o controlo da apropriação dos conteúdos pelos alunos. Para os dirigentes das três instituições envolvidas, a qualidade do ensino implica grande proximidade dos alunos, com o objetivo de impedir que estes sejam remetidos para aulas que não podem acompanhar porque não se estão a apropriar dos requisitos indispensáveis para tal. Implica igualmente a realização de provas em todas as aulas como meio de incentivar os jovens a estarem atentos, de os tornar conscientes do seu próprio processo de aprendizagem e de os professores conhecerem os problemas dos alunos. O conceito de qualidade de ensino partilhado comportava ainda a ideia de que o ensino profissional não tem que constituir uma via desvalorizada, pode e deve assegurar as aprendizagens que asseguram a passagem para níveis superiores de formação,

¹⁰⁸ Consultar Anexo V B.

designadamente a entrada no ensino superior. Finalmente, e muito importante, havia consenso quanto à importância para a vida futura dos jovens de não baixar o nível das aprendizagens e de não enveredar por processos de atribuição de classificações divorciados da realidade das aprendizagens.

Apesar dessa partilha de concepções, a verdade é que a sua passagem à ação concreta se revelou problemática em numerosos momentos, tornando evidente que o envolvimento dos docentes em práticas de ensino capazes de suscitar nos alunos o desejo de descobrir e o gosto de aprender é uma questão eminentemente política.

As condutas de forte displicência e de objetivo desprezo da docente de físico-química e, opostamente, a relação implicada dos profissionais da Qualificar para Incluir para que os jovens não ficassem abandonados a si próprios e à sua impotência configuram um quadro de relações sociais contraditórias que certamente não serão as mais coerentes com a experimentação da hipótese da transformação do *habitus* dos jovens.

*

Concentremo-nos, agora, no modo de funcionamento da disciplina de **português**. Partindo de obras¹⁰⁹ e temas totalmente descontextualizados relativamente à vida quotidiana dos alunos, a professora desta disciplina parecia contentar-se com o desenvolvimento de competências *in abstracto*, como se saber usar a língua materna em contextos e situações reais deixasse de ser uma competência “nobre” ou “erudita”.

Contrariamente às linhas de orientação e sugestões metodológicas assinaladas no programa oficial da disciplina¹¹⁰, a pedagogia adotada pela professora nas aulas evidencia uma conceção educativa que restringe cultura à familiarização com as obras clássicas e que

¹⁰⁹ “*Felizmente ao luar*” de Luís de Stau Monteiro; “*Os Lusíadas*” de Luís de Camões; “*A Mensagem*” de Fernando Pessoa; “*O Memorial do Convento*” de José Saramago; “*Frei Luís de Sousa*” de Almeida Garret; “*Os Maias*” de Eça de Queirós; “*Sermão de Santo António aos Peixes*” de Pe. António Vieira.

¹¹⁰ Se nos detivermos no programa oficial da disciplina de português podemos encontrar enunciadas um conjunto de competências que se esperam desenvolver ao longo do ensino secundário, designadamente a de saber “*intervir oportunamente*”, “*expressar sentimentos e emoções*”, “*relatar acontecimentos e episódios*”, “*descrever ações e objetos*”, “*expor ideias, exprimir e defender opiniões*”, “*respeitar a opinião alheia*”, “*trocar e confrontar opiniões*”, “*discutir e argumentar*”. Cfr. Programa oficial da disciplina de Português, 10º, 11º e 12º anos, proposto pelo Ministério da Educação para os cursos científico-humanísticos e tecnológicos, homologado em maio de 2001, p. 10.

esquece o desenvolvimento de competências que permitem enfrentar, com dignidade, com senso crítico, com inteligência as diversas situações da vida.

Prova disso é o modo como foram abordados os diferentes “protótipos textuais”, a saber o “texto argumentativo”, o “texto dramático”, o “texto narrativo – descritivo”, o “texto lírico” e o “texto épico”. Deixando-se ficar pela transmissão de conhecimentos teóricos a respeito das características que devem integrar cada um desses tipos de texto, a professora não procurou transpor os referidos conhecimentos para situações e ações concretas. Limitou-se, tão só, a transmitir informações inscritas em fichas de trabalho que agregavam conceitos desarticulados entre si e sem qualquer ligação ao mundo concreto e à vida quotidiana¹¹¹.

Debrucemo-nos, muito em particular, em duas fichas de trabalho utilizadas para trabalhar o “texto argumentativo”. A primeira¹¹² reúne um conjunto de informações acerca da estrutura e características linguísticas do protótipo textual argumentativo que foram lidas pela professora de forma apressada e sem cuidar de as relacionar com as vivências e as aprendizagens anteriores dos alunos.

Apesar das tentativas da técnica da QpI para que a docente procurasse estimular os jovens a falar sobre as várias situações da vida quotidiana onde é necessário argumentar, o certo é que a docente tendia a desvalorizar os contributos que aproximavam a matéria em estudo dos problemas concretos da vida real, dando mostras de considerar a relação pragmática com o saber uma relação menor. Insistia em ler as definições impressas na ficha de forma totalmente desarticulada de qualquer contexto de ação. Como se não bastasse, o texto apresentado para exemplificar o protótipo textual argumentativo foi extraído de um conto de Eça de Queiroz de elevado nível de abstração e escrito numa linguagem nada familiar, embora o seu conteúdo até pudesse remeter para realidades que os alunos conhecem. O que a professora não foi capaz de fazer foi estabelecer uma ponte entre as reflexões do autor acerca das pessoas que, embora cheias de saber doutoral, pouco conhecem da vida. O

¹¹¹ Mais uma vez, vale a pena dar conta do desfasamento entre o que se encontra previsto no programa da disciplina e as práticas pedagógicas adotadas pela docente a que nos temos vindo a reportar. No programa da disciplina pode ler-se: “*A tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxeológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional. As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objetivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo.*” *Ibidem*, p. 4.

¹¹² Consultar Anexo VI A.

texto de Eça de Queiroz poderia despertar um vivo interesse nos jovens, caso a docente tivesse a sensibilidade de estabelecer uma relação com o conhecimento que da vida têm aqueles que, apesar de menos eruditos, conhecem facetas que não acessíveis aos que vivem rodeados de todos os confortos. Centrado na história de um homem culto que se sentia muito insatisfeito e infeliz, apesar de viver luxuosamente, o conto intitulado “Civilização” envolve conceitos e formas de expressão que, apesar de pouco familiares aos jovens que nos ocupam, valorizam as forma de vida mais humildes, em que o valor das coisas é melhor apercebido precisamente devido à dificuldade de as alcançar.

Na ausência desta mediação que cabia à professora levar a cabo, o texto surgiu aos alunos como qualquer coisa de estranho, sem interesse, um mero jogo de palavras vazias de significado, e assim, ficaram impedidos de aprender a gostar de literatura e a perceber que, afinal, esses escritores, até dizem coisas importantes sobre a vida dos humanos, mesmo dos mais sofridos e humildes.

O mesmo se pode dizer de uma outra obra igualmente escolhida para abordar o “texto argumentativo”, - o “Sermão de Santo António aos Peixes” de Padre António Vieira. Embora a denúncia da profunda incoerência entre os valores pretensamente defendidos pela Igreja e as práticas de dominação colonial possa constituir um tema de reflexão suscetível de ser transferido para realidades dos alunos, nomeadamente para as injustas desigualdades sociais que penalizam as suas vidas, o certo é que a sua abordagem pela docente foi marcada por uma série de obstáculos. O modo expositivo de apresentar o texto, a resistência em abandonar a linguagem arcaica da obra e em estabelecer relações entre as desigualdades de poder na época colonial e nas sociedades atuais, tudo isso é evidência de um modo de abordar o ensino da língua num registo francamente artificial.

Não obstante as sugestões da psicóloga da QpI para que abordasse as representações que na época de António Vieira dominavam o pensamento sobre a colonização, e, mais importante, ainda, para que salientasse a posição deste autor a respeito dos modos como os colonizadores oprimiam as populações indígenas, a docente cingiu-se a ler, em voz alta, excertos do referido sermão¹¹³, em alheamento completo da receção dos conteúdos pelos jovens. Sem procurar descodificar e debater significados, a docente parecia, na melhor das

¹¹³ Consultar Anexo VI B.

hipóteses, encarar os alunos como “contentores vazios” à espera de serem cheios¹¹⁴, ignorando o valor que têm os conhecimentos prévios na aquisição dos novos conhecimentos. Mas, na pior das hipóteses, não é de excluir que esta conduta da professora esconda um descrédito e um desprezo profundo por estes jovens, uma indisponibilidade para neles investir e os fazer partilhar o património cultural que os homens e mulheres de literatura nos legaram. Importante é, ainda, não descurar a hipótese de a docente perfilhar uma conceção da cultura que desvaloriza a aprendizagem das coisas diretamente ligadas à vida, como se a escola não devesse ser responsável pela apropriação de meios para *agir no e sobre o mundo* e como se o investimento da cultura e dos conhecimentos nas práticas sociais não fosse fundamental quer para aceder a um lugar no aparelho de produção, quer para ser cidadão e participar ativamente na consolidação da democracia¹¹⁵. Os trabalhos de Perrenoud (1993, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2003, 2004, 2005) ajudam-nos a circunscrever as realidades que se conjugam para que nestes alunos se estructurem disposições desvalorizadoras da leitura, sobretudo do tipo de leituras que não dispensam esforço de concentração e reflexão, que requerem tempo e atividade intensa da mente. A sua abordagem do ensino centrado no desenvolvimento de competências, que, como ele diz, não deve ser confundida com a mera aquisição de “conhecimentos locais”¹¹⁶, destaca que inúmeras dificuldades de

¹¹⁴ Vale a pena retermos, uma vez mais, os ensinamentos de Novak e Gowin (1999): “*Os significados cognitivos não podem ser transferidos para estudantes como se se tratasse de uma transfusão de sangue. (...) O ponto mais importante a recordar acerca do partilhar de significados, no contexto da educação, é que os estudantes trazem sempre algo deles próprios para a negociação, não sendo pois uma tábua rasa para nela se escrever ou um contentor vazio para se encher. (...) O que quer que seja que os estudantes tenham aprendido antes, tem de ser usado para alimentar a nova aprendizagem. Tanto os estudantes como os professores devem estar conscientes do valor que têm os conhecimentos prévios na aquisição dos novos conhecimentos.*” (Novak & Gowin, 1999: 36-38)

¹¹⁵ Vejamos novamente o que nos diz Perrenoud (2007 [1999a]) a este respeito: “*Conservadores e inovadores, defensores das elites ou da democracia: nenhum desses “campos” é totalmente homogéneo. Pode-se imaginar dois professores com a mesma idade, com a mesma origem social, ministrando a mesma disciplina em salas de aulas vizinhas, igualmente envolvidos na luta democrática, em que um pensa, com toda a boa-fé, que a libertação do homem passa pela cultura mais desinteressada, e o outro, que ela exige ferramentas para a luta diária no trabalho e na cidade. Sendo professores de francês, um trabalhará com textos clássicos, e o outro, com textos publicitários, contratos ou panfletos. Sendo biólogos, um se interessará pela origem da vida e das espécies, e o outro tratará do HIV ou das manipulações genéticas.*” (Perrenoud, 2007 [1999a]: 14)

¹¹⁶ “*Nenhum engenheiro se adapta imediatamente a um determinado posto de trabalho numa determinada empresa; ele torna-se “operacional” somente após ter assimilado o que há de singular no seu novo ambiente de trabalho: a organização do local e das atividades, as tecnologias, a cultura da empresa, as relações profissionais.*” (Perrenoud, 2007 [1999a]: 31)

compreensão dos conhecimentos manifestadas pelos alunos derivam do uso de formas de exercício e de avaliação estereotipadas¹¹⁷.

Seria preciso que o sistema educacional evoluísse rumo ao desenvolvimento de competências para que os alunos pudessem dar um sentido à escola, o que, por sua vez, exigiria importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das aulas, do ofício de professor e do ofício de aluno. Transformações que suscitam a resistência, passiva ou ativa, de numerosos agentes, mais interessados na continuidade das práticas ou na preservação das vantagens adquiridas do que na eficácia da formação. Desde logo, essa transformação do sistema de ensino requereria uma rutura com a interpretação da abordagem pelas competências como um obstáculo à aquisição de uma cultura geral.

Ora, a ideia de que a cultura geral pode ser reduzida a uma acumulação de conhecimentos, em clara subalternização do seu contributo para o entendimento e a transformação mundo em que vivemos, não deixa de traduzir uma hierarquização arbitrária dos saberes e, ao fim e ao cabo, um mau serviço prestado às obras literárias e aos seus autores. Restringir a cultura à familiarização com as obras clássicas ou à assimilação de conhecimentos científicos básicos, sem daí extrair os ensinamentos que permitem enfrentar, com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros, as diversas situações da vida, é o mesmo que conceber a arte, a cultura e a ciência como atividades contemplativas e desenraizadas. A superior valorização desse tipo de abordagem das obras literárias faz parte, como bem salientou Bourdieu (1998), das lutas de poder simbólico que visam legitimar a eliminação escolar justamente daqueles que não foram treinados para entrar no jogo retórico das palavras vazias de realidade vivida. A abordagem que descontextualiza as obras literárias dos problemas que estiveram na sua origem,

¹¹⁷ “Na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, factos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos, etc. De posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento os aplicar? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. As observações mostram que a maioria dos alunos extrai das instruções orientações suficientes para saber o que fazer, ou seja, parecem competentes. E são-no, se considerarmos, imediatamente, que essa competência se limita a situações bastante estereotipadas de exercício e de avaliação escolares e que a escolha, por exemplo, de uma operação aritmética decorre, com frequência, mais de uma transposição analógica, a partir de problemas com a mesma forma, do que de uma compreensão intrínseca do problema. Quando um enunciado sugere uma perda, um gasto, uma degradação, uma desaceleração ou um resfriamento, o aluno imagina que se trata de subtrair; procura, então, dois números adequados, coloca o mais alto à frente, o menor a seguir, efetua a operação e anuncia o resultado, normalmente sem interrogar-se por um segundo sobre sua verosimilhança. Assim, o enunciado “Tenho 220€, perdi 150. Quanto tinha no início leva frequentemente a subtrair 150 de 220, ou seja, um resultado aberrante.” (Perrenoud, 2007 [1999a]: 32)

económicos, dilemas éticos, conflitos de interesses ou de poder, injustiças sociais, entre outros, remete a cultura geral para o estatuto de prática “pura”, etérea, descomprometida, o que, em última análise, sustenta um exercício de dominação cultural.

Voltando à obra do Padre António Vieira, não há mínima dúvida de que a sua importância e atualidade residem precisamente no facto de os seus textos constituírem uma denúncia arguta e consistentemente fundamentada da opressão a que os poderosos da altura submetiam os índios e os negros. António Vieira foi um defensor corajoso dos mais humildes, a ponto de ter sido perseguido pela Inquisição e de ter suportado o ódio dos colonos e das autoridades oficiais. No *Sermão de Santo António aos Peixes* assume uma posição de defesa dos direitos humanos, a propósito da exploração dos indígenas. Atualmente, como há quatrocentos anos, os homens comem-se uns aos outros. E menos mal se os pequenos comessem os grandes porque, nesse caso, bastaria um grande para muitos pequenos; “mas como os grandes comem os pequenos, não bastam cem pequenos, nem mil, para um só grande”.

Não seria difícil estabelecer uma relação entre este discurso e as profundas desigualdades de repartição de rendimentos que atualmente imperam em Portugal, como não seria difícil estabelecer relação com a corrupção das camadas mais ricas e poderosas do nosso país. Os jovens em causa têm um conhecimento vivido do que é enfrentar a acumulação interminável de privações, muito em particular, as resultantes de salários baixíssimos contra horários de trabalho longos. Se tivessem podido descobrir que a obra em causa é uma tomada de posição contra aqueles que enriquecem e se engrandecem à custa dos outros, precisamente daqueles que são impedidos de viver com dignidade, os jovens adquiririam a energia necessária para descodificar uma linguagem que, apesar de estranha, transmite significados reconhecíveis, esses, sim, muito familiares.

Perrenoud (2007 [1999a]) diz que é a ideia da cultura como realidade desprovida de utilidade prática que leva a delegar a construção de competências para as formações profissionalizantes. Nada mais absurdo, em seu entender, uma vez que os ofícios se inscrevem em situações de trabalho complexas cujo domínio requer competências de uma certa generalidade, donde não faz sentido que as formações profissionalizantes se demitam da aquisição de conhecimentos teóricos gerais. A implementação de uma formação profissionalizante requer a correta identificação das situações pertinentes que tanto incluem as situações relativamente banais, que, nem por isso, pedem um tratamento de rotina, como

incluem as situações excepcionais que requerem a totalidade da perícia, da criatividade e do sentido prático.

Não cabe no âmbito deste trabalho descrever o conjunto de aulas de português a que ao longo do ano letivo assistimos. As descrições que acima registámos cumprem o objetivo de demonstrar um problema crucial na transmissão do conhecimento e do património cultural, nomeadamente o literário. O problema que os psicólogos envolvidos no estudo do fenómeno da aprendizagem referem como necessidade de integração do novo conhecimento numa matriz já existente. Se não houver uma articulação entre o novo conhecimento a adquirir e conhecimentos previamente incorporados, se não forem pesquisadas as possíveis vivências suscetíveis de serem utilizadas como ilustração empírica, embora parcial, dos raciocínios, reflexões e proposições inscritos nos novos conhecimentos, a aprendizagem é seriamente comprometida. Por exemplo, a abordagem aos dois textos selecionados (Eça de Queiroz e Padre António Vieira) para demonstrar o que é um texto argumentativo deveria começar por destacar a atualidade dos seus conteúdos, desde logo porque abordam situações que estão presentes na vida dos jovens. Demonstrar que o que está dito numa linguagem elaborada, que não é familiar, se reporta a problemas que eles sentem na pele é a primeira condição para que possam atribuir significado aos textos e descobrir que, afinal, os autores falam sobre a vida, muitas vezes, até, sobre as vidas mais sofridas e sobre as injustiças sociais que eles conhecem por dentro.

Perante o clima de profundo desinteresse e alheamento na sala de aula que, não raro, precipitou condutas menos próprias de uma convivência civilizada, a psicóloga que acompanhava o grupo no seu quotidiano escolar procurou “agarrar” os jovens, organizando, em espaço extra aula, uma pesquisa sobre o Padre António Vieira que acabou por suscitar o tema do Rendimento Social de Inserção. Os jovens associaram a situação das suas famílias e de muitas pessoas por si conhecidas à miséria e descrédito que na época recaíam sobre os índios e os negros. Daí surgiu a ideia de propor à docente a organização de algumas aulas em torno do debate sobre esta medida de política social.

Mas, porque os conteúdos versavam a compreensão do que é um texto argumentativo, sugeriu que começassem por ver o filme “The Great Debaters”¹¹⁸ a fim de gerar um envolvimento

¹¹⁸ O filme “The Great Debaters” relata a história de um professor, Melvin B. Tolson (Denzel Washington), de uma modesta Universidade do Texas - a Wiley College. Em 1935, Tolson influenciou os seus alunos a formar uma equipa de debate composta por jovens estudantes negros, para enfrentar o preconceito e a perseguição e para desafiar a Universidade de Harvard numa competição nacional de conhecimento.

emocional dos jovens e de, assim, tornar o assunto significativo. O filme contém esse potencial e não foi preciso esforço para que os jovens se concentrassem e compreendessem o essencial.

“Após o visionamento do filme, os jovens foram convidados a pensar sobre as seguintes questões:
“O que é argumentar?”;
“Porque é importante saber argumentar?”;
“Em que situações da vida quotidiana, precisamos de saber argumentar?”

Recolhemos as seguintes respostas: “Podemos argumentar para convencer outras pessoas”; “para defender as nossas ideias e os nossos direitos”; “para sermos respeitados pelos outros, se usarmos a palavra de forma correta”; “Saber argumentar faz-nos sentir mais fortes, mais confiantes.”; “As pessoas que não sabem argumentar partem, muitas vezes, para a violência.”; “Se não soubermos argumentar podemos ser despedidos ou então não ser contratados numa entrevista de emprego.”; “É importante saber argumentar quando vamos tratar de algum assunto no banco ou nas finanças”; “quando lemos uma notícia no jornal”; “quando um pai tem que educar os filhos e quer convencê-los de alguma coisa...”; “quando estamos a discutir ou até só a conversar com um amigo ou a nossa namorada”.

Em seguida, foi lançado o desafio de organizar um debate, similar ao apresentado no filme. A professora propõe que o tema a discutir fosse “A Religião e a Ciência” e sugere a leitura de um texto sobre Galileu Galilei para a preparação do debate.

Os alunos discordam da sugestão da professora e explicitam a vontade que têm em debater um tema com maior significado nas suas vidas: “Sei lá quem é que foi o Galileu?”; “Oh. Por esse andar voltamos a tirar negativa... podíamos trabalhar outras coisas mais interessantes... assuntos que nós conhecemos...”; “Oh stora... porque é que escolhe sempre coisas tão esquisitas?!...”; “podíamos falar em coisas mais atuais... estamos sempre a falar em coisas passadas... não percebo”.

A professora acaba por abandonar a sugestão e, após uma inventariação de problemas da sociedade actual, os jovens inclinam-se a favor de uma reflexão sobre o *Rendimento Social de Inserção*, tomando como *tese* de partida a ideia muito corrente de que esta medida retira aos indivíduos a motivação para trabalhar.

Formaram-se dois grupos, um responsável por reunir argumentos a favor da tese enunciada e outro com a função de a refutar. Disponibilizados vários documentos, artigos de jornais, legislação, excertos de obras acerca do RSI e do fenómeno da pobreza, é sugerido aos jovens que os leiam e comecem por registar os conteúdos envolvidos na polémica.

Todos revelaram grandes dificuldades na realização do trabalho, copiavam frases soltas e avulsas dos documentos consultados, sem perceber o seu significado ou, então, sem as organizar e encadear de modo a torná-las compreensíveis. Após uma reflexão sobre essas primeiras abordagens bastante caóticas, acabaram por organizar as principais teses sobre o assunto.

A favor da ideia de que o RSI instala a desmotivação pelo trabalho e conduz os indivíduos a uma situação de dependência elencaram os seguintes argumentos: “as pessoas têm um mínimo de subsistência assegurado e isso dispensa-as de procurar trabalho”; “muitas pessoas enganam o sistema e obtêm o subsídio sem ter direito a ele”; “segundo o gráfico que visionámos de um estudo da Universidade Católica podemos concluir que não vale a pena trabalhar porque os valores do salário e do Rendimento Social de Inserção não diferem muito uns dos outros”; “a Segurança Social não tem controlo no RSI porque as pessoas só recebem dinheiro e mais nada”; “como diz o primeiro-ministro, temos de discutir a maneira como é usado o dinheiro público. Eu pergunto-me, uma pessoa que recebe o RSI irá ter motivação para trabalhar mais tarde? Não, eu certamente como muitos outros se recebesse sem trabalhar preferiria não trabalhar”; “O RSI retira a vontade de trabalhar aos indivíduos, pois como é um orçamento garantido todos os meses

e como não há grande controlo por parte da segurança social, devido ao elevado número de processos, os indivíduos optam por ficar em casa em vez de ir procurar emprego. Como os utentes do RSI sabem, são obrigados a fazer formação ou então a arranjar emprego. Muitos desses utentes fazem a formação para não ser cortado o RSI. Mas quando acabam a formação não vão procurar emprego ou inventam desculpas para ficar em casa, dando como justificação que o emprego está escasso e que é muito difícil com a escolaridade deles.”

Contra a tese de que o Rendimento Social de Inserção é um incentivo à preguiça, os argumentos reunidos salientam que *“existem pessoas neste país que são contra o RSI. Muitas delas dizem que existem cidadãos que estão a receber o RSI e não têm direito pois trabalham e ganham bem. Mas a culpa desse sucedido é da Segurança Social e das Instituições pois não controlam quem tem e não tem direito”*; que *“muitas pessoas estão na pobreza porque o Estado não dá apoio suficiente além do RSI.”*; que o *“RSI é principalmente uma medida de distribuição da riqueza e serve para tornar o país mais justo, ou seja, para diminuir as diferenças entre ricos e pobres”*; que *“em muitos casos, para não dizer na sua maioria, o RSI ajuda apenas a manter as condições de vida mínimas dos seus beneficiários”*; que *“aliando a melhoria das condições de vida com a elevação pessoal e a integração pessoal, podemos concluir que o rendimento produz efeitos positivos de grande amplitude na vida dos que dele beneficiam. Porém, mesmo sendo uma ajuda importante, não é suficiente para retirar as pessoas de forma permanente da pobreza, dado o número e a grandeza das dificuldades que afetam a vida destas pessoas”*; que *“de facto, é cada vez mais importante que todos tenham consciência da dimensão do problema.”*; que *“só pode receber o RSI quem estiver num acordo de inserção social. Havendo uma recusa do titular perante uma oferta de emprego de forma injustificada ou de formação profissional, o centro de emprego deve comunicar imediatamente à entidade distrital da segurança social competente o tal facto sendo o respetivo titular sancionado com a cessação da prestação.”*; que *“RSI ajuda uma mãe solteira a educar os seus filhos.”*; que *“apenas 22% dos beneficiários conseguem encontrar trabalho ao fim de um ano. Se houvesse emprego para todos, até poderia fazer sentido dizer que só não trabalha quem não quer. Mas a situação real não é essa. Como podem as pessoas viver se não há emprego?”*

O trabalho de reconstrução e aperfeiçoamento dos argumentos escritos pelos jovens foi conduzido e orientado através de um debate em que se procurou levá-los a aprofundar o seu conhecimento do fenómeno da pobreza. A partir de um conjunto de interrogações orientadoras, foram solicitados a escrever um texto final cuja redação coletiva foi dinamizada durante algumas aulas, num clima de maior cooperação e harmonia dos alunos entre si e entre estes e a docente.

“Será que receber um subsídio resolve os problemas da pobreza? Será que a assistência económica às famílias em dificuldade é suficiente para assegurar a sua reinserção social?”; *“As pessoas são responsáveis pela sua própria pobreza?”*; *“As pessoas encontram-se desempregadas porque querem?”*; *“Será possível eliminar o desemprego?”*; *“Como melhorar o emprego das pessoas?”*; *“Será possível eliminar a pobreza?”*

Eis o texto final:

“O RSI pode diminuir a motivação para trabalhar porque a Segurança Social não tem investido o suficiente no trabalho com os beneficiários. Por exemplo, em vez de gastar energia e dinheiro apenas a dar subsídios, é necessário investir mais na qualificação dos indivíduos que ainda não encontraram o seu lugar no mundo do trabalho. De facto, de acordo com um estudo de Amílcar Moreira (Diário de Notícias de 21/07/2008), apenas 22% dos beneficiários conseguem encontrar trabalho ao fim de um ano e, assim, conquistar alguma autonomia. Sabemos que o nosso país possui taxas elevadas de desemprego, mas sabemos também que há falta de trabalhadores qualificados. Não será, então, muito mais importante investir na criação de oportunidades para que as pessoas consigam um emprego do que despende dinheiro em subsídios que não permitem uma vida digna?

Se as pessoas não têm possibilidades de elevar as suas qualificações profissionais, nem conseguem arranjar trabalho, o que devemos fazer? Devemos deixá-las morrer à fome? Se a

Segurança Social não consegue ajudar a mudar a vida das pessoas, como podem estas sair da situação em que se encontram?

Existem pessoas neste país que são contra a atribuição do RSI. Muitas delas dizem que existem cidadãos que estão a receber o RSI sem ter esse direito pois não querem trabalhar. Mas os verdadeiros responsáveis destas situações são os governantes portugueses. De facto, ao longo da história recente, não foi feito um investimento na criação de mais empregos, no desenvolvimento de um sistema educativo de qualidade, no desenvolvimento da cidadania e do civismo. O poder económico está mais interessado na obtenção de lucros do que nas pessoas. Por isso, não hesita em deslocalizar as fábricas para países de mão-de-obra barata ou recorrer ao uso de tecnologias que tornam milhares e milhares de pessoas inúteis. Não são necessárias para a economia. Mas, como poderão viver? Em Portugal, as desigualdades entre pobres e ricos são mais acentuadas do que na grande maior parte dos países europeus.

É importante que todos tenham consciência que as pessoas não têm todas as mesmas oportunidades. É importante que todos se lembrem que há crianças que nascem em famílias pobres, que têm pais que não tiveram a oportunidade de estudar, que são vítimas de doenças ou acidentes graves ou cujos pais se perdem no consumo do álcool ou drogas.

Na verdade, devemos usar o dinheiro público com responsabilidade. Mas para isso, é necessário que o Rendimento Social de Inserção seja acompanhado, como diz na lei, de outras medidas que verdadeiramente ajudem a resolver os problemas das pessoas. Por exemplo, as pessoas portadoras de doenças graves que necessitam de medicamentos e cuidados médicos constantes se não são devidamente tratadas não poderão ter uma vida de trabalho normal. As famílias que habitam em lugares dominados por marginais têm grandes dificuldades em educar as crianças e subtraí-las à influência negativa dos gangues. Nas famílias que não possuem meios para colocar as crianças em infantários, que não dispõem de conhecimentos para ajudar os seus filhos a estudar, as oportunidades de acesso à formação são muito mais limitadas.

O rendimento garantido não conduz obrigatoriamente a uma acomodação à situação de dependência. Se houver controlo e, sobretudo, se forem criadas condições de mudança, autênticas oportunidades de arrancar as pessoas à situação, nesse caso, poderemos dizer que quem não aceita o programa de inserção deve ser excluído. Mas responsabilizar todos os pobres pela sua carência económica equivale a ignorar as grandes desigualdades de oportunidades que existem na nossa sociedade.

Estamos de acordo que não se deve nem se pode continuar a gastar dinheiro público com pessoas que não pretendem trabalhar para ganhar o seu dinheiro. Mas também não se deve ignorar que há milhares e milhares de pessoas que pura e simplesmente não possuem oportunidade de trabalhar, que muitas não têm um salário suficiente para enfrentar necessidades tão básicas, como, por exemplo, ter uma habitação condigna, uma refeição diária, cuidados de higiene, etc.

O RSI não é uma medida sem regras! Os beneficiários têm que ter um projeto de inserção social, ou seja, tem que haver um plano para aquela pessoa.

Mais! Se os utentes recusarem injustificadamente uma oferta de emprego ou de formação profissional a prestação é cessada.

Tendo em conta estas regras, dificilmente se pode pensar que as pessoas se podem acomodar toda a vida ao RSI, a não ser por incompetência dos profissionais que fiscalizam a atribuição desta medida. Será justo que os mais desfavorecidos sejam penalizados devido à ineficácia das instituições sociais e políticas?

Não se pode viver bem apenas com o RSI. Esta medida permite a sobrevivência das pessoas que enfrentam situações difíceis. O RSI permite a uma mãe desempregada, por exemplo, organizar a sua vida, podendo participar na educação dos filhos. Permite, a quem não teve a oportunidade de estudar, fazer uma formação que lhe dê trunfos no mercado de trabalho. Permite que um toxicod dependente obtenha tratamento e reconstrua a sua vida.

Conclusão: não é esta medida que desmotiva os indivíduos para o trabalho. O que pode desmotivar as pessoas para o trabalho é a má execução da medida. O que é que isto quer dizer? Quer dizer que quando a segurança social se limita a conceder o subsídio sem cuidar de organizar as transformações necessárias, por exemplo, providenciar a qualificação profissional e o emprego, então, podemos concluir que serve para apoiar as pessoas mais maltratadas pela vida e apenas para evitar que morram à fome."Nada mais que isso.

Os profissionais que gerem a atribuição do RSI têm que trabalhar para que aqueles que o recebem possam um dia ganhar o seu próprio dinheiro e não viverem dependentes de um subsídio toda a vida. Era preciso investir mais nas escolas... e formar melhor as pessoas para as ajudar a

ter uma profissão a sério. Eu gostei muito de ler aquela frase do Gandhi: “a pobreza é a pior forma de violência a que se pode submeter alguém”. Deixar alguém na miséria é uma agressão violenta contra essa pessoa... Uma pessoa que é pobre fica excluída de ter conforto material mas não só. Fica também excluída do saber, da possibilidade de se defender, de ter reconhecimento na sociedade, de sentir-se dona da sua própria vida...

Como no filme, podemos desafiar os oponentes a responderem à seguinte questão: “Acham bem que os pobres fiquem pobres para sempre?” O que é que acham?”

(Registo do diário de campo, fevereiro de 2009, Aulas da disciplina de Português, componente da formação técnica do Curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 11º ano)

O debate acerca do Rendimento Social de Inserção suscitou um interesse e implicação dos jovens nunca verificados nas numerosas aulas em que os assuntos eram sistematicamente lançados de modo estereotipado, privilegiando as formas em detrimento dos conteúdos e dos significados de que esses mesmos conteúdos se revestem para os alunos.

A observação direta das aulas de português permitiu constatar quão difícil é concretizar uma negociação com a docente com o objetivo de a tornar mais permeável à compreensão dos alunos e mais recetiva à incorporação de algumas aquisições da psicologia da aprendizagem. É caso para admitirmos que a socialização profissional da docente induziu disposições favoráveis a uma certa conceção do saber que valoriza mais as formas do que os conteúdos, diríamos, mesmo, que quase subalterniza a compreensão dos conteúdos.

Ao longo do ano letivo, foi possível observar que a abordagem da docente à literatura incorreu sempre na mesma incapacidade de salientar as realidades da vida a que os textos escritos numa linguagem elaborada se reportam. Os seus exercícios de análise nunca deixaram de ser pautados pela aplicação de grelhas que permitiam “esquartejar” o texto em função de critérios formais, tais como o uso de figuras de estilo, a época histórica, os atores da ação descrita, etc. Reduzir o estudo da literatura a um conjunto de exercícios estereotipados segundo um modelo rígido que tem mais a ver com a mecanização do que com o uso da inteligência e da sensibilidade, é a atitude profissional que com maior regularidade se destacou neste pequeno universo relacional criado na aula de português.

Noutras ocasiões, fora desse pequeno universo da aula de português, tivemos ocasião de observar que a relação difícil dos jovens com a leitura, sobretudo com a leitura de textos que tratam conteúdos complexos que só podem ser ditos através de linguagem muito elaborada, pode dar lugar a uma relação “encantada”. Se houver uma ação mediadora centrada na reflexão sobre os factos da vida a que se referem os textos literários, o interesse nasce, o que comprovamos algumas vezes nas atividades extracurriculares que a Qualificar para Incluir organiza na intenção de enriquecer o capital cultural e artístico dos jovens. Através do

teatro e da organização de alguns momentos coletivos de apresentação de poesia, em que os educadores se assumiam como facilitadores de reflexão intensa e aprofundada, os jovens revelaram que são capazes de compreender e sentir a complexidade e a sutileza da condição humana, como são igualmente permeáveis à beleza e à ética.

Da observação direta da sala de aula, quer da interação entre a docente e os alunos, quer da interação entre a psicóloga da Qualificar para Incluir e a docente, destacamos, como evidência do que é mais preponderante para a estruturação das relações entre os protagonistas da relação pedagógica, a enorme dificuldade da docente em compreender o fenómeno da comunicação. Cabe interrogar por que caminhos, aqueles que são tidos como competentes no uso da língua, afinal, não a usam para comunicar, mas, isso sim, para dominar e instalar a impotência e o descrédito nas próprias capacidades entre aqueles que supostamente querem ensinar.

Dessa observação ressaltou igualmente a evidência de que os mediadores que advoguem a causa destes jovens, que não dispõem de uma família que os familiarize com a valorização das formas, muito em especial com o seu uso independente das realidades concretas, enfrentam resistências persistentes entre os docentes, por força da incorporação de um *habitus* profissional cuja estruturação radica em definições simplistas e redutoras dos papéis de professor e de aluno que não deixarão de revelar a persistência de algumas categorias da sociologia funcionalista. Nestas circunstâncias, não é de estranhar a total desmotivação e, até mesmo, alheamento dos alunos: riam-se, falavam para o lado, sarrabiscavam os cadernos, formulavam perguntas sem qualquer ligação com o que estava a ser tratado, fingindo terem dúvidas, em suma, procuravam “encher” um tempo percecionado como desinteressante e pouco profícuo.

Perrenoud (2007, [1999a]), uma vez mais, ajuda-nos a desconstruir o que verdadeiramente está em causa na relação pedagógica que se demite de trabalhar a transposição das competências gerais e abstratas para as situações concretas da prática social. Observa ele que a escola prepara abertamente para situações “moralmente ambíguas” na precisa medida em que argumentar é considerada uma competência “nobre” apenas quando tal ocorre *in abstracto*, o mesmo não sendo evidente quando nos reportamos à argumentação em contextos reais. Pensar a comunicação em situações reais não pode deixar de suscitar um vivo debate ético e ideológico. O mesmo raciocínio é extensível a outras competências abstratamente definidas, tais como raciocinar, calcular ou imaginar. Podemos “calcular” para

elaborar um orçamento de desenvolvimento ou uma fraude fiscal. Podemos “raciocinar” para salvar uma vida ou preparar um assalto. Não será difícil perceber as razões que levam a escola a não se aventurar no campo das práticas sociais e a contentar-se com fórmulas cautelosas, bastante “etéreas”.

Se as competências são formadas *pela prática*, isso implica necessariamente o recurso a situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. Ora, se o programa não propõe nenhum contexto concreto, cabe aos professores a escolha das práticas sociais de referência. Não é possível uma abordagem por competências sem um trabalho de transposição a partir das práticas sociais. Ficar pela definição abstrata de competências, tais como, por exemplo, em português, o resumo, a explicação de textos, a composição de ideias ou, em matemática, as operações aritméticas, a resolução de problemas ou equações, a construção de figuras, a demonstração, equivale a investir preferencialmente na transmissão de conhecimentos teóricos e nos métodos. O ensino por competências não dispensa um posicionamento claro e corajoso face à questão de saber que tipo de seres humanos a escola quer formar, que o mesmo é dizer, um posicionamento claro sobre que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, desportivas, associativas, a escola quer trabalhar. Sem isso, não é possível escolher as competências transversais a serem desenvolvidas.

É, entretanto, preciso sublinhar que o facto de a linguagem das competências estar a invadir os programas não significa que tal corresponda a levar a sério todas as exigências e implicações desse tipo de aprendizagem. Para designar uma competência, não basta referir uma ação em que pode ser utilizado um dado conhecimento. Observemos, a título de exemplo, o caso da língua materna, destacando as várias competências específicas que é preciso mobilizar a fim de responder a um anúncio de emprego ou apresentar uma candidatura a um dado posto de trabalho: escolher as informações adequadas, organizar o texto de acordo com a estrutura geral apropriada (data, cabeçalho, saudações, etc.), garantir a coerência entre as frases (tempo dos verbos, elementos de ligação, etc.), utilizar o vocabulário apropriado, em função do conteúdo, construir frases corretas, respeitar as convenções ortográficas, organizar o texto de maneira satisfatória na página. Formar em verdadeiras competências supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, da sua maneira de dar a aula e, afinal de contas, da sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais*.

A abordagem por competências requer uma focalização sobre o aluno, pedagogias diferenciadas e métodos ativos, que os conhecimentos sejam abordados como recursos a

serem mobilizados para a ação, trabalhar regularmente por problemas, negociar e conduzir projetos com os alunos, adotar um planeamento flexível e improvisar, praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho, assumir, enfim, uma menor compartimentação disciplinar. Tal abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos, eruditos ou não, na ação, que o mesmo é dizer, considera-os recursos determinantes para identificar e resolver os problemas, bem como para preparar e tomar decisões.

Convém, entretanto esclarecer que alguns professores que aceitam a noção competência continuam a pensar que aos alunos devem, numa fase prévia, ser facultados conhecimentos básicos antes de os mobilizar para determinada situação. Neste entendimento, os conhecimentos devem ser adquiridos independentemente das situações reais que suscitam a sua utilização. Segundo a análise do autor, esta interpretação deve-se ao facto de professores estarem muito acostumados a uma abordagem disciplinar e de depararem com reais dificuldades em “transmitir a sua matéria a propósito de um problema”. A tradição pedagógica leva-os a *autonomizar a exposição dos conhecimentos* e a conceber as situações de implementação como simples exercícios de compreensão ou de memorização. Ora, a formação de competências implica uma rutura com a perspectiva que distingue e opõe, em dicotomia, uma lógica de ensino e uma lógica de treino.

A pequena “revolução cultural” inerente à aprendizagem por competências reside em compreender um postulado relativamente simples: que as competências se constroem através da sua exercitação em situações complexas¹¹⁹, que é possível “*aprender, fazendo, o que não se sabe fazer*”. Uma abordagem deste tipo envolve importantes mudanças identitárias por parte do professor, desde logo, que este deixe de considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor. Que deixe de desvalorizar o saber aplicado e reconstrua uma relação com o conhecimento liberta da ideia de que o saber erudito, isto é, descontextualizado,

¹¹⁹ “As faculdades de medicina, por exemplo, que optam pela aprendizagem por problemas praticamente desistiram dos cursos *ex cathedra*. Já no primeiro ano, o currículo confronta os estudantes com verdadeiros problemas clínicos, que os obrigam a procurar informações e conhecimentos, isto é, a identificar os recursos que faltam e adquiri-los para voltar, melhor armados, ao processamento da situação. A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. É a regulação do processo e a formulação de problemas de complexidade crescente. Atualmente, os modelos transmissivos dominam a cena. Entenda-se que não se trata de renunciar a qualquer ensino “organizado”. Pode-se muito bem imaginar a harmoniosa coexistência das duas lógicas, desde que não se esqueça que jamais há tempo suficiente de expor o “mínimo do que se deve saber antes de agir”. Isso leva os currículos clássicos de medicina a concentrar três anos de teorias, física, química, biologia, anatomia, fisiologia, farmacologia, etc., antes de ser iniciada a primeira experiência clínica.” (Perrenoud, 2007 [1999a]: 54-55)

é superior aos conhecimentos oriundos da experiência, bem como entenda que os conhecimentos estão sempre, de alguma maneira, ancorados na ação.

É preciso que o professor compreenda que um erudito pode, em qualquer situação concreta, desenvolver uma série de raciocínios e proposições teóricas, mas isso não equivale a capacitar o aprendiz para a formulação das perguntas pertinentes. Trabalhar para a formação de competências implica que o docente abandone o conceito tradicional de aula, prestando o mínimo de informação requerido para que aluno comece a pensar. O seu papel consistirá em fornecer os conhecimentos à medida que destes surge a necessidade, sempre em função da situação concreta. Num trabalho norteado pelas competências, o organizador dos conhecimentos é o problema, não o discurso, pelo que a aula magistral perde pertinência. Neste caso, a perícia do formador não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim em sugerir e fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas. O formador (equivalente a um treinador) não pode substituir, de maneira constante, o aprendiz, sob pena de o impedir de aprender. Assim, o professor deve renunciar à aula expositiva, bem como à palavra *ex cathedra*, o que, todavia, em nada lhe retira o papel de condutor do processo. Por fim, é de salientar que a mudança identitária do professor passa por uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação. Um professor de ciências que não participa em nenhum processo de pesquisa ou de aplicação tecnológica dos seus conhecimentos terá alguma possibilidade de apresentar de maneira realista o funcionamento dos conhecimentos na ação?

*

Segue-se o registo de uma aula de **Eletricidade e Eletrónica** em que a transmissão dos conhecimentos tende a anteceder a sua exercitação em situações práticas.

Conteúdo Programático: Lei de Ohm

“Terça-feira, dia 19 de fevereiro de 2008. Dez minutos após o toque de entrada, o professor inicia a aula da disciplina de Eletricidade e Electrónica, de costas voltadas para os alunos, desenhando no quadro um circuito elétrico composto por 3 nós (pontos de encontro de três ou mais ramos do circuito) e 2 malhas (caminhos condutores fechados por onde flui uma corrente). De seguida, interpela os alunos:

Professor: *Quantas malhas podem ser encontradas neste circuito?*

Fernando: *Se eu soubesse o que era uma malha...*

O professor aponta com o dedo para o espaço em branco no interior do circuito que desenhou no quadro...

Fernando: *Não percebo. O professor apontou para dentro desses riscos aí no quadro mas eu continuo a não entender... O que é isso?*

Professor: *Oh Fernando. Então não vês?! Isto é um circuito elétrico. Precisas de saber as malhas para depois calculares a soma das correntes que convergem num nó.*

Fernando começa a rir e encolhe os ombros, continuando sem perceber.

Belmiro: *O problema stor é o que quer dizer convergem... Ele não sabe...*

Fernando: *O problema é que não percebo nada... nem convergem, nem malhas nem nada...*

Professor: *Convergem, quer dizer “para nós”. (Faz os gestos com a mão apontando para si próprio...)*

Fernando: *Mas eu não percebo o que é que esses riscos e setas querem dizer...*

Manifesto ao professor a importância de mostrar aos alunos um circuito elétrico real. Sugiro que, na próxima aula, retirássemos um circuito elétrico de um candeeiro e o colocássemos em cima da mesa com o intuito de o analisar. Quais são os elementos que compõem um circuito elétrico? Qual é a condição fundamental para que um circuito elétrico permita a passagem de corrente elétrica? Como posso organizar um circuito elétrico se quiser ligar vários aparelhos à mesma fonte de energia?

O professor ignora as minhas questões e responde:

“ Oh... mas eu já dei a definição de circuito elétrico. Não se lembram?! É um conjunto de elementos ligados entre si de forma a fornecer energia elétrica aos recetores. Vou só falar numa lei muito importante da eletricidade e depois faço exercícios concretos para eles ficarem a perceber melhor...”

Volta-se para o quadro e regista uma das leis fundamentais dos circuitos elétricos: a Lei de Ohm.

“Para qualquer condutor metálico, existe uma proporcionalidade constante entre a tensão entre os seus terminais e a corrente que o percorre.

É para passar stor? - Pergunta Afonso!

O docente acena afirmativamente com a cabeça.

Privados dos conhecimentos necessários para compartilharem os significados abordados pelo professor, os alunos limitam-se a passar para o caderno a definição de uma lei que lhes é estranha. De forma não intencional, o professor propicia o alheamento e, também, a desconcentração dos alunos em relação às informações que procurava transmitir:

Belmiro: *“Posso trazer meninas aqui para a aula?!” (Belmiro)*

Afonso: *“Oh Professor! Quando é que vamos ter uma visita de estudo? Podíamos juntar o nosso grupo com uma turma só de raparigas”*

Belmiro: *“É que isto assim está a ficar muito pesado... assim umas raparigas com minissaia era fixe...”*

Gargalhada geral.

O professor ignora e refere:

A expressão matemática que traduz a lei de Ohm é a seguinte (registra no quadro):

$$\frac{U}{I} = k \text{ (constante)} = R$$

U= Tensão existente entre os terminais de um condutor
I= Intensidade de corrente que percorre o condutor
k = Constante de proporcionalidade = R = Resistência Elétrica

Professor: *Pode-se concluir que a constante de proporcionalidade (k) é a resistência do condutor. Para que vocês possam saber qual é a resistência elétrica precisam de calcular essa constante.*

Fernando: *“Oh Stor! Ponha aí uns números nessa fórmula para a gente perceber melhor...”*

Professor: *“Depois de escrever tudo e depois de explicar eu ponho os números, deixa-me só explicar.”*

Belmiro: *“Agora uma coisa real, por exemplo... Nas casas quando vai a baixo o quadro elétrico, o que quer dizer, stor? Isso tem a ver com a intensidade?”*

Professor: *“Sim. Há um disjuntor que dispara porque não está programado para ter tanta corrente”.*

Belmiro: *“Isso quer dizer que há mais elétrons do que devia... é isso não é stor?! Eu até expliquei isso lá em casa e disseram que eu era maluquinho... afinal não sou, pois não stor?!”*

O que Belmiro tinha acabado de fazer foi alertar o professor para a necessidade que sentia em ver a lei de Ohm orientada para a resolução de problemas concretos. A tônica estava a ser colocada na enunciação da regra e não se estava a partir dos exemplos concretos capazes de reforçar a sua compreensão.

O professor, porém, ao invés de alterar a sua abordagem de ensino, voltou a ler em voz alta a lei escrita no quadro.

Em seguida, escreve no quadro vários exercícios práticos de aplicação da lei abordada¹²⁰, dizendo *“Agora sim. Vão ficar a perceber para que serve a lei de Ohm”.*

(Registo do diário de campo, 19 de fevereiro de 2008, Aula de Eletricidade e Eletrónica, Componente da formação técnica do curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

Não obstante os resultados positivos que, de uma forma geral, os alunos obtiveram às primeiras provas de avaliação nesta disciplina, o que a observação de terreno evidenciou foram as sérias dificuldades que apresentavam na compreensão dos conhecimentos lecionados, deixando concluir que os modos de ensino que estavam a ser utilizados comprometiam a efetiva aquisição de saberes, assim como a possibilidade de os mobilizar para uma diversidade de situações¹²¹.

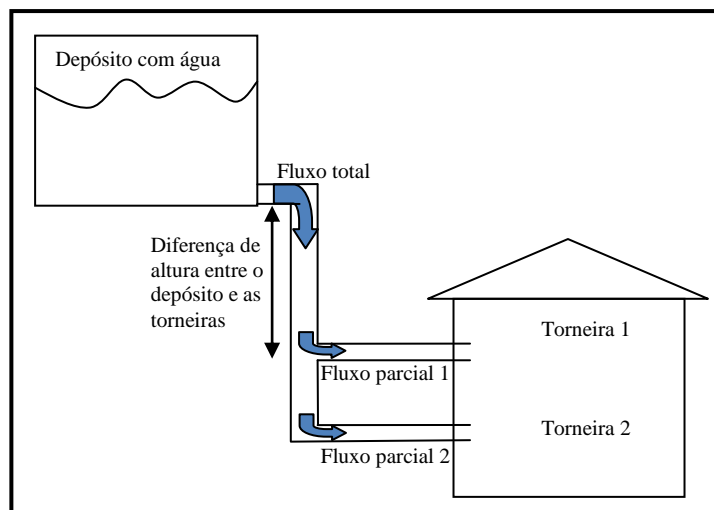
¹²⁰ Exercício registado no quadro: “Calcule os valores da intensidade da corrente que percorre uma resistência de 200Ω, quando é submetida a: Uma tensão de 24V; Uma tensão de 6V.”

¹²¹ Ver, neste sentido, Bernard Lahire: *“Aqueles que não podem entrar nas formas escolares de relações de aprendizagem e que “deixam de investir” nas práticas escolares, que se reapropriam pragmaticamente – dialogicamente dos exercícios escolares mais formais e põem em prática – por necessidade de adaptação – “imitações” e “automatismos”, conhecem a experiência curiosa comum a todos os que são obrigados a entrar numa lógica para a qual eles não têm os meios de compreender de forma sistemática, que são forçados a viver em formas relativamente às quais permanecem estranhos. Os “automatismos” ou as “imitações” que podem dar a ilusão de “êxito” permitem a esses alunos fornecer “bons” resultados mesmo quando são desprovidos do domínio dos princípios de produção escolar desses mesmos resultados. (...) Os comportamentos escolares, de “imitações orais” ou de “automatismos” são, todavia, reveladores do esforço de adaptação a um universo escolar percebido como estranho e estrangeiro.”* (Lahire, 2003: 109)

A evolução do modo de funcionamento desta disciplina rumo ao desenvolvimento de competências exigiu importantes transformações das didáticas, da avaliação, do funcionamento das aulas e do próprio ofício do professor. Desde logo, envolveu a rutura com a visão que defende que se devem facultar, de forma prévia, aos alunos conhecimentos básicos antes de os mobilizar para determinada situação.

As mudanças registadas nos processos de ensino desta disciplina exigiram, então, do professor a compreensão de um postulado relativamente simples: que as competências se constroem através da sua exercitação em situações reais ou, noutros termos, que é possível “*aprender, fazendo*”¹²². De forma gradual, e com os estímulos dos restantes elementos da equipa pedagógica, o docente foi abandonando o conceito tradicional de aula e começou a prestar o mínimo de informação requerido para que os alunos comesçassem a pensar¹²³ fornecendo apenas os conhecimentos à medida que ia surgindo a necessidade, em função de situações concretas e reais.

A dinâmica de ensino a seguir descrita é, quanto a nós, um exemplo claro da superação da perspectiva que distingue e opõe uma lógica de ensino e uma lógica de treino/ação. Com o intuito de fazer uma analogia entre um circuito elétrico e um circuito hidráulico, começou-se por construir com os alunos um pequeno circuito composto por um depósito de água, tubos (mangueiras) e 2 torneiras, à semelhança do representado na seguinte figura:



¹²² Esta é uma perspectiva defendida por John Dewey (in Antunes, 2001), um pedagogo americano do século passado. De acordo com o autor, todo o processo de educação-aprendizagem deve realizar-se a partir da experiência; aprende-se fazendo (“*learn by doing*”) e não memorizando e recitando.

¹²³ Do ponto de vista de Perrenoud (2007, [1999a]), o formador (equivalente a um treinador) não pode substituir, de maneira constante, o aprendiz, sob pena de o impedir de aprender. Assim, o professor deve renunciar à aula expositiva, bem como à palavra *ex cathedra*, o que, todavia, em nada lhe retira o papel de condutor do processo.

Psicóloga da QpI: Quando abrimos a torneira deste circuito hidráulico, o que é que acontece?

Pedro: A água sai do depósito da água...

Moutinho: Sai água pela torneira...

Psicóloga da QpI: Sempre que se abre uma torneira, os tubos da instalação são percorridos por um fluxo de água. À medida que se vai abrindo a torneira da água, aumenta-se o fluxo de água que percorre nos tubos.

Psicóloga da QpI: Rafael, coloca agora o depósito de água em cima do armário da sala (mais alto que a mesa) abre uma das torneiras. Há alguma diferença no fluxo da água que sai, agora, pela torneira?

Rafael: A água sai com mais força.

Psicóloga da QpI: O que significa que o fluxo de água é maior. Alguém sabe explicar porquê?

Serafim: O depósito da água foi colocado mais alto, por isso é que o fluxo da água sai com mais força.

Psicóloga da QpI: Sim, deve-se à diferença da altura entre o depósito e as torneiras... é por isso que o fluxo da água é maior. Vamos colocar agora o depósito no chão, quase ao mesmo nível das mangueiras. O que é que acontece?

Cyprien: Sai pouca água.

Psicóloga da QpI: Porque será?

Todos respondem: Porque o depósito está quase à mesma altura que as mangueiras e a água fica sem pressão.

Psicóloga da QpI: Que conclusões podemos, então, retirar desta experiência?

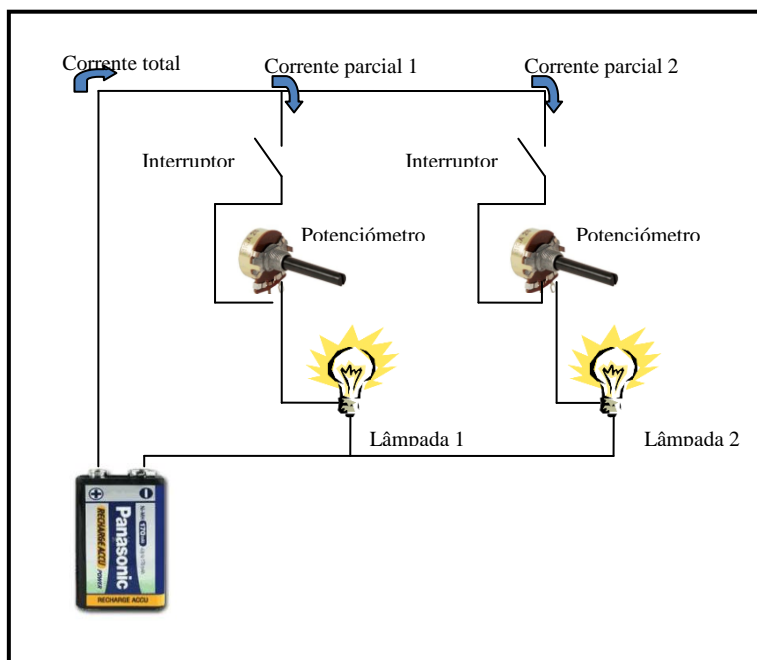
Kukiro: Que para a água sair com pressão é preciso que o depósito esteja mais alto que a torneira. Se o depósito estiver ao mesmo nível a pressão é menor.

Professor: Muito bem! Podemos, então, dizer que o fluxo será tanto maior quanto maior for também o desnível em causa.

Em seguida, procurou-se organizar a informação debatida no seguinte quadro:

| Circuito Hidráulico | |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementos constituintes | <u>Depósito</u> -> Elemento acumulador de água |
| | <u>Tubos</u> -> Elementos condutores do fluxo de água |
| | <u>Torneiras</u> -> Elementos de corte/regulação do fluxo de água |
| Grandezas | Diferença de altura entre o depósito e as torneiras |
| | Fluxo de água |
| | Torneiras |
| Relação entre grandezas | Fluxo de água é tanto maior quanto maior for a diferença de altura entre o depósito e as torneiras |

Posteriormente, procedeu-se à montagem de um circuito elétrico simples - a alimentação elétrica de duas lâmpadas - à semelhança do esquema abaixo representado. Para essa montagem, foram utilizados os seguintes materiais: uma bateria de 12V, dois interruptores, dois reóstatos (“potenciômetros”), duas lâmpadas de 12V e fios condutores.



Solicitou-se, em seguida, aos jovens que desenhassem o circuito elétrico correspondente à montagem realizada e realizassem o seguinte ensaio experimental:

1. Regular o reóstato 1 para $\frac{1}{2}$ da resistência.
2. Regular o reóstato 2 para a posição mínima.

Resultados obtidos e registados pelos jovens: a lâmpada 1 apresenta menor intensidade de luz que a lâmpada 2.

Psicóloga da QpI: *Se compararmos o circuito elétrico com o circuito de água, a que é que é que corresponde a pilha?*

Todos: *Ao depósito da água.*

Psicóloga da QpI: *Porquê?*

Serafim: *Porque é na pilha onde está armazenada a energia, tal como no depósito está a água.*

Kukiro: *E a água é a energia no circuito elétrico...*

Psicóloga da QpI: *Sim. É isso mesmo! O fluxo de água corresponde à corrente elétrica no circuito elétrico. No circuito hidráulico, vimos que o fluxo de água se desloca através das mangueiras. E como é que se desloca a corrente elétrica num circuito elétrico?*

Afonso: *Pelos fios....*

Moutinho: *Os fios são os tubos da água....*

Psicóloga da QpI: *Exatamente. Pelos fios passa uma corrente elétrica, assim como nas mangueiras passa a água. E como é que controlamos a passagem de maior ou menor fluxo de água no circuito hidráulico que construímos?*

Belmiro: *Pelas torneiras.*

Psicóloga da QpI: *E no circuito elétrico que acabamos de montar, sabem dizer-me onde estão as torneiras?*

Rafael: *Estão nos reos... re não sei o quê...*

Psicóloga da QpI: *Reóstatos ou potenciômetros. Repete lá outra vez.*

Rafael: *Reóstato, é isso!*

Professor: *O reóstato é uma resistência elétrica variável. A função de uma resistência elétrica também é a de regular a passagem da corrente elétrica. Tal como a torneira regula o fluxo de*

água num circuito hidráulico, a resistência também tem a função de regular a passagem de corrente elétrica. Um reóstato pode oferecer maior ou menor resistência à passagem de corrente elétrica.

Psicóloga da QpI: Então quem me sabe dizer no circuito que construímos qual foi o reóstato que ofereceu maior resistência à passagem de corrente elétrica?

Fuzi: Foi o reóstato 2.

Rafael: Como é que sabes isso?

Fuzi: Porque a luz estava mais fraquinha e isso quer dizer que tem menos corrente elétrica para a alimentar, não é?

Professor: É isso mesmo. O reóstato 2 estava numa posição mínima o que fez com que oferecesse uma maior resistência à passagem de corrente elétrica, comparativamente com o reóstato 1 que estava numa posição intermédia.

Rafael: Ah. Já percebi, se colocasse o reóstato 2 na posição máxima a luz já ia ser maior.

Professor: Sim, porque iria oferecer menor resistência à passagem de eletrões e a intensidade da luz ia ser mais forte.

Em seguida, foram acrescentados os conhecimentos abordados no quadro anteriormente construído.

| | Circuito Hidráulico | Circuito Elétrico |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementos constituintes | <u>Depósito</u> -> Elemento acumulador de água | <u>Pilha</u> -> Elemento acumulador de cargas elétricas |
| | <u>Tubos</u> -> Elementos condutores do fluxo de água | <u>Fios elétricos</u> -> Elementos condutores da corrente elétrica, que por definição é um fluxo ordenado de eletrões |
| | <u>Torneiras</u> ->Elementos de corte/regulação do fluxo de água | <u>Potenciómetros</u> ->Elementos de corte/regulação do circuito que alimenta as lâmpadas |

Psicóloga da QpI: Vamos agora centrar-nos na pilha. Na pilha existem dois terminais.

Moutinho: Um +[pólo positivo] e um -[pólo negativo].

Professor: Exatamente. Existe um terminal negativo e outro positivo, o que significa que estes dois pólos estão diferentemente carregados, ou seja, cada um deles tem cargas elétricas distintas.

Serafim: Um deles tem mais eletrões que outro, é isso não é?!

Professor: É isso mesmo. Existe, entre eles, uma **diferença de potencial**. À diferença de potencial entre dois corpos chama-se **tensão elétrica**.

Serafim: Então para que haja corrente elétrica é preciso que haja sempre uma diferença de potencial?

Psicóloga da QpI: Sim! Lembrem-se, novamente, do circuito hidráulico. Para que a água se tivesse deslocado pelas mangueiras até às torneiras, vimos que era muito importante existir uma diferença de alturas entre o depósito e as torneiras.

Rafael: Pois foi. Quando colocamos o depósito no chão, demorou muito mais tempo a sair água...

Kukiro: Ah. Já estou a perceber. Também no circuito elétrico é preciso um desnível para que haja uma corrente...

Psicóloga da QpI: É isso mesmo, Kukiro. À semelhança do circuito da água onde é preciso que haja um desnível entre o depósito e as torneiras para que a água flua pelos tubos, também no circuito elétrico é preciso que haja uma diferença de potencial entre dois terminais para que a corrente elétrica se desloque pelos fios. A diferença de potencial ou tensão corresponde, neste

exemplo, à diferença de alturas entre o depósito de água e as torneiras. Esta diferença de alturas faz com que a água se desloque do depósito que está em cima da mesa para as torneiras, assim como a tensão faz deslocar os eletrões do pólo negativo para o pólo positivo onde há poucos eletrões.

Professor: A tensão elétrica pode ser encontrada entre dois corpos, entre dois fios condutores diferentemente carregados, entre dois terminais de um circuito ou de uma rede.

Alguém me sabe dizer qual é a tensão elétrica que existe nas tomadas das nossas casas?

Belmiro: É de 220 V.

Professor: Muito bem Belmiro! É a chamada Baixa Tensão. O símbolo que é utilizado para representar esta grandeza é U ou V. A unidade é Volts (V).

Se ligarmos por meio de um fio condutor dois terminais com potenciais elétricos diferentes vai processar-se um movimento de cargas elétricas do terminal mais carregado para o que estiver menos carregado.

Que nome se dá a esse movimento ordenado e orientado de cargas no condutor?

Serafim: Chama-se **corrente elétrica**.

Professor: Muito bem. A corrente elétrica está associada uma grandeza que se chama intensidade de corrente elétrica (I). A intensidade de corrente elétrica mede-se em amperes, através de um aparelho chamado amperímetro.

E alguém me sabe dizer qual é o sentido da corrente elétrica?

Kukiro: É do menos para o mais...

Professor: O sentido real da corrente é o sentido do movimento dos eletrões dentro do condutor que normalmente é do terminal “mais negativo” para o “menos negativo”.

No entanto, os físicos convencionaram, há muitos anos atrás, que o sentido da corrente vai do corpo ou do terminal “mais positivo” para o “menos positivo” (ou negativo em relação ao outro). Por isso, o que normalmente se adota é o sentido convencional da corrente elétrica, isto é, do “mais positivo” para o “menos positivo”.

Em seguida, foram registadas no quadro as 3 grandezas fundamentais da eletricidade abordadas:

| | Circuito Hidráulico | Circuito Elétrico |
|------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grandezas | Diferença de altura entre o depósito e as torneiras | Diferença de potencial elétrico nos terminais da pilha ou tensão Símbolo: U ou V Unidade: Volt (V) |
| | Fluxo de água | Intensidade de corrente elétrica Símbolo: I Unidade: Ampere (A) |
| | Torneira | Resistência elétrica Símbolo: R Unidade: Ohm (Ω) |

Professor: Que relação encontramos entre estas grandezas no circuito elétrico?

Cyprien: A mesma que vimos no circuito hidráulico. Acontece o mesmo com a Tensão e a Intensidade da Corrente.

Psicóloga da QpI: O que queres dizer com “acontece o mesmo”?

Cyprien: Que a intensidade da corrente é maior quanto maior for a tensão.

Professor: Muito bem. Acabaste de enunciar uma das principais leis da eletricidade e eletrónica: a lei de Ohm.

Georg Ohm descobriu que, em condições específicas (temperatura constante, condutores metálicos,...), quando a **Tensão (U)** aumenta para o dobro também a **Intensidade (I)** duplica e

vice-versa, ou seja, aumentam ou diminuem na mesma proporção. O que quer dizer que Tensão e Intensidade são diretamente proporcionais.

Ele enunciou a sua lei da seguinte forma:

“Existe uma proporcionalidade constante entre a tensão entre os seus terminais e a corrente que o percorre.”

$$\frac{U}{I} = k \text{ (constante de proporcionalidade)}$$

Essa constante de proporcionalidade corresponde ao valor da **resistência**. Pode-se então descobrir o valor da resistência sabendo as outras duas grandezas (tensão e intensidade da corrente).

$$k = R = \frac{U}{I}$$

| | <i>Circuito hidráulico</i> | <i>Circuito elétrico</i> |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação entre grandezas | <i>Fluxo de água é tanto maior quanto maior for a diferença de altura entre o depósito e as torneiras</i> | <p><i>Corrente elétrica é tanto maior quanto maior for a diferença de potencial nos terminais da pilha</i></p> <p>Lei de Ohm: Existe uma proporcionalidade entre a tensão nos terminais de uma resistência e a corrente que por ela passa, constante essa que é o valor numérico da própria resistência.</p> $I = \frac{U}{R}$ |

(Registo do diário de campo, 20 de março de 2008, Aula de Eletricidade e Eletrónica, Componente da formação técnica do curso profissional de Eletrónica, Automação e Comando, 10º ano)

*

O docente da disciplina de **Matemática** mostrou, desde o início, uma disponibilidade total para o trabalho interdisciplinar, além de ter realizado múltiplas sessões de trabalho, em horário pós aulas, para treinar competências que haviam sido identificadas como essenciais para acompanhar os conteúdos lecionados em Físico-Química, Eletricidade e Electrónica, Sistemas Digitais e na própria Matemática e que os jovens ainda não dominavam. Assumi uma postura de plena abertura à discussão acerca dos conteúdos a lecionar nas suas aulas,

avaliando os conhecimentos já adquiridos pelos jovens para neles poder ancorar as novas aprendizagens. A sua atuação e a seleção das atividades propostas aos alunos tiveram por base uma observação atenta das suas necessidades de aprendizagem, em vez de seguirem única e cegamente as indicações do programa da disciplina.

Investiu na seleção de exercícios de aplicação dos princípios matemáticos estudados às leis e fenómenos abordados nas disciplinas de Eletricidade e Electrónica e Físico-Química. A implicação deste professor na criação de condições de aprendizagem adequadas a uma verdadeira apropriação das diferentes matérias do curso traduziu-se na preparação de uma série de atividades de aplicação da matemática ao estudo de problemas, tais como o cálculo da capacidade resistiva de um aparelho elétrico, os sistemas de equações aplicados às Leis de Kirchhoff, as fórmulas matemáticas utilizadas em determinadas leis da Eletricidade e da Electrónica.

Vejamos um exemplo de uma das sessões organizada numa perspectiva de articulação entre conteúdos de Matemática e de Eletricidade e Electrónica, mais concretamente a abordagem da Lei de Ohm cujo conhecimento é indispensável para montar circuitos elétricos.

“Ohm descobriu que a diferença de potencial (U) entre dois pontos de um condutor é proporcional à corrente elétrica (I). A constante de proporcionalidade é o valor da resistência do circuito (R). Sabendo o valor de duas das variáveis desta equação é possível calcular o valor da terceira graças à manipulação algébrica da equação:

$$U = R I \quad R = U/I \quad I = U/R$$

O professor de eletrónica havia já proposto a resolução de numerosos problemas nos quais fornecia duas grandezas e solicitava o cálculo da terceira:

1. *Num circuito no qual estão ligadas uma lâmpada e uma pilha de 1,5 Volts (Diferença de Potencial entre o pólo positivo e o pólo negativo da pilha – U), pretendemos fixar a corrente a 0,003 Amperes (Corrente Elétrica – I). Qual terá que ser o valor da Resistência (R) do circuito?*
2. *Num circuito no qual estão ligadas uma lâmpada, uma pilha de 9 Volts e uma resistência de 300 Ω , qual será o valor da Corrente Elétrica (I)?*
3. *Qual será o valor da diferença de potencial (U) num circuito com uma corrente elétrica (I) de 0,002 Amperes e uma Resistência (R) de 900 Ω ?*

Contudo, os jovens desconheciam a lógica subjacente à manipulação algébrica das equações em geral, evidenciando dificuldade em compreender a relação existente entre as variáveis que integram a equação. Em termos mais concretos, não eram capazes de deduzir o valor de R a partir da fórmula $U = RI$ ou de extrair o valor de I a partir da mesma fórmula. Logo, não compreendiam que a fórmula podia assumir as três formas, acima indicadas, incorrendo em erros como os que a seguir se transcrevem

$$R = I/U \quad ; \quad I = R/U \quad ; \quad I = RU \quad ; \quad U = I/R$$

A resolução dos problemas ficava, assim, sistematicamente comprometida, apesar de terem compreendido a lei em causa.

A sessão de matemática consistiu, então, em demonstrar as regras gerais da matemática que explicam a manipulação da equação: quando multiplicamos um número por 1 o resultado é esse mesmo número; se dividirmos um número qualquer por 1, o resultado vai ser também esse mesmo número; se dividirmos um número por si próprio o resultado será 1.

Com a fórmula da lei de Ohm, calculamos o valor de U substituindo as letras R e I pelos seus valores.

Mas, e se quisermos calcular o valor de R, sabendo o valor de U e de I? Ou quisermos calcular o valor de I, sabendo o valor de U e de R?

Teríamos que organizar a equação de modo a ter qualquer coisa do tipo $R = \dots$ ou $I = \dots$

Mas como fazê-lo se o R e o I não estão “isolados” na fórmula?

Para descobrir o valor de R temos que nos “livrar” da letra I, que se encontra naquele termo da equação. A única forma de “eliminar” a letra I do segundo termo, sem modificar a veracidade da equação, é dividir ambos os termos pela letra I. Porquê?

Porque se a letra I está a multiplicar pela variável que queremos descobrir (R), a única forma de “cancelar” o seu efeito é utilizar a operação contrária da multiplicação que é a divisão.

A igualdade entre os dois termos de uma equação é como uma balança.

Com efeito, se aceitarmos que $2 \times 4 = 8$ e se dividirmos ambos os termos por 4, a equação continuará a ser válida: $2 \times 4 / 4 = 8 / 4$, ou seja, $2 = 2$.

Concluindo, se dividirmos os dois termos pelo mesmo valor, a igualdade entre eles continuará a ser válida. O mesmo acontece se multiplicarmos os dois termos pelo mesmo valor ou se lhes somarmos ou subtrairmos o mesmo valor.

Vamos então dividir os dois termos da equação por I.

$$U/I = RI/I$$

Como $I/I = 1$ temos que $U/I = R \times 1$

Ora $R \times 1$ é igual a R

logo, $U/I = R$

Podemos organizar a equação do seguinte modo $R = U/I$ e, assim, calcular o valor de R.

O mesmo pode ser feito para descobrir o valor de I. Para “eliminarmos” a letra R do segundo termo da equação, dividimos os dois termos da equação por R e, assim, obtemos: $U = RI$; $U/R = RI/R$; $U/R = I \times 1 \Leftrightarrow I = U/R$

Os jovens foram, de seguida, orientados para procederem a uma série de medições da corrente que atravessa um circuito constituído por uma pilha, uma resistência, uma pequena lâmpada e fios que ligam a pilha à lâmpada num circuito fechado. Registe-se que esse circuito foi montado por eles próprios e foi sujeito a várias modificações do valor da diferença de potencial da pilha e do valor da resistência. Este exercício visava levar os alunos a verificarem experimentalmente que conhecendo o valor de quaisquer duas das variáveis, é possível calcular a terceira.

Utilizando um multímetro, os jovens puderam medir a corrente elétrica do circuito e verificar que o seu valor estava concordante com o cálculo realizado a partir da equação da lei de Ohm.

Foram, depois, conduzidos a concentrar a atenção nas seguintes perguntas:

Se aumentarmos o valor de R, ou seja, substituirmos a resistência do circuito por uma de valor superior o que deverá acontecer à corrente elétrica?

Com mais resistência, a corrente elétrica vai diminuir.

Com efeito, se substituirmos a resistência de 470Ω por uma resistência de 560Ω vemos a intensidade da corrente elétrica diminuir, tanto no cálculo matemático como no circuito, através da medição concreta desta grandeza.

$$I = 9/560$$

$$I = 0,016A$$

E se aumentarmos a tensão, substituindo a pilha de 9V por uma de 12V o que acontecerá à Corrente Elétrica?

Devia aumentar porque, de acordo com a Lei de Ohm, se aumentamos a diferença de potencial a corrente também aumenta...

$$I = 12/470$$

$$I = 0,026A$$

O novo valor da corrente é idêntico ao que foi medido no circuito com uma pilha de 12V.

Esta é uma boa forma de verificarmos se a manipulação que fizemos da fórmula está correta: pensarmos se as relações entre as grandezas continuam a fazer sentido.

O mesmo procedimento foi realizado para a equação $R = U/I$ de modo a comprovar que a manipulação das equações não é arbitrária, antes corresponde à aplicação de leis matemáticas generalizáveis a qualquer equação deste tipo.”

(Registo da Nota de Campo, 14 de maio de 2008)

3.1 O funcionamento da equipa pedagógica

Seria excessivo explicar todas as iniciativas que foram levadas a cabo para empreender a abordagem interdisciplinar a que nos referimos anteriormente. Em todo o caso, as descrições que aqui são apresentadas ilustram uma tentativa de mobilizar conhecimentos de ordem geral e de proveniência disciplinar diversa para situações relativamente complexas, o que, é importante salientar, não se confunde com os exercícios clássicos de consolidação e aplicação.

As acima referidas iniciativas inscreveram-se na tentativa de empreender algumas práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências, o que, adotando a definição que lhe dá Perrenoud (2001 c, 2003, 2007 [1999a]), implica adotar um ensino centrado na resolução de problemas. Todavia, o desenrolar do processo ao longo do ano letivo foi tornando evidente que os obstáculos a um tal tipo de ensino são profundos e resistentes. Para começar, consideramos importante registar que os docentes das disciplinas de Electrónica e de Sistemas Digitais desconheciam em absoluto o meio empresarial, tendo-se tornado professores logo após a conclusão da licenciatura. Revelavam grande dificuldade em lecionar as matérias teóricas gerais em função de problemas da vida prática que suscitam o seu uso, tais como construir um alarme com um sensor de presença; construir um relógio digital; programar um LCD; construir um comando de infravermelhos para ligar e desligar a televisão; construir um comando que acenda automaticamente as luzes quando a sala fica escura; comandar a abertura de um portão com um sensor de peso; programar um conjunto de semáforos; construir um termómetro digital; construir um circuito para sensores de estacionamento de automóveis; programar a ligação de um equipamento a uma determinada hora do dia; construir uma máquina de calcular; construir uma aplicação informática para usar no telemóvel.

Curiosamente, o docente de matemática, apesar de nunca ter exercido outra atividade profissional que não fosse a de docente, desde sempre manifestou inteira abertura e interesse para se envolver com os alunos em exercícios de identificação dos conhecimentos matemáticos mobilizados na resolução dos problemas acima retidos.

A realização de reuniões regulares da equipa pedagógica da escola com o diretor do Centro de Formação da Indústria Electrónica permitiu iniciar uma prática de reflexão sobre

temas que este considerava cruciais para a eficácia do ensino: organização do tempo e das atividades em cada aula, privilegiando o treino intenso dos conhecimentos, através da resolução de múltiplos problemas sobre um mesmo assunto e da avaliação sistemática (no final de cada aula) dos saberes adquiridos; necessidade de alunos e professores medirem objetivamente as aprendizagens realizadas em cada aula por via a realização de testes de avaliação no final de cada sessão; consagrar a maior parte do tempo de aula ao trabalho dos alunos na realização de experiências que convoquem os conhecimentos programáticos: como se produz energia elétrica numa barragem? Como se transporta a energia elétrica até nossa casa? Porque é que o disjuntor de nossa casa dispara quando ligamos vários aparelhos à corrente? Como funciona um computador? Porque temos de utilizar transformadores para ligar certos aparelhos à corrente?

Esta visão era consistente com a defesa da exigência e com a elevação das expectativas em relação às capacidades dos alunos e totalmente contrária às medidas facilitistas, que muito frequentemente pautavam a atuação de muitos daqueles professores. A recusa do facilitismo foi, com efeito, um ponto de discussão acesa com os docentes.

As instalações do Centro de Formação (os seus laboratórios e maquinaria, especialmente adaptados ao ensino da Electrónica) assim como o saber e a experiência dos vários formadores desta instituição (suas planificações, propostas de atividades a desenvolver com os alunos, manuais e coleções de exercícios) foram colocados ao dispor dos docentes da escola que, na sua quase totalidade, à exceção do professor de Matemática e, mais tarde, do professor de Eletricidade e Electrónica, resistiram à partilha das práticas, à realização de qualquer trabalho conjunto e mesmo à utilização dos espaços do centro de formação. Ainda relativamente ao trabalho em equipa foi possível observar francas resistências por parte dos docentes. Com efeito, apenas o professor de Matemática se mostrou disponível, e concretizou esta disponibilidade, procurando sistematicamente o docente da disciplina de Eletricidade e Electrónica para planear as aulas e para partilhar observações sobre o desempenho dos jovens. Os restantes docentes referiam sistematicamente ter que cumprir o programa ou já ter demorado muito tempo a dar essa matéria ou *“isso não vai adiantar nada porque eles também não estão interessados”*, justificando assim a sua recusa em modificar as estratégias de ensino-aprendizagem. Nenhum outro docente, para além dos dois referidos, procurou outro colega para pensar em atividades que suscitasse a explicitação da transversalidade dos conteúdos lecionados. As justificações mais frequentes prendiam-se com a *“falta de tempo”*,

“o facto de não valer a pena aprofundar muito para não confundir os alunos”, “o facto de nunca ter trabalhado dessa maneira”, “de não estar habituado”. As várias propostas feitas nas reuniões pedagógicas nunca foram postas em prática, a não ser pelos docentes de Matemática e Eletricidade e Eletrónica, apesar do seu inegável interesse para elevar a qualidade do ensino: organizar um projeto de turma que envolvesse a realização de um pequeno filme explicativo da Lei de Ohm ou da produção de energia elétrica; traduzir o manual de um aparelho de medições ou um pequeno filme explicativo das Leis da Termodinâmica na aula de Inglês; escrever um relatório cuidado acerca de uma experiência no âmbito da Física nas aulas de Português.

Alguns docentes interpretaram as sugestões de lecionar os conteúdos programáticos em função de problemas como indicação para reduzir os conteúdos ao que chamavam “um mínimo indispensável”, assim encontrando justificação para selecionar partes avulsas do programa que acabavam por ser apresentadas aos alunos de forma descontextualizada das suas aplicações concretas. Outros consideravam que fazendo “testes mais simples” conseguiriam “melhores resultados e mais motivação por parte dos alunos” ou que, solicitando “trabalhos de pesquisa na internet”, que não passavam de oportunidades escamoteadas para os alunos copiarem informações dispersas e muitas vezes erradas e ocuparem o tempo de aula a jogar jogos no computador, “reduziam a sensação de não ser capaz e aumentavam o interesse pela escola”. Por outro lado, vários docentes “facilitavam” na marcação de faltas de presença ou de material, faziam de conta que não ouviam as provocações dos alunos ou que não viam a sua recusa em trabalhar, argumentando que “se fossem demasiado severos os alunos não aguentariam e desistiam.” Os frequentes pedidos para que fossem explicitadas as aplicações dos conhecimentos que eram lecionados suscitavam a maior parte das vezes respostas de fuga: “Tens que ver o que a lei diz, se diz que é a multiplicar tens que multiplicar”; “É natural que eles tenham dificuldades em perceber, eu na idade deles também tinha”; “Não se pode saber tudo!”; “É assim porque é o que a Lei (de Kirchhoff) diz”; “Se eu tiver que explicar tudo sobre a Lei nunca mais saímos daqui!”

Os critérios de avaliação foram igualmente alvo de debate no seio da equipa pedagógica. No início, os docentes haviam definido que a nota final de cada módulo das várias disciplinas era o resultado da nota dos testes (ponderada a 40% na nota final) e da nota atribuída à dimensão comportamental (ponderada a 30% na nota final) e aos trabalhos práticos realizados nas aulas (30% na nota final). Desta forma, um aluno que não obtivesse aprovação

nos testes podia obter aprovação ao módulo da disciplina, desde que o professor considerasse o seu “comportamento adequado” e que avaliasse como positivos os trabalhos realizados na sala de aula. Ora, não haviam sido definidos quaisquer critérios para classificar os comportamentos dos alunos, o que tornava no mínimo arbitrária esta avaliação. Por outro lado, os “trabalhos práticos” não eram mais do que a realização de fichas de exercícios que não apelavam à aplicação prática dos conhecimentos e que eram resolvidas com a ajuda do professor. Alguns professores nem sequer esperavam o tempo suficiente para que os alunos fizessem sozinhos os exercícios, resolvendo-os diretamente no quadro e incitando a cópia das soluções.

Da reflexão que, apesar de tudo, ia sendo feita nas regulares reuniões da equipa pedagógica, com o impulso da QpI e do diretor do Centro de Formação e com o reforço da direção da escola, foi possível alterar substancialmente os critérios de avaliação acima apresentados. Assumiu-se que a ponderação dos testes passaria a ser 60% da nota final do módulo e que os restantes 40% fossem atribuídos aos exercícios práticos, com a condição de obterem a nota mínima de 10 valores nos testes de avaliação como requisito indispensável para obter aprovação a cada módulo. Quanto aos exercícios práticos, apenas seriam considerados na ponderação da nota final os que permitissem avaliar a aplicação dos conhecimentos abordados nas aulas na resolução de problemas concretos. Exemplos: construir um circuito seguindo um esquema; fazer medições das grandezas elétricas de diferentes circuitos, retirando conclusões acerca das variações observadas; construir um texto após a visualização de um filme e o debate de ideias; traduzir um texto em inglês ou fazer uma retroversão; resolver um problema matemático, etc.

Mas a reflexão coletiva que persistentemente as entidades promotoras do curso procuraram manter ao longo do ano letivo deu lugar à objetivação de alguns critérios de avaliação das atitudes e dos comportamentos cuja finalidade não era a de premiar, com um aumento da nota, os alunos bem comportados, mas, isso sim, penalizar aqueles que persistiam em boicotar o trabalho na sala de aula, em faltar ou em maltratar os colegas e os profissionais. Defendeu-se a ideia de que um comportamento exemplar é um requisito indispensável para o exercício de qualquer profissão e que, por isso, não pode ser perspetivado como um elemento de avaliação dos conhecimentos adquiridos. Assumiu-se, porém, que os alunos deveriam ser envolvidos na discussão a respeito dos principais comportamentos e atitudes a adotar na formação. O docente não deveria demitir-se do importante trabalho de educação para os

valores e regras indispensáveis para preparar os alunos para as exigências da vida. Assim, sempre que uma regra fosse desrespeitada competia ao professor promover momentos de reflexão acerca dos fundamentos dessa mesma regra.

A ajuda do Diretor do Centro de Formação foi crucial para demonstrar os efeitos nefastos que as considerações fatalistas dos professores em relação às capacidades dos seus alunos têm na forma como estes se envolvem no seu próprio processo de aprendizagem. O Diretor partilhou a experiência de alguns profissionais do seu centro de formação que procuravam responder às dificuldades dos alunos sem diminuir o nível de exigência. No Centro de Formação tinham encontrado formas de aumentar as oportunidades de estudo, com professores disponíveis para esclarecer dúvidas em determinados horários, fomentando o apoio dos alunos mais avançados aos mais novos, participando em concursos entre centros de formação na área da eletrónica, lançando problemas concretos cuja solução previa a atribuição de um prémio (por exemplo, reparar um circuito, descobrir os erros numa placa de circuito impresso, resolver um problema difícil, explicar um assunto que suscitava dúvidas, etc.). Estas iniciativas eram acompanhadas de uma exigência firme no que toca a assiduidade, pontualidade, postura adequada na relação com os outros e disponibilidade para aprender.

Em suma, à luz das teorizações acerca do ensino por problemas e competências, o que se procurou nessas reuniões foi suscitar nos docentes a vontade de se apropriarem dessas mesmas teorizações e se implicarem na criação de situações que obrigam os estudantes a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões, em suma, os confrontam com dificuldades específicas. Tentar passar a mensagem de que não chega praticar mais e mais, mas que é indispensável que o aluno se depare, regular e intensamente, com *problemas* numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Em termos mais concretos, levar os docentes a compreenderem que o trabalho por situações - problema nada tem a ver com a didática da matemática que insiste em propor problemas artificiais e descontextualizados. Implica um entendimento bem diferente, ou seja, que o problema esteja, de alguma maneira, incluído numa situação que lhe dê sentido. Nesta perspectiva, o ofício de docente não consistiria mais em ensinar, mas sim em *fazer aprender* (Perrenoud (2007 [1999a]), isto é, criar situações favoráveis que aumentem a probabilidade de pensar.

Se tomarmos o exemplo do processo subjacente à execução de um projeto, é importante que o professor saiba onde quer chegar, o que quer trabalhar, quais os obstáculos

cognitivos com os quais quer confrontar os alunos, trabalhar os recursos em situação real e, quando necessário, trabalhá-los separadamente, à maneira de um atleta que treina diversos gestos isolados antes de os integrar numa conduta global. Uma situação - problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar o objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado. Entre as várias características de uma situação – problema, vale a pena começar por destacar que esta deve ser organizada pelo docente em torno da superação de um obstáculo previamente identificado pela classe, que, por sua vez, deve levar o aluno a investir os seus conhecimentos e representações anteriores. Uma outra característica da situação – problema é que ela requer do professor a capacidade de ajudar o aluno a identificar os obstáculos, o ponto nodal da ação pedagógica, cabendo-lhe fornecer todos os suportes que evitem a sensação de impotência e o desânimo. Obstáculos são todas as convicções erróneas fortemente estruturadas, que têm um estatuto de verdade na mente do aluno e que bloqueiam, temporariamente, o seu processo de aprendizagem. Somente através de um trabalho de forte desestabilização pode o aluno acomodar-se a uma convicção inversa.

Mas, como analisa Perrenoud (2007 [1999a]), esse processo tem incidências sobre a identidade e as competências dos docentes, requerendo, desde logo, uma inventividade didática baseada nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo género por elas suscitados. Exige uma capacidade de renovação e de variação, uma vez que as situações - problema devem ser estimulantes e surpreendentes. É um modo de trabalho que requer um domínio maior da própria disciplina, das questões fundadoras que a constituem e organizam como tal. Estruturar, deliberadamente, obstáculos ou antecipá-los numa tarefa que faz parte de um dado processo de projeto exige uma grande capacidade de análise das situações, das tarefas e dos processos mentais do aluno, uma capacidade de esquecer a sua própria perícia para se colocar no lugar do aluno e entender o que o bloqueia. Esta exigência supõe uma forte capacidade de comunicação com o aluno, para o ajudar a verbalizar o que o incomoda ou bloqueia. Trabalhar por situações - problema supõe, ainda, capacidades de gestão de aula num ambiente complexo, com os alunos a trabalharem em grupo, a duração das atividades é de difícil previsão e padronização e as dinâmicas do grupo – aula incertas. Embora possa recorrer a tarefas tradicionais, tais como criar situações de treino a partir de um manual de exercícios sem ligação direta ao real, o trabalho por situações – problema tem que utilizar meios de ensino concebidos segundo outras didáticas. Implica a produção de materiais escolares,

conceção de espaços, utilização de equipamentos que permitam não somente tornar o aluno autónomo e ativo, mas, sim, confrontá-lo com obstáculos que impõem aprendizagens novas.

Ora, a observação direta das reuniões da equipa pedagógica, em que participamos com o estatuto de elemento da equipa da Qualificar para Incluir encarregada de acompanhar o projeto de formação dos jovens, permitiu constatar como as representações dos docentes a respeito do seu próprio ofício contribuem para a reprodução de práticas que objetivamente reduzem as oportunidades daqueles que supostamente vão à escola para aprender e encontrar um lugar na sociedade. Essa observação suscita-nos algumas interrogações que nos remetem quer para a natureza da formação dos professores, quer para o contexto organizacional que é a escola e o seu enquadramento político. Se o comportamento do indivíduo só pode ser apreendido a partir do seu contexto social, das relações e interações sociais em que está inserido, então, é pertinente que nos interroguemos acerca de quais os fatores externos suscetíveis de induzir um *habitus profissional* tão vincadamente burocrático entre os professores. Vários são os obstáculos com que se depara quem no terreno pretende advogar a causa dos jovens culturalmente menos munidos e se aventure a encetar um trabalho de influência junto de atores decisivos na construção do seu futuro. Um deles será o que remete para a própria formação dos professores, eles próprios havendo sido sujeitos a um trabalho de inculcação ideológica que valoriza o conhecimento desligado das práticas sociais. Outro remeterá para a natureza da formação específica para o exercício da função docente, designadamente para a eventual superficialidade da abordagem dos problemas envolvidos na aprendizagem, na produção e na difusão do conhecimento. Por outro lado, e não menos importante, há que considerar as políticas educativas que pressionam a obtenção de resultados em clara subalternização da verdade da aprendizagem, a par de um discurso oficial empenhado em fazer acreditar que o futuro depende da formação adquirida na escola. Se é verdade que o futuro depende, em muito, do que se obtiver na escola, não é menos verdade que essa garantia está longe de ser acessível a todos os que a frequentam. Nada mais cínico do que a atribuição de classificações positivas a quem não demonstrou ter adquirido os conhecimentos consonantes com essas mesmas classificações. Nada mais perverso do que inculcar nos mais jovens, muito em particular dos que mais necessitam da escola para aceder ao conhecimento, a ideia de que a obtenção do diploma não depende do trabalho realizado, que este pode ser obtido sem estudo e, pior, ainda, que esse diploma tem valor no mercado de trabalho. Nada mais perverso do que serem os próprios agentes educativos a desencorajar o

trabalho, a familiarizar os jovens com um jogo de “faz de conta, que mais não é do que uma fraude e que, pior ainda, é um jogo que conduzirá à sua eliminação do segmento do mercado de trabalho qualificado e valorizado. Em face da impressionante descolagem da realidade económica e social que pudemos observar, identificamos o fenómeno de eliminação “doce” e subtil que Bourdieu (1992) designou por “*excluídos do interior*”.

Mas, a nossa observação participante nas reuniões da equipa pedagógica permitiram perceber que também a reflexão sobre os modos de encarar os problemas de indisciplina dos jovens é um assunto incómodo que suscita uma resistência como os problemas pedagógicos. Neste domínio o individualismo e as soluções avulsas imperavam. Quando se referiam problemas de comportamento numa determinada disciplina, os comentários dos docentes giravam em torno de afirmações do tipo “*na minha aula ele (aluno) não faz isso*”; “*eu não aceitava que um aluno me falasse dessa maneira*”; “*nunca reparei que eles se recusassem a trabalhar*”; “*eu nunca o vi a dormir em cima da secretária*”, esvaziando a reflexão sobre as necessárias atuações conjuntas para reforçar as regras consideradas básicas ou indispensáveis à vida social, em geral, e à do trabalho, em particular. A proposta de trazer os jovens às reuniões da equipa pedagógica para os envolver numa reflexão coletiva sobre as suas condutas foi recebida com repulsa por muitos dos docentes: “*ui! Isso era uma confusão!*”; “*os alunos não podem assistir a estas reuniões, era o que faltava!*”; “*eu não acho bem. O diretor de turma é que deve resolver esses problemas com os alunos e os encarregados de educação*”. Os docentes de Português, Inglês, Área de Integração e Físico-química, precisamente os que tinham mais dificuldades em resolver a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, remetiam-se ao silêncio. Mais uma vez, apenas os professores de Matemática e de Eletricidade e Electrónica se implicaram na organização de reuniões com a turma a fim de provocar a reflexão sobre problemas de indisciplina, assiduidade, pontualidade e insucesso escolar. É caso para, também neste aspeto, concluir, buscando fundamentação uma vez mais em Perrenoud (2001a, 2001b, 2001c), que a escola se demite de associar conteúdos a práticas sociais suscetíveis de terem um sentido para os alunos. Que ao insistir em trabalhar *separadamente* capacidades descontextualizadas, definidas com um elevado nível de abstração, permanece um meio artificial, descomprometido dos problemas que hoje afetam as gerações mais jovens, em particular das culturalmente mais penalizadas.

REFLEXÕES FINAIS

A pertinência do caso estudado neste trabalho prende-se com o facto de nos permitir observar uma intervenção que se propõe enfrentar um problema central na transição para a vida adulta de jovens cuja trajetória escolar os conduziu a uma profunda desafeição pela escola, e, mais grave ainda, os conduziu à impossibilidade de construir sonhos a respeito do futuro: o problema da carência de um *habitus* compatível com a aquisição de conhecimentos, disposições e princípios geradores das ações necessárias para que possam sair da situação de grande vulnerabilidade em que se encontram e ocupar um lugar na sociedade.

A pertinência desta escolha é, desde logo, sustentada em razões de ordem política, uma vez que a matriz teórico - epistemológica de que partimos nos demarca claramente de todas as visões que remetem os problemas dos seres humanos para o domínio da natureza ou para o do livre arbítrio. Não ignoramos que o social é estruturado por via da ação dos atores sociais, sendo que estas envolvem escolhas e valores. Não descuramos que, embora uma vez estruturado, o social adquire uma inércia que não pode ser interrompida se não existir uma ação coletiva que se oponha aos constrangimentos instituídos e que, por isso mesmo, só será possível provocar transformações no plano individual se houver mudanças substanciais das condições de existência, muito em particular das relações sociais em que se formam os *habitus*. Não ignoramos que o social se constrói e reconstrói pela ação e que a natureza dessa construção é responsabilidade de todos. Por isso, não ficamos indiferentes perante as limitadas oportunidades de crescer e de se desenvolver que oprimem a vida de muitos jovens que não devem ser responsabilizados pela família em que nasceram. Não ficamos indiferentes a respeito das violentas injustiças que os empurram para as margens da sociedade, não lhes deixando outra alternativa que não seja a de “*lutarem com as armas dos desarmados*” (Bourdieu, 1979). E sabemos que é preciso implicação e convicção para demover as consciências anestesiadas pelo senso comum que prontamente as harmoniza com as realidades, mesmo as mais chocantes, como sabemos que, por si só, a ciência descontextualizada dos valores não mobiliza as energias necessárias para desvendar arbitrariedades, fazer frente a poderes estabelecidos e resistir aos poderosos obstáculos que se opõem à transformação. Mas também sabemos que o conhecimento científico é uma ferramenta indispensável para desinstalar visões e fornecer caminhos de ação mais

esclarecidos e de maior eficácia. E, como muito pertinentemente observa Howard Becker (1985), o progresso do conhecimento científico do social implica a desconstrução das categorias instituídas por instituições que, precisamente, devem o seu poder à legitimidade que lhes advém do facto de serem consideradas o centro do saber mais especializado.

Em suma, a escolha do caso objeto do estudo aqui apresentado prende-se com a circunstância de a Qualificar para Incluir se propor inserir a sua ação numa política de transformação que procura agregar o maior número de participantes na defesa dos que são mais severamente atingidos por funcionamentos sociais arbitrários. Procura agregar o maior número possível de atores institucionais na elucidação dos problemas que afetam a vida dos jovens que acompanha e com eles investigar formas de ação capazes de arrancar populações desfavorecidas à sua situação de grande vulnerabilidade social.

São questões que nos remetem para a pertinência científica da nossa escolha, ou seja, para uma reflexão sobre o importante tema da transferência do conhecimento teórico (dos fatores determinantes da seleção escolar e da produção de desigualdades sociais) para a ação social transformadora. Por certo, não será por falta de análises esclarecedoras do que está na origem da eliminação escolar, da exclusão económica, da desinserção social e das desigualdades sociais, em geral, que estes fenómenos tão persistentemente se mantêm na nossa sociedade. A condição de membro fundador da Associação Qualificar para Incluir e a implicação que daí resultou na ação direta com populações cuja sobrevivência depende das instituições de proteção social fizeram nascer interrogações que nos parecem estimulantes do ponto de vista do conhecimento científico das dinâmicas do mundo social. Por que razões o vasto conjunto de produções científicas sobre os fenómenos referidos não é apropriado pelos agentes que no terreno implementam políticas e interagem diretamente com os indivíduos que os vivem? Como ultrapassar a incomunicabilidade entre o conhecimento científico e a ação interventora? Como tornar a ação interventora mais coerente com o conhecimento científico dos fenómenos em causa?

A ciência fornece conhecimentos relevantes para explicar a pobreza, assim como fornece elementos relevantes para compreender os seus efeitos sobre a vida psicológica e social dos indivíduos. Apesar disso, as políticas e medidas têm-se revelado inoperantes por falta de vontade política, porque não são coerentes com as análises científicas ou porque a utilização do conhecimento científico na produção da mudança é uma prática difícil de implementar. Da mesma maneira que fornece conhecimentos para combater a eliminação

escolar. Apesar disso, as políticas educativas, por mais ambiciosas que possam parecer, não lograram a superação de fenómenos de verdadeira seleção social, tais como a saída da escola de milhares de jovens sem qualquer qualificação, quando não analfabetos, ainda que muitos deles, pelo menos, hajam obtido o certificado da escolaridade obrigatória. Nas sociedades desenvolvidas, a corrida aos diplomas comporta dilemas cada vez mais complexos, desde logo porque o processo de desvalorização dos títulos escolares só pode ser individualmente superado por aqueles que possuem os trunfos necessários para enveredar pelos cursos socialmente mais valorizados. Precisamente aqueles que mais preservados estão de serem escolarmente penalizados. Pode, então, dizer-se que, para grande número de famílias, a aposta na escola constitui uma espécie de armadilha, uma vez que a pressão que fazem sobre os jovens, no sentido de que estes estudem, não é garantia de proteção contra as dificuldades da existência. De facto, em face da competição intensa pela posse dos diplomas em geral, aqueles segmentos da juventude que se percebem a si próprios como menos apetrechados para almejar os diplomas social e economicamente valiosos deixam de poder ver a escola como uma real oportunidade. Daqui decorre uma considerável perda de legitimidade do projeto de escolarização junto das mais jovens gerações, cujas manifestações de descrédito e desvalorização tendem a crescer significativamente.

O caso que detalhamos neste trabalho tomou como objeto de estudo a ação que a Associação Qualificar para Incluir se propôs levar a cabo com o objetivo de interromper a reprodução da pobreza junto de um pequeno conjunto de jovens, ao longo de vários anos. Pretendendo desenvolver uma ação teoricamente fundamentada, a referida organização assume uma análise crítica das teses sobre a cultura da pobreza, o que se revelou um instrumento de trabalho precioso para não cair na armadilha de interpretar as manifestações dessa cultura como causa da pobreza, e romper com as explicações da pobreza em termos de falta de ambição, falta de esforço, aceitação da miséria, falta de motivação para o trabalho, desinteresse pela escola e, enfim, desinteresse em projetar o futuro.

A formalização do programa de trabalho cuja implementação pudemos observar no terreno passou, num primeiro momento, pela assunção dos pressupostos teóricos considerados nucleares para empreender uma rutura com as explicações que remetem para os excluídos a responsabilidade da sua exclusão e que, muito sinteticamente, se podem expressar através das seguintes teses: a pobreza é resultado de forças a que os indivíduos não têm oportunidade de resistir, controlar e escapar, decorre da ação de fatores macroestruturais e das interações entre

agentes institucionais e indivíduos; as estruturas sociais e individuais estão longe de constituir objetos que existem separadamente, são aspetos diferentes e inseparáveis dos mesmos homens; o comportamento do indivíduo é função e manifestação da sua relação com os outros, é através do relacionamento com os pensamentos dos outros que o indivíduo desenvolve as suas convicções, afetos, necessidades, é num entrelaçamento constante de relações que se constrói como individualidade; a identidade individual só existe através da identidade com um “nós”; para compreender a identidade individual é necessário ter em conta a natureza processual do ser humano, a construção da identidade é um processo contínuo, evolutivo, em função dos contextos sociais a que o indivíduo acede; não existe um caminho único para estruturar a personalidade; é necessário romper com a noção de indivíduo como um ser que existe e decide em absoluta independência dos outros, como ser inteiramente livre, com personalidade fechada e inteiramente autónoma; a sociedade está longe de ser uma entidade orgânica supra individual, uma realidade que existe fora e para além dos indivíduos, os quais têm escasso ou nulo poder para a transformar.

Prosseguindo o exercício de tradução da teoria sociológica em programa de ação interessava explorar as virtualidades da leitura crítica que Lahire (1999) faz acerca da abordagem do *habitus* por Bourdieu. A argumentação do primeiro destes autores a respeito da complexidade do *habitus*, designadamente ao salientar a necessidade de não dissociar a análise das disposições dos contextos relacionais em que eles se atualizam ou se formam, forneceu a pista de intervenção mais estruturante do programa. Se, como pertinentemente diz Lahire (1999), muitas atitudes e práticas são mais desencadeadas por rotina, hábito, defesa, obrigação, do que por adesão profunda e convicta, então, faria sentido experimentar condições em que o princípio da *necessidade feita virtude* não se verificasse ou não se verificasse plenamente. Em termos mais concretos, o ponto de partida do programa de intervenção começou pela reflexão teórica sobre as condições suscetíveis de desinstalar o amor do necessário, que o mesmo é dizer, que permitissem desalojar o amor àquilo a que não podemos escapar. Entretanto, o recurso à vasta produção teórica sobre as causas e efeitos da pobreza ajudou a esclarecer o lugar e o papel da privação simbólica e relacional como fatores gravemente disruptores, mais até do que a própria privação material. Ajudou, nomeadamente, a esclarecer quais os domínios da intervenção mais decisivos para desencadear a abertura à mudança de atitudes e condutas dos jovens a respeito da escola e do seu futuro. Sem elevar o capital cultural e o capital social dos jovens em causa não será possível induzir as mudanças

internas necessárias para que estes possam superar a sua vulnerabilidade social e reforçar a sua posição de entrada no mercado de trabalho. Para que incorporem um *habitus* compatível com o acesso a uma posição social precisam de um conjunto de condições, nomeadamente tomar parte em relações, ao mesmo tempo desafiadoras e securizantes, que os libertem dos sentimentos de inferioridade e de descrença, sem, todavia, cair na desresponsabilização. Precisam de um contexto relacional facilitador da apropriação de uma leitura crítica dos funcionamentos sociais que induzem a pobreza e determinam a construção do indivíduo, que os trate como sujeitos de direitos e de deveres e lhes permita apropriarem-se de saberes e de um tipo de formação que os torne capazes de negociar os rótulos (não interiorizar os rótulos). Noutros termos, precisam de um contexto relacional que assuma uma rutura clara com os estereótipos que levaram a catalogar o seu comportamento como evidência de falhas de carácter e a tratá-los com a dureza e a falta de consideração que dedicamos aos que se afastam da norma. Tratando-se de jovens com percursos que os conduziram a interiorizar representações do mundo francamente divorciadas da realidade e que, além disso, cresceram entregues a si próprios, em grande solidão, sem adultos que com eles conversassem sobre os problemas e dilemas da vida, o diagnóstico que sustentou o já referido programa de intervenção destacou a necessidade de lhes proporcionar um meio relacional estruturado em torno de um investimento coletivo e intenso na reflexão sobre os constrangimentos objetivos que presidem à organização social. Os contributos teóricos de Berger e Luckmann (1996 [1966]) oferecem pistas de ação prática seguras para experimentar possibilidades de transformação subjetiva. Esclarecem-nos que o trabalho de transformação do mundo vivido requer um “*aparelho de conversa*”, que o mesmo é dizer, uma “*estrutura de plausibilidade*” ou, ainda, um “*laboratório de transformação*” cujo papel primordial é assegurar a identificação com novos outros significativos percebidos como legítimos. Só por via de uma ação contínua de interpretação, análise e reflexão sobre os modos de perceber, avaliar e classificar é possível recriar a linguagem adquirida nas socializações anteriores e empreender um trabalho de reelaboração das suas próprias racionalizações acerca dos fracassos vivenciados. Só por essa via saberemos compreender o processo de incorporação de estruturas subjetivas duráveis que dificultam o processo de emancipação social (Berger & Luckmann, 1996 [1966]; Sennett, 2005).

Mas para elevar o capital cultural dos jovens era preciso proporcionar-lhes condições de acederem a modalidades de formação efetivamente organizadas para desencadear o seu

empenho na aquisição de saberes. Também aqui o conhecimento da produção teórica sobre as causas do insucesso escolar, da desafeição pela escola e da saída precoce e desqualificada da escola é um recurso fundamental para conceber modalidades de intervenção cientificamente sustentadas.

Diz Pierre Bourdieu (1966) que “... *para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.*” (Bourdieu, 1966: 336)

Inspirada numa série de trabalhos teóricos da sociologia e da psicologia da educação que analisam criticamente a ideia de que a transmissão do conhecimento é um processo neutral, isento de ideologia e de relações de poder, a Qualificar para Incluir começou por propor à Escola Secundária e ao Centro de Formação Profissional associado à Indústria Electrónica que se envolvessem na conceção e implementação de um programa de formação inovador, na medida em que incorporasse importantes aquisições teóricas acerca da produção e transmissão do conhecimento e sobre a relação entre conhecimento e ação.

Não menos importante foi a proposta de ampliar a equipa pedagógica, abrindo-a à participação de um elemento da referida associação cuja missão seria assegurar a gestão quotidiana de todos os problemas surgidos no decurso da formação. Essa participação incluía presença em todas as aulas com o fundamento de estas serem um lugar privilegiado para induzir a mudança de atitudes a respeito do estudo. Vários argumentos foram destacados no sentido de demonstrar que a sala de aula é o meio mais decisivo para gerar as condições da referida mudança. O primeiro prende-se com o enorme peso do horário escolar que não deixava tempo livre suficiente para trabalhar as matérias lecionadas em espaço extra aula. Romper com o modelo da aula expositiva e transformá-la em momento de trabalho intenso dos alunos era, pois, uma importante condição para que deixassem o velho hábito de se alhearem enquanto o professor discursava. Era uma condição determinante para que os professores assumissem a sua parte de responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos. Ora,

a presença de um profissional (conhecedor profundo dos percursos dos jovens e com eles havendo estabelecido uma relação de grande proximidade e confiança) no espaço de aula visava estabelecer uma mediação entre alunos e professores, procurando proporcionar a uns e a outros os elementos de reflexão que lhes permitissem chegar a uma compreensão mútua e a formas de cooperação raramente conseguidas.

Uma das ferramentas teóricas a que mais tentou recorrer a referida mediação foi retirada dos trabalhos de Perrenoud (2007 [1999]), entre outros (Piaget, 1974; Novak, 1999, 2000), na precisa medida em que proporcionam um conjunto de orientações pertinentes para assegurar uma adesão muito mais efetiva dos alunos a um projeto educativo. Uma parte substancial da intervenção da Qualificar para Incluir centrou-se nos agentes educativos institucionais, procurando familiarizá-los com os princípios do ensino baseado na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências. Levá-los a reconhecer que esse tipo de ensino é mais compatível com a formação de seres humanos criativos, quer no trabalho, quer na vida pessoal e social, em geral, ou seja, é mais capaz de *desenvolver a inteligência* como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. Sensibilizá-los para reconhecerem que não existe nenhum conflito entre transmitir conhecimentos e desenvolver competências, e, nessa base, para compreenderem e aderirem à necessidade de romper com rotinas pedagógicas e didáticas, com as segmentações e compartimentações disciplinares. Um dos argumentos que mais sobressaía nas reuniões de equipa pedagógica em que era debatido o baixo rendimento dos alunos e a sua grande dificuldade em acompanhar muitas matérias era, sem dúvida, o que se baseava na ideia de que o desenvolvimento de competências implica desistir de transmitir conhecimentos e limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos. A preocupação em lecionar o programa, independentemente da sua apropriação pelos alunos, independentemente de esse trabalho se repercutir em ganhos de conhecimento dos alunos, era uma constante nas referidas reuniões. Com a adesão dos elementos do Centro de Formação da Indústria Eletrónica, procurou-se realizar reuniões mensais de reflexão em torno da apresentação de propostas de trabalho baseadas no princípio de que conhecimentos e competências são estreitamente complementares, sendo que entre eles não pode haver um conflito de prioridade, em particular no que respeita à divisão do tempo de trabalho na aula¹²⁴. O conhecimento que tinham das

¹²⁴ “A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que a

evoluções tecnológicas mais recentes no setor e do tipo de qualificações da mão de obra que este valoriza, em contraste com o absoluto alheamento dos docentes a respeito das necessidades das empresas, revelou-se um recurso fundamental para demonstrar que a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação depende da posse de conhecimentos, mas que não se limita a eles¹²⁵.

Esse conhecimento do setor empresarial, muito em particular das inovações tecnológicas que não cessam de nele ocorrer, permitiu demonstrar que a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, por si só, a sua mobilização em situações de ação, que diante de uma situação inédita e complexa, os especialistas desenvolvem determinada estratégia eficaz com rapidez e segurança maiores do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. Permitiu trazer para a discussão exemplos demonstrativos de que a competência do especialista também se baseia em processos intuitivos, supõe atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que tanto nascem da formação como da experiência. Tais exemplos revelaram-se preciosos para tornar claro que os recursos cognitivos mobilizados numa situação de ação complexa se desenvolvem e estabilizam em função da prática, constroem-se na base de um *treino*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes. Treino esse que é tanto mais eficaz quanto estiver associado a uma postura reflexiva. Por tudo isso, o que está em causa neste tipo de ensino não é escolher alternativamente entre uma formação circunscrita à aquisição de conhecimentos,

aprendizagem sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente a sua integração operacional numa competência” (Étienne e Leroux, 1997:67, In Perrenoud, 2007 [1999]: 10)

¹²⁵ “Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. A sua competência consiste em pôr em relação o seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos. Da mesma maneira, um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, numa situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como “um problema proposto em aula” para o qual bastaria encontrar a “página certa num grande livro” e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é senão uma condição necessária de sua competência. Se esta estivesse reduzida a uma simples aplicação de conhecimentos memorizados para casos concretos, bastar-lhe-ia, a partir dos sintomas típicos, identificar uma patologia registada e encontrar, na sua memória, num tratado ou num banco de dados, as indicações terapêuticas. As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, ao médico é exigido fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação.” (Perrenoud, 2007 [1999]: 10)

absolutamente inúteis para a ação, e um utilitarismo estreito, limitado a alguns saberes fazer, o que está em causa é agir numa sociedade complexa em mutação e enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais¹²⁶.

A familiaridade do diretor e docentes do Centro de Formação da Indústria Eletrónica com os problemas e as necessidades reais desta indústria revelou-se um conhecimento importante para fundamentar a necessidade de os professores se sentirem responsáveis pela formação global de cada aluno e não apenas responsáveis pelo conhecimento da sua própria disciplina. Igualmente se revelou importante para que na equipa pedagógica se discutisse a importância de recorrer a situações – problema que mobilizassem mais de uma disciplina e se aceitasse centrar a função docente mais nos alunos do que na disciplina. Enfim, criaram-se algumas condições para sensibilizar os docentes da escola para a pertinência de modificar o contrato didático tradicional, no sentido de superar a passividade dos alunos e de envolver os docentes em processos de observação formativa em situação, ou seja, processos em que o docente se assume como agente atento às dificuldades dos alunos e lhes fornece orientação sobre os caminhos a seguir para que sejam eles próprios a superá-las, conforme o axioma “*é melhor ensinar a pescar do que dar um peixe*”.

Explanadas as principais condições que o conhecimento teórico nos permite delimitar a fim de testar possibilidades de transformação ou reelaboração do *habitus* já estruturado, é altura de empreender uma outra reflexão, agora centrada nas possibilidades de concretizar as situações reais assinaladas como fatores condicionadores da transformação.

Trata-se então de enfrentar o problema da mobilização do conhecimento científico para programas de ação, ou seja, a questão da sua apropriação por outros agentes que não os investigadores profissionais. Um problema complexo porque envolve a saída do conhecimento do círculo restrito dos académicos e implica a criação de interações que suscitem a partilha do conhecimento científico por um conjunto alargado de agentes sociais, com a tenacidade e a flexibilidade necessárias para desalojar modos de pensar instituídos e muito resistentes. Assim como envolve conquistar a adesão de parceiros dispostos a investir na conceção e implementação de iniciativas conjuntas portadoras de soluções que possam ser tomadas como exemplo de boas práticas e, logo, reproduzíveis. Assumir a análise científica da condição da pobreza e da eliminação escolar não gera, em si, a mudança das práticas institucionais e a supressão dos obstáculos que remetem os jovens para uma situação de

¹²⁶ “*Nada é tão prático como uma boa teoria*”, dizia Kurt Lewin, um dos fundadores da psicologia social (In Perrenoud, 2007 [1999]).

grande vulnerabilidade. Sem o envolvimento de atores institucionais - chave e a negociação de alguns procedimentos institucionais, não será possível reunir as condições mínimas da mudança.

Cabe, pois, salientar que a ação orientada para a resolução de problemas e objetivos de transformação que a Qualificar para Incluir pretendia desenvolver, procurando explorar as possibilidades de transformação do *habitus* incorporado pelos jovens nos seus percursos sociais precedentes, se aproxima do método da investigação ação. Com efeito, ao visar a elevação da qualificação dos jovens, a Qualificar para Incluir propunha-se encontrar um modelo de intervenção que demonstrasse ser eficaz e reproduzível em outras experiências que visassem o mesmo objetivo. A natureza do problema que se pretendia ultrapassar integra dimensões subjetivas, requerendo trabalho de transformação das cognições dos vários agentes envolvidos, não só dos jovens, mas dos agentes educativos que com eles interagem em tempo significativo no seu quotidiano. Ora a investigação-ação seria o método mais ajustado na medida em que, embora consumidora de conhecimentos provenientes de investigações convencionais, pretende ir mais além, buscando a compreensão, interagindo com os protagonistas das situações e assumindo a necessidade da sua participação.

Conhecidas as críticas que atribuem à investigação-ação riscos de abandono do ideal científico e de manipulação política, na conceção do projeto de intervenção da Qualificar para Incluir esteve, desde o início, presente a certeza de que a intervenção em função da resolução de problemas não autoriza desprezar a investigação teórica, sempre de fundamental importância. Se essas críticas são, desde logo, excessivas porque nesses mesmos riscos incorrem outros tipos de investigação, certo é que, se submetida a uma adequada fundamentação metodológica, a investigação-ação pode facilitar a busca de soluções para problemas reais para os quais os procedimentos convencionais pouco têm contribuído. Embora privilegie o lado empírico, esta abordagem só ganha sentido na medida em que contraria o crescente desfasamento entre o conhecimento usado na resolução dos problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural.

Todavia, esse propósito inicial de conduzir um processo de pesquisa social com os requisitos da investigação-ação esbarrou com dificuldades precisamente neste domínio do envolvimento participativo e cooperativo de pesquisadores e participantes na resolução do problema. Como tivemos ocasião de descrever em ponto anterior, o processo de interação e as tentativas de partilhar uma visão do trabalho pedagógico com a equipa docente não foi além

de uma incursão preliminar de sensibilização, com poucos resultados quer em matéria de identificação de problemas, quer de pesquisa de modos alternativos de ensinar.

A observação prolongada do terreno permitiu constatar a dificuldade de reunir esta condição de base que consiste em estabelecer relações de efetiva cooperação sob o comando de uma problemática que merece ser investigada. O próprio reconhecimento de que existem problemas que justificam investigação é, já de si, uma conquista difícil de alcançar entre o coletivo dos docentes, ou seja, entre parte das pessoas implicadas no problema sob observação. Na falta de distanciamento crítico em relação ao seu papel de docentes, na ausência de disposições para problematizar teoricamente a definição desse papel, a adesão dos professores às tarefas iniciais de um processo de investigação-ação não foi alcançada. Caso para concluir que os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado não foram resolvidos no decurso do ano letivo. A própria instabilidade da constituição das equipas ao longo dos três anos do curso constituiu um impedimento objetivo a um investimento mais prolongado na concertação de um consenso. Por seu turno, também as mudanças da equipa dirigente da escola fizeram voltar à estaca zero o processo de construção de uma reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados na formação dos jovens em causa. Caso, igualmente, para concluir que apenas os agentes educativos que permaneceram junto dos jovens ao longo de todo o curso, elementos da Qualificar para Incluir e professor de matemática, foram investindo na pesquisa de práticas de ensino-aprendizagem fundadas nas análises teóricas explanadas no ponto anterior e de que foram apresentados alguns exemplos. Cabe, pois, registar que as ações implementadas na perspetiva de melhorar as aprendizagens e, sobretudo, induzir interesse e autonomia no estudo, bem como favorecer o nascimento da disposição para não desistir perante obstáculos, à primeira vista insuperáveis, e para diferir o prazer no tempo, ocorreram num quadro contraditório e em condições francamente precárias. Com efeito, não raras vezes nos comovemos ao observar em direto a dimensão da violência que certas formas de relacionamento professor-aluno e certas formas de transmitir o saber podem revestir, como ao observar quão escassas são as oportunidades destes jovens retirarem alguma coisa da escola que lhes permita enfrentar a vida com alguns recursos. A observação participante levou-nos igualmente a perceber como é dura a “batalha” de quem se posiciona em defesa dos direitos de certos tipos de alunos que, na realidade, são vítimas de uma seleção social na escola.

Em face das resistências em criar uma interação explícita entre investigadores e todos os docentes implicados na formação dos jovens, de com todos eles definir problemas a serem pesquisados e de, em consequência, conceber as soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta, as ações empreendidas orientaram-se mais numa lógica de minorar os efeitos fortemente desencorajadores das práticas pedagógicas da maior parte dos professores. Apesar da escassez de tempo disponível para trabalhar fora do espaço aula e da pressão dos ritmos impostos por cada disciplina, foram criadas algumas situações de aprendizagem que foram tornando os assuntos menos esotéricos, ao mesmo que foram desinstalando as autopercepções de incapacidade. Quando adequadamente estimulados, os referidos jovens deram mostras de serem capazes de entender os raciocínios mais abstratos como os que são convocados pela física, pela eletricidade e pela eletrónica. Revelaram-se inteligentes e disponíveis para pensar sobre temas com uma profundidade jamais admitida pelos professores das disciplinas da área cultural.

Continuando a problematizar acerca das condições de verificação das hipóteses teóricas que concebem o *habitus* como realidade processual e dinâmica, cabe salientar que o caso estudado neste trabalho fornece elementos de reflexão relevantes a vários níveis. Para começar, levanta o problema de estas não serem verificáveis segundo o modelo experimental, concebido nos estritos termos da investigação científica das ciências chamadas duras. Na realidade, reunir as condições que pudessem permitir verificar essa hipótese em laboratório está fora do alcance, desde logo pela circunstância de, ao saber-se observado, o ser humano modificar o seu comportamento, em função de interesses que não são diretamente acessíveis à observação. Além disso, o facto de não ser possível introduzir todos os traços importantes da experiência, desde logo porque ela exigiria da equipa pedagógica um consenso a que não foi possível chegar no imediato, leva a considerar que o processo de investigação em curso se aproximará, em alguma medida, da *experimentação de tipo natural* (Greenwood, 1965)¹²⁷. Na impossibilidade de criar dois conjuntos rigorosamente de acordo com as regras da experimentação laboratorial, ou seja, de vigiar e dominar a seleção e atribuição das unidades de estudo a dois conjuntos, nem sendo possível controlar a intensidade, duração e direção dos

¹²⁷ Nesta, “o investigador aproveita-se, pois, de um acontecimento natural, espontâneo, do qual possui, porém, prévio conhecimento, a fim de pôr à prova a hipótese de que existe, entre duas variáveis, uma conexão, adentro de uma cadeia causal. Exatamente como um astrónomo que se desloca ao local onde se espera seja visível um eclipse, o investigador social coloca-se numa posição que lhe permita presenciar a aparição, devidamente prevista, de uma variável independente e dos seus efeitos ulteriores. Pode deste modo observar uma experiência que lhe não seria possível provocar. Este tipo de experimentação é também denominado *experimentação não controlada ou experimentação parcial*” (Greenwood, 1965: 117)

estímulos, assim como o condicionalismo circundante da experiência, ficou a alternativa de aproximação à *experiência de campo*. Em vez de ser criada pelo investigador, a experiência de campo enquadra-se em qualquer situação real em evolução e em que se joguem problemas vitais (Greenwood, 1965). E falamos de aproximação à *experimentação de campo* porque não chegou a ser cumprido um dos seus requisitos fundamentais, o de investigadores e participantes colaborarem na verificação dos efeitos práticos de qualquer medida ou inovação que for introduzida. Como tivemos ocasião de desenvolver em ponto anterior, a introdução duma nova variável, ou seja, de propostas de reflexão crítica com vista à introdução de mudanças nas práticas pedagógicas, suscitou divisão na equipa pedagógica. Não foi, pois, possível partilhar com todos os participantes a introdução de inovações, tão pouco foi possível a sua participação na definição de problemas e, por maioria de razão, não foi possível obter a sua participação numa experiência de investigação coletiva. Mas foi possível observar as reações fortemente defensivas da maior parte dos docentes ao envolvimento num processo de investigação cujo objeto seriam as condições de aprendizagem suscetíveis de desencadear uma mudança profunda das atitudes dos jovens a respeito da formação e da escola. Foi possível observar a sua resistência em se apropriarem de conhecimentos já suficientemente estabelecidos sobre o tema da aprendizagem e a partilhar a necessidade de encontrar formas mais eficazes de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características dos alunos e as próprias exigências do mercado de trabalho. Podemos, pois, dizer que a *experiência de campo* que descrevemos em pontos anteriores não cumpriu o requisito da implicação dos participantes no controle e domínio da experiência, uma vez que esta se limitou a um conjunto de iniciativas fragmentadas e sempre num contexto bastante adverso. E dizemos que o contexto foi adverso porque todas as tentativas de inovação pedagógica que foram esboçadas ocorreram num clima de tensão pressionado pelos imperativos da prática, já que os jovens continuavam submetidos a ritmos e calendários impostos pelos docentes que continuavam a exercer o seu ofício de modo essencialmente burocrático. Caso para dizer que os imperativos da investigação e os imperativos da prática entraram em conflito, sendo que os primeiros tiveram que subordinar-se aos segundos¹²⁸.

O recurso às experiências de campo e à experimentação natural, na medida em que nestas é possível superar o problema da artificialidade do laboratório, suscita interessantes problemas de reflexão crítica que permitem circunscrever, com alguma precisão, o problema

¹²⁸ Cfr. Greenwood (1965) a respeito dos exemplos clássicos de experimentação natural.

da verificação de hipóteses nas ciências sociais. Os pontos de contacto entre experimentação natural e investigação-ação são muitos, pois uma e outra divergem em alguns pontos cruciais da investigação convencional. Ambas se distanciam dos processos convencionais que não admitem a participação dos investigadores junto com as pessoas da situação observada e em que há sempre uma grande distância entre os seus resultados e as possíveis decisões ou ações decorrentes. Ambas se distanciam do tipo de investigação que não considera os observados como atores, os trata como meros informantes, que privilegia aspetos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos, etc., captando-os por meio de questionários e entrevistas que não permitem obter uma visão dinâmica da situação. Ambas se distanciam dos processos de investigação que não se focalizam na dinâmica de transformação de uma dada situação numa outra situação desejada. Ao contrário, segundo estas estratégias de investigação, é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Ora, a intervenção que a Qualificar para Incluir se propunha levar a cabo com o objetivo de que os jovens pudessem reelaborar o *habitus* e adquirir disposições mais compatíveis com a conquista de um lugar social não dispensava a adesão dos agentes educativos fundamentais. Como verificar as possibilidades de transformação do *habitus*, se não for possível criar as condições teoricamente estabelecidas como determinantes dessa transformação? Como verificar as possibilidades de provocar essa transformação se as próprias condições estabelecidas pela teoria exigem uma intervenção junto das instituições e atores sociais para que estes se disponham a cumprir as tarefas e iniciativas teoricamente suscetíveis de gerar a referida transformação? Como verificar as possibilidades da referida transformação sem a alteração das cognições dos agentes educativos a respeito do seu ofício?

A observação prolongada da sala de aula ao longo de um ano letivo, dos tempos dedicados ao estudo extra aulas, assim como das atividades extra curriculares proporcionadas pela Qualificar para Incluir, permitiu constatar que a integração dos docentes na investigação é um trabalho muito complexo a requerer um investimento intenso e longo direcionado não só para a elaboração do seu próprio *habitus professional* mas igualmente para a reelaboração das representações acerca da função da escola e das suas relações com a sociedade. Como permitiu constatar que os jovens foram expostos a injunções contraditórias, umas favoráveis à elevação da motivação para estudar e outras francamente adversas e destruidoras dessa

mesma motivação. À exceção de dois, os restantes jovens resistiram até ao fim do curso, tiveram desempenhos mais do que razoáveis nos seus estágios curriculares e obtiveram o diploma, equivalente ao 12º ano. Contudo, a sua entrada no ensino superior configura-se problemática, não só porque os conhecimentos adquiridos não permitem obter êxito nos exames nacionais de matemática, mas, igualmente, porque não adquiriram certas disposições indispensáveis para acompanhar as aulas, organizar o estudo e controlar o processo de aprendizagem.

A análise do processo de negociação que a Qualificar para Incluir procurou desenvolver com a escola sugere-nos a necessidade de um trabalho prévio muito mais sistemático, demorado e, sobretudo, mais implicado por parte dos líderes da escola. Desde logo, a constituição da equipa pedagógica teria que obedecer a critérios muito diversos dos adotados, designadamente através da reunião de professores que se manifestassem conhecedores e interessados na experiência. Reunir numa equipa pedagógica docentes que acabaram de entrar na escola e sairão no final do ano letivo, professores completamente saturados da docência, ou, então, os mais inexperientes, representa um obstáculo forte ao desenvolvimento do trabalho exploratório indispensável para descobrir o campo de investigação, estabelecer um primeiro levantamento dos problemas prioritários e de eventuais ações. Sem esse ponto de partida no sentido de garantir a disponibilidade dos docentes para trabalhar de acordo com o espírito da investigação-ação, sem detetar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e cétricas, a sua aceitação por parte dos interessados fica comprometida. Passar ao lado desta exigência preliminar compromete, e foi o que aconteceu, o envolvimento dos docentes na identificação das expectativas, dos problemas e das características dos jovens. Mais do que isso, comprometeu a própria constituição de uma equipa de investigação, e, por maioria de razão, a implicação dos professores na seleção dos problemas a serem detalhadamente investigados, a identificação e seleção de áreas de conhecimento relevantes, bem como a decisão sobre as transformações desejadas.

As tentativas de chegar a um compromisso sobre a constituição de uma equipa de investigação composta por docentes, técnico da Qualificar para Incluir, elementos do Centro de Formação profissional da Indústria Eletrónica, e investigadores de uma instituição do ensino universitário não foram além de numerosas discussões exploratórias, sem, contudo, se haver chegado à identificação de um tema que pudesse interessar a todos e que a todos

pudesse envolver num processo de investigação. Nessas discussões exploratórias, os investigadores procuraram desempenhar um papel ativo, fornecendo informação sobre quadros de referência teóricos suscetíveis de aprofundar a compreensão de vários problemas práticos que iam sendo detetados. Como, por exemplo, problemas de assiduidade e pontualidade, de desinteresse e alheamento na sala de aula, de falta de requisitos prévios da aprendizagem de certas matérias, de ausência de hábitos de trabalho, de indisciplina, de descolagem das realidades do mundo do trabalho. Não obstante o investimento persistente dos elementos assumidamente empenhados na investigação, isto é, em progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos, apenas alguns elementos da equipa pedagógica iniciaram um trabalho de investigação em torno do tema da aprendizagem. Dispuseram-se a conhecer algumas problematizações teóricas sobre a aprendizagem, nomeadamente sobre a aprendizagem significativa, o ensino de competências, sem esquecer o importante contributo de Piaget. Esta familiarização dos elementos da equipa pedagógica com algumas problemáticas teóricas sobre a aprendizagem constituiu um ponto de partida para começar a relacionar os problemas acima identificados com elementos explicativos que estão longe de ser evidentes ou triviais.

Em rutura com a ideia de que a investigação-ação é uma conceção empirista da investigação social, os investigadores procuraram passar a ideia de que o projeto de investigação-ação precisaria de ser articulado dentro de um quadro teórico adequado à explicação dos problemas, sendo que o papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa, as interpretações e as ações. Nesta perspetiva da investigação-ação, as situações e problemas da vida prática são suscetíveis de ser explicados à luz de teorias e de hipóteses, embora estas nem sempre sejam relacionáveis com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis. Tratando-se de um tipo de investigação que implica interação de grupos sociais em que se manifestam muitas variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento, a formulação das hipóteses não é necessariamente de forma causal entre os elementos ou variáveis considerados.

Os problemas da vida prática são totalidades complexas que não são explicáveis à luz de teorias produzidas no âmbito de uma única disciplina científica, e muito menos de uma única teoria. A sua abordagem como *fenómenos sociais totais* é a mais adequada à descoberta de formas de intervenção assentes numa visão não fragmentada dos fatores que concorrem para uma dada situação ou problema. A abordagem interdisciplinar é desde logo um requisito

fundamental para superar abordagens desconexas e incomunicáveis de problemas que na realidade resultam de constelações de fatores que só existem através de uma estreita interação, ou seja, só existem enquanto unidade. Daí que o planeamento da pesquisa não possa deixar de convocar uma série de hipóteses articuladas para sustentar a hipótese principal e que, no caso da investigação em que participamos, remete para uma explicação da exclusão social como resultante de uma articulação específica de uma pluralidade de fatores objetivos e subjetivos, sob a determinação dos primeiros. Não se tratava pois de querer mostrar que X determina Y, mas de chegar a diretrizes de ação cujo êxito passaria pela constatação dos seus efeitos diretos ou indiretos dentro da situação em transformação. Dito de outro modo, tratava-se de conceber quais as condições objetivas suscetíveis de desencadear as mudanças subjetivas indispensáveis para que os jovens pudessem elevar o seu capital cultural e adquirir disposições que os tornassem mais fortes no mercado de trabalho e na vida, em geral. Por exemplo, a partir do conhecimento das leis que presidem ao funcionamento da escola e, igualmente, das leis fundamentais do processo da aprendizagem humana, chegou-se à necessidade de inventar práticas pedagógicas coerentes com os referidos conhecimentos. O propósito não era propriamente seguir o padrão convencional de investigação social empírica, adotando um esquema hipotético baseado em comprovação estatística, o que seria incompatível com a singularidade do caso em estudo, mas de adotar diretrizes cujos resultados práticos as pudessem fortalecer ou, caso contrário, aconselhassem a sua alteração ou abandono.

BIBLIOGRAFIA

A

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições entre Ciclos de Ensino*. Tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE.

Abrantes, P. (org.) (2010). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais

Alarcão, M. (2000). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.

Albuquerque, J. (1999). “Desigualdades salariais e trabalhadores de baixos salários”, in *Sociedade e Trabalho*, nº 4.

Almeida, J. et al (1992). *Exclusão Social. Fatores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Almeida, J. F., Pinto, J. M (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, N. (2010). “Evolução do PIB e Desemprego: Portugal e a média da União Europeia, 2000-2009”. In Carmo, R. (org.). *Desigualdades Sociais 2010 - Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 173-179.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Anatrella, T. (2004). *Liberdade destruída*. S. João do Estoril: Principia.

Anaut, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica. Ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projeto rotyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Arends, I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, J. (1998). “Metodologias qualitativas: análise do discurso”. In A. Esteves & J. Azevedo (Orgs.), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Universidade do Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras, pp. 107-114.

B

Bailey, A. (1996). *A guide to field research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bandura, A. & Walters, R. (2002). *Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade*. Madrid: Alianza Universidad.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: Editions de Boeck.

Barthes, R. (1977). *Fragmentos de um discurso amoroso*. Lisboa: Edições 70.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London: Sage Publications.

Becker, H. (1977). “Social class variations in the teacher-pupil relationship”. In *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n.º 8, 1952, pp. 451-465.

Becker, H. (1981). *Exploring society photographically*. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.

Becker, H. (1986). “Biographie et mosaïque scientifique”. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 62-63

Benavente, A. et al (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1996) [1966]. *A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes Socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bernstein, B. (1992). « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. » *In Critiques Sociales*, n° 3-4, Novembre 1992, pp. 20-58.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Éditeur. École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992) « Les exclus de l'intérieur ». *In Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n.º 91/92, Março de 1992, pp. 71-75.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993) *La Misère du Monde*, Paris: Seuil
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1982). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Vega.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992a). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992b). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris : Mouton.
- Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture ». *In Revue Française de Sociologie*, 7(3), Paris, pp. 325-347.
- Bourdieu, P. (1975). « Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *In Actes de de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2, pp. 95-107.

- Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60: structures économiques et structures temporelles*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1978). « Classement, déclassement, reclassement ». In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, pp. 2-22.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). « Le capital social – notes provisoires ». In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 31, pp. 2-3.
- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique. » In *Actes de la Recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63, pp. 69-72.
- Bourdieu, P. (1987a). *Choses dites*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1987b). “Propostas para o Ensino do Futuro” In *Cadernos de Ciências Sociais*, n° 5, pp. 101-119.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer: economia das trocas simbólicas*. Algés: Difel.
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila*. Oeiras: Celta Editora.
- Bowlby, J. (2004). *Perda: tristeza e depressão*. Lisboa: Editora Martins.
- Brazelton, B & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brébant, B. (1984). *La Pauvreté. Un destin?* Paris: Éditions L'Harmattan.
- Brinkerhoff, D. & White, L. (1991 [1985]). *Sociology*. Los Angeles: West Publishing Company.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

C

- Cabral, M. & Pais, J. (coord.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- Capucha, L. (1998). “Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades”, in Viegas, J. & Costa, A. *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Caria, T. (org.) (2002). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carmo, R. e Frederico, C. (2010), "Múltiplas dualidades: o efeito território nas desigualdades de remuneração", in Carmo, R. (org.). *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*, Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 229-240.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crónica do salário*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In Silva, A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Cuff, E. & Payne, G. (1984). *Perspectives in sociology*. London: Unwin Hyman.

D

- Davis, D. & Phares, E. (1969). “Parental antecedents on internal-external control reinforcement.”. In *Psychological Reports*, 24, pp. 427-436.
- Delamont, S. (1983). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derouet, J. L. (2002). “A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica”. *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 5-16.
- Dubar, C. (1997). *A socialização : construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'École : Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris : Seuil.

Duru – Bellat, M. & Agnès, V. (1999). *Sociologie de l'École*. Paris: Armand Colin

Duru – Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'École. Genèse et Mythes*. Paris : PUF

E

Elias, N. (1990). *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Elias, N. (1996). *Du Temps*. Paris: Arthème Fayard.

Elias, N. (2004). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Elster, J. (1990). *Psychologie Politique*. Paris: Éditions du Minuit.

Emerson, R. & Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago: University of Chicago Press.

Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the visual*. London: Sage Publications.

Erickson, E. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Esteves, A. (1990). A investigação-ação. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

F

Fernandes, A. T. (1998). “Alguns desafios teórico-metodológicos” in A. Esteves & J. Azevedo (Orgs.), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Universidade do Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras, pp. 9-27.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Meridiens.

Firmino, H., Matos, A. & Serra, A. (1987). Relações pais/filhos e locus de controlo. *In Psiquiatria Clínica*, 8 (3), pp. 147-151.

Flores, E. (2000). *La Trama de La Escuela Secundária: Institución, Relaciones y Saberes*. Mexico D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Freud, S. (1974 [1913]). “O interesse científico da psicanálise”. *In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editores.

Freud, S. (1974 [1923]). “O Ego e o Id”. *In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editores.

G

Gaulejac, V. & Léonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris: Epi.

Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe: trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris: Hommes et groupes.

Gelles, R. (1995). *Contemporary families. A sociological view*. London: Sage.

Geoffrion, P (2003) “O grupo de discussão”. In Gauthier, B. (Dir.). *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (1975). *A representação do eu na vida quotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gomes, C. A. (1987). “A interacção selectiva na escola de massas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 35-49.

Gomes, C. A. (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa. Uma Análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

Greenwood, E. (1965). “Métodos de investigação em Sociologia”. *Análise Social*, n.º 10/11, pp. 313-345.

Gros, M. (1998). *Espaço residencial e modo de vida. Contributos da sociologia para a reabilitação de uma área urbana degradada*. Dissertação de Doutoramento em Ciências Aplicadas ao Ambiente. Universidade de Aveiro. (n/pub)

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

H

Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park: Sage.

Herpin, N. (1982). *A sociologia americana*. Porto: Edições Afrontamento.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris: Éditions du Minuit.

Hoggart, R. (1973). *As utilizações da cultura*. Lisboa: Editorial Presença.

I

INE (2008). *Inquérito às condições de vida e rendimento das famílias*. Lisboa: INE.

Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

L

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Éditions du Seuil.

Lahire, B. (1999) (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: Éditions La Découverte.

Lahire, B. (2001). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As molas da acção*. Porto Alegre: Instituto Piaget.

- Lahire, B. (2005a). *L'Esprit sociologique*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2005b). « Sociologie, psychologie et sociologie psychologique ». In *Hérmès, Revue Cognition Communication Politique*, 41, pp. 146-152.
- Lazarsfeld, P. (1981). *Les chomeurs de Marienthal*. Paris: Éditions du Minuit.
- Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- Lewis, O. (1979). *Os filhos de Sanchez*. Lisboa: Moraes Editor.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, J. (1997). *Tristes Escolas. Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. (2000). *A Cidade e a Cultura*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinaem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Losey, K. (1997). *Listen to the Silences: Mexican American Interaction in the Composition Classroom and the Community*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

M

- Maget, M. (1953). *Guide d'étude directe des comportements culturels*. Paris : SAEP.
- Marx, K., Tsé-Tung, M. (1971) "Inquérito operário e luta política". In *Cadernos de Prática 1*. Lisboa: Edição dos autores
- Mead, G. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon
- Michel, A. (1983). *Sociologia da Família e do Casamento*. Porto: Rés.
- Moreno, F. S., Pallás, Ma. C. co-autor (2005). *BAS- 3: Bateria de Socialização: Auto Avaliação*. Lisboa: CEGOC – TEA.

N

Novak, J. & Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Coleção Plátano Universitária.

Novak, J. (2000) *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas*. Lisboa: Coleção Plátano Universitária.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora.

P

Pais, J. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.

Pais, J. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: Presses Universitaires de France.

Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Perel, E. (2008). *Amor e desejo na relação conjugal*. Lisboa: Editorial Presença.

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris: Éditions La Découverte.

Perraudeau, M. (1996). *Piaget hoje, respostas a uma controvérsia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2007 [1999]) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Tred Editora.

Perrenoud, P. (1999b) Construir Competências é virar as costas aos saberes? *In Patio. Revista Pedagógica*, nº 11, pp. 15-19.

Perrenoud, P. (2000a). « L'approche pas compétences, une réponse à l'échec scolaire? » *In Réussir au collégial*, Montréal : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.

- Perrenoud, P. (2000b). « Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. » *In Revue Précolaire*, vol. 38, n° 2, pp. 6-11.
- Perrenoud, P. (2001a). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (2001b). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. » *In* Léopold Paquay et Régine Sirota (dir.) *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. Recherche et formation*. n° 36, pp. 131-162.
- Perrenoud, P. (2001c). *Développer des compétences dès l'école?* Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (2001d). *Former à l'action, est-ce possible?* Texte d'une intervention dans la journée "Former à des savoirs d'action, est-ce possible? Comment faire?" IUFM de Lyon.
- Perrenoud, P. (2003). *Les Compétences au Service de la Solidarité*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre? » *In Enfance & Psy*, n.º 24, pp. 9-17.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences mission centrale ou marginale de l'université?* Texte d'une Conférence au Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Université de Genève.
- Pétonnet, C. (1979). *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*. Paris: Éditions Galilé.
- Piaget, J. (1959). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London: Sage Publications.
- Pinto, C. (1995). *A sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, J. M. (1984a). "Questões de metodologia sociológica (I)". *In Cadernos de Ciências Sociais*, 1, pp. 5-42.

Pinto, J. M. (1984b). “Questões de metodologia sociológica (II)”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, 2, pp. 113-140.

Pinto, J. M. (1985). “Questões de metodologia sociológica (III)”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, pp. 133-156.

Pinto, J. M. (1994). *Propostas para o ensino das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, J. M. (1991). “Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais”. In Stoer, S. (org.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.

Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Q

Queiroz, M. C. & Gros, M. (2002). *Ser Jovem num bairro de habitação social*. Porto: Campo das Letras.

Queiroz, M. C. (1991). “O Mundo e a Escola”. In *Manual do Formador: políticas educativas, Sociologia da Educação*, Vol. I, Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional – Ministério da Educação, pp. 36-85.

Queiroz, M. C. (2006). *Classes, identidades e transformações sociais*. Porto: Campo das Letras.

Queiroz, M. C. (2004). *Socialização primária e exclusão social: que tipo de organização pode gerar a mudança cultural*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

R

Reich, B. & Adcock, C. (1976). *Valores, atitudes e mudança de comportamento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Ribeaud, M. (1976). *Les enfants des exclus: L'avenir enchaîné des enfants du sous-prolétariat*. Paris: Stock.

Rochex, J. (1995). *Le Sens de l'Épreuve Scolaire. Entre Activité et Subjectivité*. Paris: PUF

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971 [1968]). *Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel dès élèves*. Bruxelles: Casterman.

S

Saraceno, C. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.

Sartre, J. (1939). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Hermann.

Savater, F. (2005). *Ética para um jovem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schatzman, L & Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewoods: Prentice Hall.

Sebastião, J., Gaio Alves, M. & Campos, J. (2003). “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”. *Sociologia, problemas e práticas* nº 41.

Sebastião, J. (2006). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE

Sebastião, J. (2009). “Violência na Escola: uma questão sociológica.” *Interações*. Nº 13.

Sennett, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

Silva, A. (1993). *Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.

Sprinthall, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Strecht, P. (2000). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e jovens*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Strecht, P. (2001). *Preciso de ti. Perturbações psicossociais em crianças e jovens*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Sullerot, E. (1992). *Quels pères, quels fils?* Paris: Fayard.

T

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-acção*. São Paulo: Cortez.

V

Vala, J. & Monteiro, M. (coord.) (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. (1992). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio de Água.

W

Wacquant, L. (2004). Esclarecer o habitus. *In Sociologia, Revista da Faculdade de Letras*, nº 14, pp. 35-41.

Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket.

Winnicott, D. (1996). *Thinking about children*. London: Karnac books.

Winnicott, D. (2000). *Da pediatria à psicanálise, Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago Editores.

Winnicott, D. (2002). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO I
Guião de recolha de informação
(guião de observação e guião de entrevista)

GUIÃO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

SOBRE AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO DAS DISPOSIÇÕES

PARTE I

DIMENSÃO ECONÓMICA DA INCLUSÃO SOCIAL: PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO E CONSUMO DAS FAMÍLIAS DOS JOVENS

- Reconstruir a relação das famílias dos jovens do nosso estudo com o mundo do trabalho para dar conta dos seus modos peculiares de acederem, ou não, à inclusão económica e a um lugar na sociedade (Gaulejac & Léonetti, 1994).
- Compreender a natureza da influência que as famílias exercem sobre os seus filhos no que respeita aos seus projetos profissionais e de vida.
- Aprender como é que as formas de integração profissional dos indivíduos que assumiram a socialização primária dos jovens interferem na definição de estratégias de vida e nas representações sobre o passado, presente e futuro.

1. Inserção sócio profissional das famílias

- Condição actual dos progenitores perante o trabalho; - situação na profissão; - tarefas exercitadas na vida profissional; - profissão; - laços contratuais; - horário de trabalho; - rendimentos do trabalho; - o trajeto profissional dos progenitores suscitou e estimulou a aquisição de saberes, competências e capacidades?; - o trajeto profissional dos progenitores estimulou a incorporação de disposições favoráveis à troca verbal de experiências, à formalização de procedimentos e à expressão da intersubjetividade?; - o trabalho desempenhado pelos progenitores é por eles vivenciado como socialmente útil e como fonte de valorização social ou, pelo contrário, induziu a morte das aspirações e dos projetos de vida?; - o trabalho foi/é uma oportunidade de estabelecer relações de amizade e de participar em redes de interconhecimento?; - qual a influência do trabalho na perceção e estruturação do tempo: regularidade das atividades profissionais e horários de trabalho; - impacto das experiências profissionais na tomada de consciência do tempo como recurso fundamental que é preciso gerir a fim de planear e concretizar projetos de futuro; - experiências profissionais incompatíveis com a sobrevivência quotidiana e que, por não libertarem o indivíduo das

prioridades imediatas e vitais, instalam uma ordem externa que compromete severamente a cognição do tempo; - experiências profissionais indutoras de ritmos quotidianos repetitivos em que a interminável sucessão de tarefas rotineiras impede a própria ideia de futuro e de mudança; - modos de integração no trabalho e no emprego (Paugam, 2007: 103): “integração incerta”; “integração laboriosa”; “integração desqualificante”; “integração assegurada”.

2. Modos de vida das famílias e disposições económicas

Sabendo-se que as condições objetivas de vida exercem poderosa influência sobre a subjetividade dos indivíduos, ou seja, condicionam o seu modo de pensar e de sentir a realidade e de interagir com o meio, interessa apreender o sentido subjetivo que as famílias atribuem à sua situação de vida. Nesse sentido, tomamos como referência a tipologia de modos de vida proposta por Ferreira de Almeida et al (1992:107) e algumas das variáveis retidas nessa mesma tipologia. Todavia, sabemos que as famílias em causa na investigação configuram casos concretos menos rígidos do que os inscritos nessa tipologia, o que não retira, assim o pensamos, validade à sua utilização já que esta nos permite comprovar que a realidade é sempre mais complexa do que as abordagens teóricas que dela são feitas. Nesta perspectiva utilizamos o seguinte guião de observação:

- a) “*Categorias e Grupos sociais predominantes*”: “migrantes campo/cidade mal sucedidos”; “operários e empregados com pouca qualificação profissional e escolar, com fracos rendimentos e empregos instáveis”; “operários e empregados com alguma escolaridade, emprego estável e rendimento fixo”; “desempregados”; “famílias de rendimentos incertos, semilegais ou ilegais”; “famílias monoparentais”;
- b) “*Bens de consumo*”: “resultantes da caridade pública ou privada”; “indispensáveis à sobrevivência”; “produzidos em casa; património da família; contração nos consumos”; “excessos lúdicos no consumo de comidas e bebidas; objetos de tecnologia moderna”; “destinados à escolarização dos filhos, à apresentação e à recomposição da força de trabalho”;
- c) “*Relação com a sociedade*”: “incapacidade de desempenho social”; “incapacidade de gerar energia para sair da pobreza”; “ressentimento em relação à sociedade e ao destino; pertença a redes locais identitárias; tentativas de estar em dia com a sociedade”; “integração; boa vontade relativamente aos padrões valorativos tidos por normas”;

- d) “*Estratégias de vida*”: “inexistente (dado o permanente risco da sobrevivência)”; “sobrevivência quotidiana”; “reprodução da família e do património; possível saída da pobreza pelo investimento obstinado em recursos alternativos”; “expediente e dependência”; “acumular capital escolar” (investimento na segunda geração);
- e) “*Representações do passado, do presente e do futuro*”: “fraca ou reduzida noção do tempo”; “passado negativo, presente resignado e futuro sem perspectiva”; “relação ambígua com o passado” (negativa do ponto de vista material mas positiva do ponto de vista simbólico); “passado de forte valor afetivo (componente cultural e tradição) mas de penúria material, presente vivido com intensidade sem preocupações com a preparação do futuro”; “o passado é pobre e o presente é o tempo de preparar o futuro com posição superior”.

PARTE II

DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO: Laços Sociais Horizontais

Partindo do pressuposto teórico de que as redes de sociabilidade primária (família, amigos, vizinhos...) preenchem funções essenciais de troca de serviços, de informações, de comunicação e de imagens identificatórias que permitem ao indivíduo definir-se a si próprio no interior do seu grupo e em relação à sociedade global (Gaulejac e Léonetti, 1994), consideramos pertinente analisar a integração das famílias dos jovens nas chamadas redes de sociabilidade primária, mais concretamente, o grupo residencial. Procuramos apreender – por via da observação direta, conversas informais, entrevistas aos jovens e incursões aos bairros residenciais - se os laços sociais horizontais que ligam as famílias à comunidade de residência as ajudam a enfrentar as tarefas educativas compatíveis com as exigências atuais da inclusão no mundo do trabalho. Ou, pelo contrário, se esses contextos residenciais agravam as dificuldades das famílias em matéria de oportunidades de educação dos seus filhos, dada a falta de controlo sobre a ação de grupos de pares que pressionam no sentido da afirmação de subculturas que invertem a escala de valores e sustentam formas de “integração nas margens” (Gaulejac & Léonetti, 1994). Até que ponto, por falta de políticas investidas na organização coletiva dos moradores e no desenvolvimento social desses aglomerados, designadamente em torno da satisfação de algumas necessidades educativas dos mais jovens, esses lugares residenciais acabam por configurar contextos de relacionamento social que agravam severamente as ruturas na transição para a vida adulta?

1. Grupo residencial: sociabilidades e experiências de vida no espaço territorial

a) *Condições de habitabilidade e qualidade arquitetónica da(s) zona(s) residencial(ais) onde o jovem viveu/vive*: - tipo de habitação; - o jovem residiu sempre no mesmo local de residência? (número de vezes que mudou de habitação); - dificuldades materiais inerentes às condições de habitação; - condições do espaço territorial quanto à acessibilidade, equipamentos de limpeza, qualidade das habitações e do ambiente urbano;

b) *Conotações atribuídas ao território onde vivem* (Queiroz e Gros, 2002); - “perceção que o jovem tem sobre o local onde mora”; - “o que sente quando percebe que o lugar onde vive é desqualificado?”; - “rótulos atribuídos ao local onde o jovem reside”; - “como afetam o seu valor e a sua estima?”;

c) *Práticas culturais e lazeres juvenis* (Pais, 2003): “Como ocupam os jovens os seus tempos livres no seio do grupo residencial?”; - “Como se divertem?”; - “Como interagem entre si?”; - “Como se evitam ou se envolvem?”; - “Como se valorizam?”; - “Comportamentos simbólicos de afirmação juvenil” (“formas de vestir”; “transgressões”;...);

d) *Modos de fazer face à desvalorização simbólica associada ao facto de residir num habitat desqualificado* (Gaulejac & Léonetti, 1994): - “evitamento e retração social”; - “denegação e fuga da realidade”; - “reconstituição das diferenças”; - “desvio do estigma ou do descrédito”; - “inversão do sentido das normas e integração nas margens”; - “diferenciação dos mais próximos”.

2. Dinâmicas familiares

a) *Socialização* (Corbin, 1971 in Burgess, 1997): - Elementos que compõem o agregado familiar; - Com quem viveste nos primeiros anos de vida?; - “Que espécie de pessoa era/é a tua mãe e o teu pai?”; - “Com quem te relacionas melhor na tua família?”; - “Como te davas/dás com os teus irmãos?”; - “Quem tinha maior influência em ti quando eras pequeno?”; - “Em que espécie de ambiente é que crescestes?”; - “Em que altura da infância é que foste mais feliz?”; - “E em que altura foste mais infeliz?”; - “Em que aspetos te sentes mais semelhante aos teus pais?”; - “E em que aspetos te sentes diferente?”

b) *Modos familiares de investimento pedagógico* (Lahire, 1995; Sebastião, 2006): - “Qual é o “projeto” dos pais em relação ao filho?”; - “Os pais fazem da escolaridade o principal objetivo da vida dos seus filhos ou da sua própria vida?”; - “Aceitam viver no desconforto para permitir aos filhos terem tudo o que eles necessitam para “bem trabalhar” na escola?”; - “Sacrificam o seu tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares?”; - “Sacrificam a sua vida pelos filhos, para que eles consigam sair da condição social familiar presente?”; - “Mostram entusiasmo e contribuem para as conquistas pessoais e escolares dos filhos?”; - “Incitam o filho a trabalhar para “ser bem sucedido” na escola?”; - “Incitam o filho a realizar os trabalhos de casa?”; - “Incentivam o filho a ter cuidado com o material escolar e a organizar os seus cadernos e livros?”; - “Estímulo dado pelos pais à apresentação dos exercícios, ao trabalho ordenado e à apresentação dos cadernos.”; - Os pais procuram saber a evolução do filho na escola junto dos professores e dos técnicos da QpI que o acompanham na escola?; - “Aspirações dos pais face ao futuro do filho” (“esperam que estude até ao 12º ano e vá trabalhar”; “esperam que entre na faculdade e tire um curso”,...)

c) *Ordem moral doméstica* (Lahire, 1995): - “a família do jovem dava/dá importância à “boa conduta” e ao respeito da autoridade?”; - “tenta inculcar-lhe a capacidade para se submeter à autoridade escolar comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhe dizem para fazer (a ser dócil, a escutar, a estar atento, a trabalhar, a não desistir, a não amuar...)?”; - “os pais estimulam no filho uma moral da boa conduta, da conformidade às regras, uma moral do esforço e da perseverança?”; - “exercem um controlo exterior sobre a escolaridade dos filhos: sancionam as más notas e os “maus comportamentos” escolares?”; - “asseguram-se que os deveres foram feitos?”; - “controlam o tempo consagrado ao trabalho escolar, interditando ou limitando as saídas à noite, restringindo o tempo passado diante da televisão ou do computador?”; - “controlam o círculo de amigos do jovem?” (conhecem os locais frequentados pelos jovens e respetivas companhias?; regulam as saídas dos jovens com os pares?)

d) *Formas familiares da cultura escrita* (Lahire, 1995):

- “familiaridade dos progenitores com a leitura”: - “o livro faz parte dos objetos quotidianos da criança através dos quais ela recebe o afeto dos seus pais?”; - “os seus pais leem, com frequência, jornais, revistas ou livros de modo a que a leitura assumam um aspeto “natural para

a criança (ser adulto como o seu pai ou como a sua mãe é, naturalmente, ler os livros,...)”? - “ou, inversamente, os livros não fazem parte dos utensílios quotidianos da família ou são guardados mal sejam oferecidos e a criança nem sequer tem o direito de lhes tocar?”

- “familiaridade dos pais com as práticas de escrita”: - “os pais escrevem com ou sem dificuldade?”; - “os pais recorrem quotidianamente na vida familiar à escrita?”; - o jovem “associa a escrita a uma experiência necessariamente laboriosa e mesmo dolorosa ou, pelo contrário, a um ato natural e, mesmo, de prazer?”; - a vida familiar estimula o jovem a “participar de pequenos atos de comunicação escrita quotidianos”: “correspondências escritas”, “listas de coisas a fazer ou a dizer”; “registos num livro de contas familiar?”

e) *Formas de exercício da autoridade familiar* (Lahire, 1995; Sebastião, 2006): - “principais regras e normas que regulam as interações entre os elementos do núcleo familiar” (divisão das tarefas domésticas; horários específicos para realizar as refeições; momentos destinados ao estudo e a outras atividades extracurriculares; horas de saída e de chegada a casa); - “Quem exerce a autoridade no seio familiar do jovem e faz cumprir as regras?”; - “Como são definidas as regras e as decisões familiares?” (Bernstein, 1975); - “São estabelecidas e impostas pelos progenitores sem serem apresentados os argumentos que as fundamentam?”; - “São abertas à discussão?”; - “São pensadas em função das características e necessidades de cada elemento?”; - “São estabelecidas em função do estatuto formal de cada membro da família (“tens que fazer isso porque sou teu pai/mãe”)”?; - “Que consequências são acionadas quando as regras não são cumpridas”? (interdição da realização de atividades que os filhos gostam/restrição da autonomia ou desejos dos filhos, conversas sem consequências punitivas; conversas com negociação das regras; recurso à sanção física ou verbal imediata; formas de punição diferidas, que fazem refletir e apelam ao raciocínio da criança...)

f) *Modos familiares de tratar as situações de conflito (conjugais; parentais...)*: recurso ao diálogo; recurso à violência física, verbal e psicológica; ignorar os problemas; manipulação psicológica; ambivalência no tratamento das questões conflituais;

g) *Representações que o jovem tem em relação à sua família*: um meio que promove condições de segurança e de proteção; um contexto que o prepara/ou para a vida; garantia da

segurança económica; causa de muitos problemas sociais e morais; fonte de conflitos por motivos económicos; substituível pelo grupo de amigos; fachada social sem sentido.

h) *Acontecimentos traumáticos vivenciados no grupo doméstico*: perdas, institucionalizações, abandono, negligência, abusos sexuais, maus tratos físicos, prostituição e/ou situações de toxicod dependência e alcoolismo dos progenitores.

PARTE III

DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO: Laços sociais verticais

Esta dimensão é definida pelos laços que ligam os indivíduos ao conjunto da coletividade sob a forma abstrata de “sociedade”, através de instituições (como a escola) e instâncias intermediárias (segurança social, trabalhadores sociais, associações humanitárias ou religiosas, etc.) (Gaulejac & Léonetti, 1994). Procurou-se apreender a natureza da participação da instituição escolar e da Associação Qualificar para Incluir no processo de criação de laços orgânicos entre os jovens e a sociedade mais vasta em que decorre as suas vidas. Até que ponto e como cada uma destas instituições contribuiu para que os jovens se apropriassem dos conhecimentos, dos valores e das normas de conduta que condicionam a sua inclusão no mundo do trabalho e na sociedade em geral? Procurou-se, essencialmente, captar o impacto das condições escolares e pedagógicas produzidas pelas duas instituições mencionadas – escola e QpI - na incorporação das suas disposições, desempenhos e modos de classificar as realidades inerentes à vida social.

O guião foi estruturado em torno de dois eixos de observação: o percurso dos jovens no sistema de ensino, recorrendo à recolha de dados sobre as suas próprias representações a esse respeito, antes e depois da sua participação nas atividades promovidas pela QpI, e à observação direta da sua participação na sala de aula e nas múltiplas atividades que lhes foram proporcionadas por esta associação (ponto 1); as experiências pedagógicas que durante um ano letivo foram proporcionadas por uma equipa constituída pelos docentes do estabelecimento de ensino em que decorreu a formação, pelos formadores de um centro de formação profissional que conjuntamente com a escola assumiu o projeto de formação e pelos profissionais da Qualificar para Incluir (ponto 2).

1. O percurso dos jovens no sistema de ensino

1.1 Avaliação que o jovem faz sobre o seu percurso escolar (guião de entrevista)

a) N° de reprovações e razões que o jovem atribui ao insucesso;

b) *Assiduidade e pontualidade às aulas:* - eras assíduo e pontual às aulas?; - faltavas sem justificação válida?; - quando faltavas ou chegavas atrasado, tinhas a preocupação de justificar os motivos?; - os professores reprendiam-te quando chegavas tarde às aulas?;

c) *Representações dos jovens acerca da escola:* - que valor atribuis às disciplinas que conheceste ao longo da tua escolarização?; - quais as disciplinas de que gostaste e as de que não gostaste e porquê?; - interessavas-te pelas atividades que os professores propunham nas aulas?; - conseguiste descobrir a importância das matérias escolares para enfrentar os problemas e os desafios da vida real?; - as matérias pareciam-te desinteressantes e sem qualquer utilidade para resolver os problemas da vida?; - as matérias pareciam-te importantes para poder vir a desempenhar uma atividade profissional satisfatória?; - a escola é importante para aprendermos a comunicar e a relacionar-nos com os outros?; - a escola é um lugar que frequentas só porque foste obrigado?; - frequentas a escola só porque as entidades empregadoras te exigem o diploma?; - a escola é um lugar onde conheceste pessoas que tomaste como exemplos a seguir?; - a escola é um lugar onde encontras pessoas que te dão atenção e te ajudam a resolver as tuas dificuldades?; - quais as tuas aspirações face ao futuro? (Sebastião, 2006) (estudar até concluir o curso de formação profissional e ir trabalhar.; entrar na faculdade e tirar um curso superior.; ainda é cedo para pensar no futuro.; estudar até não querer mais; continuar a estudar é uma perda de tempo.)

d) *Perceção do jovem a respeito dos modos de ensino-aprendizagem adotados pelos professores:* - os professores tinham um ritmo muito difícil de acompanhar?; - sentias frequentemente dificuldade em acompanhar as matérias?; - os professores estimulavam a tua participação nas aulas?; - os professores encorajavam-te a expressar as dificuldades que sentias/sentes na escola?; - os professores ajudavam-te a compreender as matérias?; - sentias-te ouvido pelos professores?; - os professores deixavam-te sozinho perante as tuas dificuldades?; - os professores reforçavam-te quando conseguias ter sucesso nas tarefas

escolares?; - os professores apreciavam e estimulavam os alunos a ajudarem-se uns aos outros nos trabalhos escolares?;

e) *Perceção do jovem a respeito das “maneira como os professores o tratavam* (adapt. Arends, 1995:183): - “quando apresentavas bons trabalhos, os professores costumavam elogiar-te?”; - “achas que os professores gostavam de ti?”; - “os professores eram simpáticos quando trabalhavam contigo?”; - “achas que trabalhavam tanto contigo como com os outros alunos?”; - “achas que a maneira como te tratavam era justa?”; - “achas que classificavam os teus trabalhos e provas justamente?”; - “achas que te davam atenção suficiente?”; - “achas que compreendiam os teus problemas?”; - “achas que apreciavam o teu trabalho?”; - “achas que te davam responsabilidade suficiente?”; - “achas que te davam tempo suficiente para trabalhar?”; - “mostravam ser teus amigos?”; - “achas que exigiam o suficiente de ti?”

f) *Perceção sobre o “clima de turma”* (Fox, Luszki e Shmuck, 1966 in Arends, 1995): “Era frequente, os teus colegas de turma fazerem aquilo que o professor sugeria?”; - “Era frequente, os alunos das turmas em que andaste se ajudarem uns aos outros nos trabalhos escolares?”; - “Era frequente, os alunos agirem amigavelmente uns com os outros?”;

g) *Comportamentos e reações adotadas nas aulas*: - como te sentias na sala de aula?; - que sentimentos te invadiam quando não conseguias acompanhar as aulas?; - o que fazias quando não compreendias as matérias, procuravas tirar dúvidas ou desistias de estar atento e de acompanhar as aulas?; - “como te comportavas nas aulas?; - eras responsável?; - que esforço fazias para aprender o que estava a ser ensinado pelos professores?; - estavas normalmente atento e interessado nas aulas ou, pelo contrário, tinhas muito pouco interesse e mostravas-te aborrecido grande parte das vezes?; - comparando-te com os teus colegas, que esforço despendias no teu trabalho escolar?;

h) *Evolução escolar desde que frequenta as atividades da Associação Qualificar para Incluir*: - há quanto tempo és acompanhado pela QpI?; - achas que a QpI te ajudou a transformar?; - o que é que se alterou em ti, desde que tens sido acompanhado pela QpI?; - o que é que achas que se manteve em ti?; - pensas que és um aluno diferente desde que és acompanhado na Associação?; - como pensas que as outras pessoas te veem, desde que frequentas as atividades

da Associação: os teus professores, os teus pais, os teus irmãos, os teus amigos?; - alteraste alguma coisa no modo como encaras o futuro?; - descobriste capacidades em ti que anteriormente te eram desconhecidas?; - achas que a intervenção da QpI contribuiu para que descobrisses essas capacidades?; - achas que a intervenção da QpI contribuiu para que te sentisses melhor nas aulas? Porquê?; - E para seres assíduo e pontual às aulas?; - achas que começaste a perceber melhor as matérias desde que és acompanhado na QpI?; - a que se deve isso?.

1.2 Atributos comportamentais voltados para o estudo, para o trabalho e para a sociabilidade (guião de observação)

a) Autodisciplina corporal e mental dos jovens (Lahire,1995; Moreno & Pallás, 2005): - “sabe conter os seus desejos ou é impulsivo no seu comportamento, faz o que crê que deve fazer no momento, sem ter paciência para esperar?”; - “pede a palavra e espera a sua vez para falar?”; - “sabe esperar a sua vez sem mostrar impaciência?”; - “trabalha sem que o professor tenha a necessidade de intervir?”; - “impõe-se a si próprio uma regularidade no trabalho?”; “sabe escutar e, normalmente, está atento nas aulas ou, pelo contrário, distrai-se com muita facilidade e desliga-se dos assuntos que estão a ser tratados nas aulas?”; - “toma a iniciativa de participar, mesmo que não seja solicitado diretamente pelo professor?”; - “é trabalhador e esforçado ou investe muito pouco na realização das tarefas escolares?”; - “trabalha com afinco e determinação nas aulas?”; - “esforça-se por realizar os exercícios até ao fim?”; - “é ordenado e tende a planear o estudo ou é desorganizado e pouco metódico no estudo que realiza?”; - “retira apontamentos nas aulas e passa os enunciados dos exercícios que os professores escrevem no quadro, por sua livre iniciativa?”; -“persiste na realização das atividades escolares, apesar das dificuldades que vão surgindo?”; - “tende a fazer os exercícios escolares completamente sozinho?”; - “sabe ler e resolver por si mesmo um problema?”; - “sabe desenvencilhar-se na realização de um exercício escolar apenas com instruções escritas?”; - “coloca dúvidas pertinentes sempre que não compreende a matéria?”; - “é organizado no estudo que realiza?”; - “escreve respeitando os espaços das margens e linhas?”; - “ou os seus cadernos apresentam-se riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou desorganizadas?”; - “propõe-se, por sua livre iniciativa, a treinar/exercitar os conhecimentos adquiridos?”; - “demonstra ter consciência dos conhecimentos que “sabe”

daqueles que “não sabe?”; - “é pontual e assíduo às aulas?”; - “é responsável pelo seu material escolar?”; - “respeita as coisas dos seus companheiros, cuidando de não estragá-las?”; - “quando faz uma coisa mal, sabe e reconhece a sua responsabilidade ou atribui a culpa aos outros pelas coisas más que lhe sucedem?”; - “nos trabalhos de grupo, realiza com empenho e responsabilidade as tarefas ou “pendura-se” nos colegas do grupo?”; - “demonstra interesse, curiosidade e gosto pela descoberta dos conhecimentos?”; - “manifesta alegria e entusiasmo sempre que aprende algo novo?”; - “toma a iniciativa de pesquisar e de realizar leituras/atividades extras de forma a complementar os seus conhecimentos?”; - “coloca questões ao professor de modo a aprofundar as matérias/assuntos escolares?”; - “desiste com facilidade quando tropeça nalguma dificuldade, sem procurar a solução?”; - “mostra-se assustado face a uma prova ou quando não sabe a resposta correta?”; - “custa-lhe falar, mesmo quando lhe perguntam algo?”; - “parece apagado, sem energias?”; - “mostra-se nervoso (agitado, pálido, intranquilo) quando expõe uma dúvida ou mediante uma prova?”; - “é difícil motivá-lo ou estimulá-lo para que faça alguma tarefa escolar?”; - “quando falha em alguma tarefa escolar, tem vontade de se isolar e ficar sozinho?”

b) Disposições no domínio das sociabilidades - predisposição social do jovem, inclinações concernentes ao relacionamento interpessoal, à sua abertura aos outros e competências de comunicação (Moreno & Pallás, 2005): - “deixa os seus companheiros trabalhar sem incomodar?”; - “anima os seus companheiros para que superem as suas dificuldades?”; - “sabe escutar os outros?”; - “mostra interesse pelo que acontece aos outros?”; - “mostra-se amável com os seus companheiros quando vê que têm problemas?”; - “cuida para que os colegas não sejam deixados à margem?”; - “é capaz de discutir regras ou normas que lhe parecem injustas?”; - “aceita como amigos aqueles que a maioria exclui?”; - “sabe quando tem que falar e quando não tem nas reuniões com os colegas?”; - “ao corrigir um colega, fá-lo serenamente, sem se irritar?”; - “tende a insultar os seus pares?”; - “ameaça com frequência os outros, intimida-os?”; “anima, elogia ou felicita os seus companheiros?”; - “mostra paciência face à demora ou aos erros dos outros?”; - “dá sugestões aos seus colegas?”; - “aceita sem protestar as decisões da maioria?”; - “perante uma discussão ou problema, procura colocar-se no lugar dos outros?”; - “ajuda os colegas que se encontram em dificuldades?”; - “Ou só dá atenção aos outros quando precisa que façam alguma coisa em seu proveito?”; - “entra na aula sem cumprimentar e a olhar para baixo?”; - “mantém-se distante dos outros, sem querer

falar?"; - "retraí-se e não participa quando se trata de realizar atividades em grupo?"; - "evita conflitos e divergências?"; - "prefere calar-se do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão?"

2. A sala de aula como contexto privilegiado de observação da formação das disposições acerca do valor do trabalho escolar

O guião de observação que se segue é organizado em torno das proposições teóricas subjacentes à abordagem do ensino em termos de desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2000, 2001d, 2003, 2004, 2005), a perspectiva que nos surge como a mais adequada para captar a raiz do desinteresse dos jovens pela escola. Por outras palavras, tal perspectiva crítica sobre o funcionamento do ensino é uma ferramenta teórica de grande pertinência e eficácia para compreender como nasce e se consolida a desafeição pela escola e se destrói o gosto pelo conhecimento. Como assinala o referido autor, a escola serve melhor os alunos e a sociedade em geral se o seu objetivo assumido for preparar todos para a vida, em vez de se limitar a transmitir conteúdos. Em termos mais concretos, a relação com a escola torna-se mais significativa para os alunos se lhes for possível aprender a mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, com pertinência e eficácia, as situações concretas com que se deparam nos vários contextos da existência, sejam eles o trabalho, as instituições políticas, etc.

Facto é que, assinala este autor, quando a escola adota o discurso da formação de competências, a conceção que está subjacente a esse discurso traduz uma insuficiente compreensão do que são e como se desenvolvem as competências. Um certo discurso de banalização das competências, que hoje se tornou corrente, ignora que a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não surgem por geração espontânea, requerem trabalho e treino, etapas didáticas e situações apropriadas. Trata-se de um discurso que dissimula o essencial: que só a ligação dos conhecimentos a situações concretas da vida e à resolução de problemas da existência, permite uma efetiva assimilação de conhecimentos disciplinares. Em suma, sob a capa de competências, privilegiam-se as capacidades sem contexto. Assumir a necessidade de treinar a transferência e a mobilização dos conhecimentos para a resolução de problemas concretos implica analisar as situações da ação, observar as

práticas sociais, identificar as situações com as quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas.

Não basta pois adotar uma linguagem de competências se nada de fundamental for mudado, designadamente o papel do professor, a diminuição do peso dos conteúdos disciplinares, a cooperação interdisciplinar e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Para desenvolver competências é preciso que o professor planeie o seu trabalho por problemas e por projetos, proponha tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. O que pressupõe uma pedagogia ativa e cooperativa, segundo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Na visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar para o desenvolvimento de competências envolve uma rutura com rotinas profissionais estabelecidas e requer professores que se assumam como organizadores de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, o que deles exige um trabalho sobre a sua própria relação com o saber, bem como a capacidade de identificarem e valorizarem as suas próprias competências dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais.

Não se tratando de renunciar às disciplinas, que são os campos do saber estruturados e estruturantes, é importante não consagrar a totalidade do tempo escolar às disciplinas, deixar espaço às encruzilhadas interdisciplinares ou às atividades de integração de conhecimentos disciplinares diversos. Numa formação orientada para o desenvolvimento de competências, a avaliação deve incidir apenas em tarefas contextualizadas, centrar-se em problemas complexos, exigir a utilização funcional dos conhecimentos disciplinares e a colaboração entre pares, o tempo de realização da avaliação não deve ser fixado rigidamente.

2.1 Planeamento das aulas, interação na sala de aula e avaliação de conhecimentos

a) *Demonstração da utilidade prática dos conhecimentos e ensino pela descoberta* (levar os alunos a pensar, a resolver problemas e a descobrir as coisas por eles próprios) (John Dewey, 1933 in Antunes, 2001; Piaget, 1970, 1974; Perrenoud, 2001d; 2003; 2004; 2005): - “o professor usa os conceitos de forma abstrata e genérica?”; - “expõe os conhecimentos de maneira discursiva? Ou, pelo contrário, é capaz de concretizar, de dar conteúdo prático/real às ideias e conceitos, isto é, sugere e trabalha as ligações entre os conhecimentos e situações concretas?”; - “o professor apela ao trabalho dos alunos e ao seu envolvimento na

aprendizagem?"; - "o professor procura promover uma troca com os alunos sobre o sentido da vida e das coisas?"; - "as aulas ensinam coisas sobre a vida? Revelam-se úteis para criar e desenvolver nos alunos competências de resolução de problemas da vida real?"; - "o professor revela a preocupação, nos seus modos de ensinar, de preparar os alunos para uma profissão?"; - "ou deixa-se ficar pela transmissão de conhecimentos teóricos desligados da vida quotidiana e sem qualquer ligação ao mundo concreto?"; - "em que medida é que as práticas pedagógicas promovem o desenvolvimento de competências para enfrentar com sentido crítico as diversas situações da vida?"; - "a abordagem do professor às matérias, os exercícios que propõe aos alunos e os trabalhos de avaliação são sustentados em métodos de trabalho "livrescos" ou, pelo contrário, integram componentes de experimentação, de exercitação de técnicas, de descoberta e resolução de problemas concretos?"; - "o professor dá a possibilidade ao aluno de agir sobre os objetos de forma a abstrair as suas características?"; - "o professor estimula o aluno a traduzir verbalmente aquilo que observa na prática?"; - "o professor solicita a participação dos alunos na descoberta do conhecimento?"; - "utiliza a pergunta como instrumento de orientação e construção do raciocínio do aluno?".

b) *Uso de organizadores prévios* (Ausubel, 1963, 1968 in Arends, 1995; Novak e Gowin, 1999): - "o professor tem o cuidado de identificar os conhecimentos já assimilados pelos estudantes e que podem servir para ancorar a aprendizagem de novos conceitos e proposições?"; - "tem o cuidado de identificar os obstáculos epistemológicos inscritos na matriz de perceção dos alunos e que dificultam a incorporação das novas informações e conhecimentos?"; - "o professor procura ligar as novas matérias a realidades que são familiares e significativas para os estudantes?"; - "organiza situações de aprendizagem em que os alunos são conduzidos a estabelecer relações hierárquicas entre conceitos mais gerais e inclusivos e conceitos mais específicos e menos inclusivos?"; - "estimula os alunos a apreender as relações entre conceitos na forma de proposições, através da construção de mapas conceptuais?"; - "procura articular novos conceitos com proposições já conhecidas?".

c) *Trabalho interdisciplinar* (Arends, 1995; Perrenoud, 1993, 2007 [1999]) - "o professor manifesta abertura para refletir com os restantes elementos da equipa a respeito das

estratégias pedagógicas mais ajustadas para aumentar a eficácia das aprendizagens (exercícios e materiais utilizados; modos de comunicar com os alunos; tempo dedicado às matérias; exercício de autoridade; plano de avaliação)?”; - “manifesta abertura para, em cooperação com o resto da equipa, implementar estratégias pedagógicas orientadas para a formação de competências nos alunos?”; - “dispõe-se a planificar e articular matérias em função da resolução de problemas que convocam os saberes de várias disciplinas?”; - “manifesta possuir disposições para, com os outros elementos da equipa, se apropriar da produção científica sobre o fenómeno da aprendizagem?”; - “ manifesta abertura para aprofundar os conhecimentos acerca dos fenómenos envolvidos na transmissão e apropriação do conhecimento?”; - “manifesta possuir disposições para problematizar os fatores que condicionam a aprendizagem e o desempenho dos jovens nas aulas, bem como para questionar as razões das suas principais dificuldades e dos seus progressos?”; - “nas reuniões da equipa pedagógica dá contributos relevantes para desencadear uma reflexão coletiva acerca destas matérias?”; - “como reage em face do desinteresse dos alunos pelas matérias? Tem tendência a culpabilizá-los e a considerar que os seus desempenhos em nada dependem das representações que tem acerca da relação entre ensinar e aprender?”; - “ manifesta possuir disposições fatalistas acerca das múltiplas evidências de desprezo dos alunos pelos temas abordados nas aulas?”; - “tem consciência de que para inverter a resistência de muitos alunos a respeito da cultura escolar é preciso que os professores alterem a sua própria relação com o saber?”; - “que disposições manifesta para pensar a mudança de alguns dos funcionamentos da escola, nomeadamente para que os alunos descubram algum sentido no trabalho escolar, para melhorar o seu desempenho e aumentar a qualidade das aprendizagens?”; - “tem consciência que o sistema de ensino incentiva uma relação instrumental dos jovens com o saber escolar, ou seja, a convicção de que o que interessa é obter o máximo de classificações e qualificações, com o mínimo investimento?”

d) *Organização e gestão da sala de aula* (Estrela, 1992; Gomes, 1998; Flores, 2000; Amado, 2001; Lopes, 2001): - “o professor imprime ritmo às aulas, não deixando espaço para tempos mortos que se tornam desmotivadores?”; - “monitoriza o ritmo/duração das atividades?”; - “define regras para regular os tempos “mortos”, o movimento dos alunos na aula e as suas conversas?”; - “deixa tempo suficiente para os alunos completarem as tarefas propostas?”; - “como é que o professor gere as diferenças de ritmo dos alunos na execução

dos trabalhos individuais?"; - "está atento aos limites de resistência e de cansaço dos alunos, promovendo, sempre que necessário, breves momentos de descontração?"; - "a participação dos alunos levanta problemas de gestão dos comportamentos e de ritmo das aulas?"; - "o professor está atento aos comportamentos dos alunos enquanto transmite a matéria?"; - "a realização dos exercícios individuais e das tarefas de grupo são supervisionadas pelo professor?"; - "o professor mantém a ordem durante as atividades?"; - "consegue exercer a autoridade junto dos alunos? Através de que procedimentos: razoabilidade e clareza das suas ideias e argumentos; procedimentos bem definidos que orientam as conversas e os movimentos dos alunos; exigências claras de trabalho?"; - "o professor estabelece e discute com os alunos regras básicas de trabalho e modos de relacionamento com os outros? E faz cumprir essas mesmas regras? A que argumentos recorre?"; - "procura assegurar-se que todos os alunos compreenderam os propósitos e fundamentos das regras?"; - "mostra desinteresse e alheamento face ao incumprimento das regras?"; - "toma posição clara a respeito de valores e regras?"; - "implica-se com coerência na sua implementação rotineira ou nem sempre as faz cumprir, tolerando e admitindo comportamentos inadequados?"; - "o professor assume-se como um modelo educativo para os alunos?"; - "utiliza procedimentos preventivos e de alerta para evitar a ocorrência dos "maus" comportamentos? Quais?"; - "tem a capacidade para notar com precisão o comportamento desviante antes de este começar?"; - "que consequências preconiza quando o aluno se recusa a trabalhar?"; - "o professor pondera a possibilidade de a origem dessa recusa ao trabalho ter origem no sentimento de fracasso e de incapacidade do aluno para enfrentar com sucesso a tarefa proposta?".

e) *Padrões de interação na sala de aula* (Rosenthal e Jacobson, 1964; Delamont, 1983; Estrela, 1992; Gomes, 1998; Amado, 2001): - "o professor tem a convicção que consegue fazer com que os alunos se apropriem dos assuntos que trata nas aulas? Ou acha que existem matérias que alguns alunos nunca conseguirão dominar?"; - "deseja que os alunos alcancem sucesso e investe neles ou desiste rapidamente daqueles que apresentam maiores dificuldades?"; - "espera pouco tempo pelas respostas dos alunos?"; - "responde pelos alunos ou solicita sempre os melhores alunos para responder?"; - "dá pouca atenção e interage menos frequentemente com os alunos mais fracos?"; - "conduz os alunos a sentir que a sua "cabeça funciona bem", isto é, de que são capazes de aprender?"; - "dá segurança

aos estudantes contra as angústias do fracasso e da impotência?"; - "as práticas pedagógicas são consistentes com a defesa da exigência e com a elevação das expectativas em relação às capacidades dos alunos?"; - "o professor associa os reforços à exigência e ao esforço?"; "critica mais os fracassos dos "maus" alunos do que dos "bons?"; - "dá menos elogios pelo sucesso aos "maus" alunos do que aos "bons?".

f) *Processos de avaliação das aprendizagens* (Evertson & Emmer, 1982 in Arends, 1995; Novak e Gowin, 1999; Amado, 2001): - "o professor tem consciência dos progressos e das principais dificuldades de cada aluno?"; - "procura avaliar constantemente se os alunos dominam as matérias? Como?"; - "procura assegurar-se que os alunos compreenderam as tarefas e que começaram a trabalhar?"; - "procura verificar sistematicamente o trabalho realizado pelos alunos?"; - "pede-lhes que devolvam como receberam os conteúdos transmitidos, de forma a verificar se os mesmos foram realmente apreendidos?"; - "realiza pequenos exercícios de avaliação no final de cada aula ou apenas avalia as aprendizagens no final de cada módulo?"; - "comunica claramente o conteúdo sobre o qual vão ser avaliados?"; - "quais são os procedimentos adotados pelo docente quando deteta que os alunos não dominam as matérias?"; - "procura implementar tarefas bem delimitadas e circunscritas à superação dos défices de conhecimento dos alunos?"; - "o professor treina os conteúdos até estarem bem consolidados? Ou avança para um novo conhecimento sem que o anterior esteja interiorizado pelos alunos?".

ANEXO II
Sessão de reflexão coletiva a respeito dos temas: “*Apresentação de si próprios*” e “*Sexualidade e Afetos*”

A título de ilustração do trabalho que é investido na aquisição de um pensamento e linguagem adequados à tomada de consciência dos significados das práticas, apresenta-se o conteúdo de uma sessão de reflexão coletiva com o objetivo de que os jovens reflitam sobre a *apresentação de si próprios* através dos instrumentos de comunicação eletrônica. Sabíamos que raparigas e rapazes, inclusive algumas estagiárias da licenciatura em serviço social, preenchem o seu Hi5 com fotografias facilmente suscetíveis de serem interpretadas como alusão expressa, não subtil, ao sexo.

Lendo esta situação como uma oportunidade de promover a descoberta de conceitos inexistentes nas socializações precedentes, suscitamos uma reflexão cujo grande objetivo era a aquisição da capacidade de construir generalizações a partir de casos particulares. Dito de outro modo, a aquisição de conceitos suscetíveis de associar as experiências particulares a outras similares por meio de um significado unificador. Trata-se de aplicar os importantes ensinamentos contidos na obra *Pensamento e linguagem* de Lev Vygotsky (1992), apostando forte na comunicação interpessoal, o *aparelho de conversa, estrutura de plausibilidade, laboratório de transformação*, de que falam Peter Berger e Thomas Luckmann (1996 [1966]), enquanto instrumento de distanciamento crítica e de reelaboração do *habitus* anteriormente adquirido.

No domínio das disposições que se referem ao tratamento da sexualidade e dos afetos, inclinamo-nos a pensar que a tendência imparável para a dissipação dos interditos reguladores das condutas neste domínio é concomitante com a mais total ausência de discurso que possa oferecer alguma referência orientadora.

A par disso, constatamos a poderosa influência dos media, em especial dos programas televisivos, no desenvolvimento de uma ideologia de banalização do sexo. Registe-se o sucesso, em termos de audiências, dos programas televisivos que instalam um imaginário de que as relações acontecem por motivos imprevisíveis, casuais, em função de uma química imponderável, de que as relações não requerem tempo para conhecer, para manifestar cuidados e atenções, não requerem tempo para descobrir o que não gostamos no outro.

A sedução reduz-se à exibição dos corpos, numa aparente busca de sensações sem emoção, nem sentimento. O corpo exhibe-se publicamente, independentemente da qualidade do olhar externo, como se desencadear o apetite pelo sexo imediato bastasse para preencher a necessidade de autovalorização. Como bem analisou Norbert Elias, o esbatimento das prescrições orientadoras das condutas, muito típico das sociedades modernas, instalou o receio de arriscar o investimento em relações de intensa implicação, muito embora persista o desejo de viver o encontro e a entrega sem limites e sem condições.

Desprovidos de fontes fidedignas de prescrição social no que toca à aprendizagem dos papéis sexuais, assim como dos recursos linguísticos imprescindíveis para pensar a respeito da intimidade e do desejo sexual,¹²⁹ a maioria dos jovens que acompanhamos vivem a sua sexualidade em função de estímulos - respostas, na sua grande maioria, dirigidos por vozes anónimas que surgem da Internet.

O seu código sexual, muito explícito e direto no que respeita ao lado físico da sexualidade, evidencia um grande vazio de conceitos suscetíveis de expressarem o que pensam e sentem a respeito da sexualidade. Salvo raras exceções, os modos de apresentação pessoal a que recorreram revelam ausência de conceitos referentes a emoções, ideias, sonhos, interesses e desejos. O que observámos foi, antes, uma avalanche de imagens e discursos provocadores, em perfeita consonância com as mensagens mediáticas que se encontram nos anúncios publicitários e nas letras das canções que ouvem. Deparámo-nos, concretamente, com fotos de rapazes em tronco nu e de raparigas em biquíni, com decotes ousados, ou em posições alusivas ao sexo, intercaladas com comentários jocosos, de grande superficialidade e rudeza, a respeito dos corpos expostos, tais como “*Mostra mais*”; “*Upa, upa*”; “*É chato esses melões não estarem de fora.*”

As condutas sugerem que não sabem procurar a confirmação de que são desejáveis e atraentes por outra via que não seja a exposição atrevida do corpo. Sugerem ainda que a criação de laços de intimidade está fora do horizonte dos jovens.

A tendência para experienciar a atividade sexual dissociada do afeto, ou, se preferirmos, em contextos interpessoais despojados de qualquer tipo de envolvimento ou compromisso emocional, será, quanto a nós, um dos determinantes mais poderosos da escassez das palavras de que dão mostras quando interpelados a respeito dos modos de se apresentarem e relacionarem com o sexo oposto.

¹²⁹ De acordo com o psiquiatra Harry Sullivan, “*a adolescência é um período em que devem ser combinadas duas necessidades extremamente poderosas: a intimidade e o desejo sexual.*” A integração dessas duas necessidades constitui a tarefa primordial da adolescência de modo a ser experienciado o prazer da sexualidade, no seio de um relacionamento interpessoal íntimo e saudável. (Norman Sprinthall & W. Andrews Collins, 1999: 423,424)

Dizer aos outros que estamos disponíveis para estabelecer uma relação, recorrendo à exposição do corpo desnudo e descurando, claramente, a troca de ideias, de gostos, pensamentos, preocupações, interesses, isso quer dizer o quê?

Será que o caminho para a criação de vínculos e laços de intimidade está em nos tornarmos sedutores por via da exibição do corpo de forma explícita e declarada?

Não será que, sob a capa de sedutores, nos encontramos a esconder profundas inseguranças e sentimentos de depreciação pessoal? Não estaremos, antes, de forma ilusória, a procurar colmatar necessidades emocionais, tais como as de atenção, afeto e amor?

Será possível experimentar reais sentimentos de valorização pessoal quando nos comportamos como objetos de desejo, colocando em evidência uma parte do nosso corpo através de um vestuário que o ponha em destaque, com vista a aumentar as fantasias do sexo oposto?

Poderemos ser mais sedutores se aprendermos a conhecer-nos e a valorizar-nos, muito além dos nossos atributos físicos?

Quando alguém nos diz “*É chato esses melões não estarem de fora*”, o que estará a querer comunicar? Estará a transmitir-nos que gosta de nós, que somos pessoas belas e amadas, que quer estabelecer connosco uma relação genuinamente amorosa?

Eis algumas das observações feitas por 4 dos adolescentes que participaram na reunião e a quem foi solicitada a participação:

R: “*Eu já tive uma experiência má no HiFive. Tinha umas fotos obscenas. Fiz poses em tronco nu. Acho que queria dar uma imagem de modelo e de ganhão. Mas depois a setora fez-me pensar quando me perguntou um dia: Será que as pessoas nos conhecem melhor porque veem a nossa cara ou o nosso corpo? É claro que não... Acho que as fotos significam a busca de relacionamentos fáceis... Eu já passei por essa fase. É uma porcaria fazer essas coisas de adolescentes. Hoje tenho HiFive para comunicar as minhas músicas preferidas, os filmes, o meu diário, o que aprendo aqui na QpI, aquilo em que mudei e aquilo que preciso ainda de mudar.*”

X: “*Acho que os homens quando estão a falar das nossas mamas como se fossem melões estão a dizer que uma pessoa é fácil e que gostavam de nos comer... como se fossemos um pedaço de carne.*”

V: “*Eu também tenho fotos no HiFive mas não são em tronco nu. Quando vi as fotos da X. pensei logo que ela era uma pessoa fácil, que não tem muito valor mas, acima de tudo, que não se valoriza a ela própria. A X. uma vez disse numa reunião que gostava de provocar os rapazes. Mas fazer isso é, como a setora diz, uma boa maneira de não ser gostado. Não são as fotos que fazem com que uma pessoa goste de nós.*”

M.J.: “*Eu acho que o problema que muitas raparigas têm é não darem valor a elas próprias... Não estou a dizer que não se deem ao respeito... Mas que elas estão a transmitir aos outros que não dão valor a elas próprias. A foto da X, abraçada ao poste, fez-me lembrar a novela...a Alzira a descer do varão. Fez-me lembrar os sítios de strip... assim agarrada ao poste. Como amiga que sou, tenho que dizer isto à X. Ela tem muita necessidade de exibir o corpo. Sente-se uma merda em relação ao corpo e só gosta das mamas, por isso é que as mostra. Ela, por exemplo, podia fazer ginástica, fazer uma dieta para emagrecer e sentir-se melhor com o corpo... eu, por exemplo, se fosse gorda fazia isso. O rapaz que ela conheceu no outro dia, deu-me a entender que ela era mais uma rapariga qualquer. Disse-me que a única coisa que gostou da X foram as mamas. Eu não quero que fiques chateada comigo, X, mas foi isso que ele me disse... Se emagrecesses e te pusesses mais bonita podias dar mais valor a ti própria e, assim, podias encontrar alguém que te amasse de verdade... Quem sabe se encontras o amor da tua vida? A tua outra metade?!”*

A crença perfilhada de que as experiências amorosas dependem mais de atrativos físicos inatos, da sorte ou dos desejos sexuais que se é capaz de despertar no sexo oposto, parece suplantar o investimento na descoberta de outras facetas a respeito de si próprios. Os estereótipos a respeito do que são “raparigas giras e atraentes” conduz muitas adolescentes a se preocuparem com questões como o peso, o tamanho do peito e a largura das ancas, desvalorizando outras dimensões como o caráter, a educação, os interesses, os gostos, a lealdade, a entrega, a inteligência, a sensibilidade.

Carecendo dos estímulos necessários para reconhecerem e desenvolverem as suas qualidades no plano psicológico, como poderão firmar a sua identidade a não ser na sua aparência física? Como poderão superar o

estado de imaturidade, diríamos até, o seu primitivismo, em termos de autoconhecimento se as únicas pessoas com quem se relacionam não estimulam a troca de ideias suscetíveis de enriquecer a vida sexual de significado? Como socializar os jovens para a vivência de uma sexualidade emocionalmente satisfatória se as influências transmitidas pelos media fazem unicamente depender o prazer sexual da performance física dos parceiros? Como proporcionar-lhes contextos de vida que lhes permitam valorizar uma sexualidade alimentada pela partilha de emoções, pela intimidade e familiaridade com o mundo das crenças, ideias e valores dos sujeitos apaixonados?

Suscitada uma reflexão sobre este importante e complexo tema, os jovens foram interpelados nos seguintes termos:

Será que a beleza de um ser humano se encontra unicamente na formosura do seu corpo?

A beleza terá alguma coisa a ver com qualidades tais como a sagacidade, o entusiasmo, a curiosidade pelo saber e pelo conhecimento, o dinamismo e a persistência com que desempenhamos as ações, a abertura aos desafios, a capacidade para superar obstáculos, traçar objetivos, não desistir deles sempre que surjam dificuldades, ser sensível, interessar-se pelos problemas do mundo?

A apreciação dos atributos físicos de uma pessoa é, por si só, suficiente para a conhecer?

Será que basta ver a fotografia da sua cara ou do seu corpo? Ou será necessário ir muito além da sua aparência física, explorando os seus sentimentos, as suas ideias, os seus sonhos, as suas qualidades mas também as suas complexidades, contradições e defeitos?

Será a sexualidade redutível a meros estados de excitação e de atração física?

Será o amor uma experiência exclusivamente erótica, que busca, tão só, alcançar momentos de “efervescência” ao nível dos impulsos mais instintivos?

Será a sexualidade humana uma força instintiva que pode ser plenamente satisfeita sem envolvimento afetivo? Poderá obter-se realização sexual se o outro nos ignora enquanto pessoa que tem sentimentos, desejos, aspirações, que experimenta necessidades de pertença e de valorização?

Será possível retirar preenchimento de um relacionamento amoroso se o objeto amado alterna, de forma indiscriminada, entre o regime da sedução, do afeto e da ternura íntima com o da indiferença, do silêncio e da frieza?

E como interpretar a desenfreada utilização de diversos engenhos tecnológicos (como o Hi5, o Sms, o Messenger, o Facebook...) para trocar mensagens do foro sexual com pessoas desconhecidas do sexo oposto? Não será esta uma forma ilusória de pensar que a nossa existência conta para alguém e, nessa medida, de nos sentirmos importantes? Não esconderá esta prática uma falsa esperança de vermos fortalecidos laços com os outros? Não será revelador de uma profunda sede de intimidade, de calor humano, de segurança, conforto e pertença?

Outra das conceções partilhadas pelos jovens do grupo que acompanhamos é a que define o amor como um estado de fusão de duas metades, isto é, um estado em que os dois sujeitos formam um só. Presume-se, então, que amar é não poder viver sem o objeto amado.

Não esconderá esta conceção do amor uma atitude de domínio e de dependência? Não estará, antes, fundada no desejo de que o outro seja um prolongamento de mim próprio? E será que a capacidade de amar alguém se desenvolve quando as pessoas com quem nos relacionamos são um produto da nossa imaginação, que o mesmo é dizer, uma projeção das nossas próprias necessidades?

Muitos relacionamentos são baseados na tentativa de moldar o ente amado à nossa própria imagem. Deseja-se com tanto ímpeto que o outro seja conforme o modelo que idealizamos que acabamos por lhe atribuir características e qualidades que não possui. Vemos o que queremos ver, o que suportamos ver no outro. É o amor que o sujeito ama, não o objeto amado (Barthes, 1977).

Devorado pelo deslumbramento, o encantamento e a impulsão de ser feliz, o ser apaixonado acaba por glorificar o objeto do seu amor. Nesse imaginário que o fascina, não há traços de vulgaridade e de imperfeição, nem divergências ou contrarritmos. Visiona-se o ente amado através de uma fantasia e, nessa medida, afastamos da realidade. Reprovamos tudo o que separa o outro da nossa imagem, deixamos de o conhecer quando as suas opções são distintas das nossas, em suma, recusamos reconhecer a sua alteridade.

É neste quadro de interpretação que se pode equacionar o sentimento de ciúme em relação ao objeto amado. É como se tudo o que existisse para além do pequeno cosmos que partilho com o ser que amo constituísse uma ameaça à relação dual. Aos olhos do ser apaixonado, o mundo está cheio de rivais que captam e desviam a atenção, o interesse e o entusiasmo do outro. Falamos não apenas de pessoas com as quais o sujeito apaixonado é obrigado a “repartir” o outro, mas também de objetos e ocupações que requerem a atenção, o investimento e o tempo da pessoa amada.

Vários exemplos ilustram que os modos de pensar, de sentir e de agir dos jovens se encontram próximos dos estereótipos difundidos pelos *media*. Sobretudo, ilustram o vazio de valores e a solidão que rodeiam a aprendizagem da vida sexual.

A relação que, no ano de 2008, **Afonso** tinha com a sua namorada era alimentada por uma dependência excessiva entre os dois. Com alguma frequência, Afonso faltava às atividades de apoio ao estudo promovidas pela associação para ficar em casa a namorar e só muito raramente é que ele e a namorada saíam com os amigos.

As tentativas de autonomia da namorada eram vistas por Afonso como falta de amor ou de lealdade, precipitando-os em intensas discussões e constantes ruturas, por curtos períodos de tempo, que eram sempre vividas com aparente grande sofrimento.

Afonso recusava-se absolutamente a aceitar a existência de diferenças entre si e a namorada: *“Ela não pode fazer isso... Ela que arranje outro tempo para ficar com os pais... Ela que estude noutra altura... Ela não pode estar ali a falar com aqueles rapazes... porque é que o faz?! Eu não ando para aí nos intervalos com miúdas...”*

Chegámos mesmo a observar Afonso a trincar furiosamente o cartão de telemóvel da namorada, danificando-o completamente, por ter suspeitado que esta havia recebido mensagens escritas de colegas do sexo oposto ou, ainda, a dar murros nas paredes, ao ponto de deixar os seus dedos a sangrar, quando a via a conversar, nos intervalos das aulas, com rapazes. Nos momentos de tensão, o jovem andava cabisbaixo, comia muito pouco, chorava... Dizia não poder viver sem ela e que a amava verdadeiramente...

O modo como Afonso vivenciava a sua relação amorosa, baseada exclusivamente na realização das suas necessidades de fusão, de proximidade, de não estar só e não se sentir abandonado, faz-nos lembrar a ligação fusional que Matilde estabelecia com **Fernando**, outro dos jovens que acompanhámos.

À semelhança do relacionamento descrito anteriormente, a ligação entre os dois assentava num forte fechamento relativamente à família, aos amigos e ao próprio trabalho escolar. Matilde chantageava frequentemente o jovem quando este não se disponibilizava a sair com ela, fazendo-o sentir-se mal quando optava por estudar ou, então, por sair com os seus amigos. As pressões que exercia sobre ele eram de tal forma intensas – vitimizava-se frente aos colegas de turma do namorado, telefonava-lhe insistentemente, sempre que este saía com os seus amigos, alegando que acabava o namoro, caso ele não fosse ter com ela, naquele preciso momento – que o jovem acabava quase sempre por ceder.

Os seus colegas de grupo já brincavam com a situação, através de comentários do género:

“O Fernando não está aqui hoje porque a namorada não o deixa sair... oh Fernando, afinal quem é que manda lá em casa?!”; “Então, hoje, o patrão deixou-te sair?!”.

Como interpretar essa atitude do sujeito apaixonado que visa afastar o outro de relacionamentos sociais em que não participa? Não será este modo de viver o sentimento amoroso uma manifestação de poder? Não será uma evidência de que sou dominado pelo desejo de que o ser amado não exista fora de mim próprio? Não será esta uma forma de querer apropriar-se do outro, alimentando a infantilidade em vez do crescimento, o enclausuramento em vez do seu desenvolvimento?

E o que significa mostrar ao ser que amo que fico infeliz só porque ele não está ao meu lado? Não será uma forma camuflada de fazer chantagem, de exercer pressão sobre ele, de o fazer sentir responsável pela minha tristeza e dor e, por essa via, invocar a sua proteção e o seu regresso?

Quando alguém vive na ânsia de que seja o outro a preencher o seu vazio interior, quando a qualidade da sua existência é ditada pelos cuidados que esse outro tem para consigo, podemos dizer que essa pessoa confunde dependência com amor?

Não será que amar consiste precisamente em procurar cultivar a individualidade, a autonomia e o sentimento de liberdade de si próprio e do outro com quem nos relacionamos? Será possível dizer que amamos alguém se não nos alegramos com a sua expansão, realização e evolução? Ou, ainda, se não permitimos ao outro o investimento noutras relações e atividades através das quais retira satisfação, gosto, realização e prazer?

Não será que os esforços realizados para me fundir no outro, que o mesmo é dizer, para eliminar a sua alteridade, resultarão, mais tarde ou mais cedo, no aniquilamento do espaço necessário à germinação do seu desejo e gosto por mim?¹³⁰

*

¹³⁰ Como refere Esther Perel (2008) o amor integra não apenas a necessidade de comunhão mas, também, a necessidade de distância. Uma não vive sem a outra. Se com distância a mais não pode haver ligação, a verdade é que com um excesso de fusão, a união entre dois seres também fica comprometida, pois deixa de haver alguma coisa para transcender entre os dois, uma ponte para transpor, alguém para visitar do outro lado, um outro mundo interior para penetrar.

Outra forma de viver os afetos e a sexualidade é a que encontramos em **Cyprien**, um jovem de 20 anos que, de namorada em namorada, procura sentir-se desejado, escolhido por muitas raparigas ao mesmo tempo, sem nunca se ligar emocionalmente a nenhuma delas. Cyprien conquista as raparigas para, passados poucos dias, as deixar. Elegendo ou descartando as namoradas conforme lhe apetece, parece-nos procurar confirmar o seu valor. É ele que dita as regras do jogo, que faz as escolhas, que não está dependente de ninguém.

O desejo do jovem parece, também, ser atizado pela indisponibilidade das raparigas. Registe-se que, nas suas opções, privilegia sempre as namoradas dos seus colegas ou, então, as raparigas por quem os seus pares andam interessados. Ao conseguir seduzi-las, Cyprien procura, de novo, ver confirmado o seu poder. É ele o preferido, o escolhido, o desejado, em detrimento dos outros.

O modo como se apresenta na sua página pessoal do Hi5, priorizando a dimensão física da sua apresentação aos outros, assim como o vocabulário que utiliza quando se refere às mulheres – “*aquela é grossa*”; “*dava-lhe cá uma paulada*”; “*aquela está mesmo a pedi-las*”; “*deixava-a de rastos*” – constituem, também, quanto a nós, indicadores da privação a que o jovem foi submetido, no decurso das socializações anteriores, ao nível do pensamento e da linguagem.

O retrato de Cyprien a respeito do modo como vivencia as relações amorosas parece ser o de alguém que, através da relação instrumental que tem com as namoradas, procura camuflar um mal-estar latente. Isto é, a profunda desvalorização que sente em relação a si próprio, associado ao medo de ser rejeitado, abandonado, posto de lado.

Órfão de mãe e pai, aprendeu muito cedo a não confiar nos outros e a esconder os seus sentimentos:

“Aprendi que a única pessoa em que posso confiar é em mim próprio. Eu sei que podia contar com a minha tia que, desde que a minha mãe morreu, tomou conta de mim... mas a verdade é que nunca me liguei muito a ela... assim de contar as coisas... nunca lhe contei o que sentia... sentia-me muito só e enfiava-me sempre no quarto a jogar computador... a verdade é que naquela altura em que fui para casa dela, acho que não sabia que podia mesmo contar com ela...”

O exigente ato de desenterrar, da sua história, detalhes como aqueles que acabámos de transcrever permitiu-nos o acesso às experiências que moldaram as crenças do jovem acerca de si próprio e as expectativas que projeta nos outros.

Conforme ilustramos no ponto 2.1 do Capítulo III, a sua infância foi marcada por ruturas afetivas, facto este que condicionou o desenvolvimento de um real gosto por si próprio e da confiança que deposita nos outros. Cyprien é, hoje, um jovem com sérias dificuldades em se ligar verdadeiramente a alguém, em deixar os outros penetrarem no seu mundo interior, em partilhar as suas angústias, dores, sofrimentos...

Só um forte investimento na consolidação do “aparelho de conversa”, que sustenta as relações interpessoais entre Cyprien e o pessoal ressocializador, poderá vir a proporcionar a tomada de consciência acerca dos motivos pelos quais envereda por relações superficiais e as usa como escudo contra a sua profunda insegurança e desvalorização em relação a si mesmo.

ANEXO III
Avaliação de desempenho dos estagiários

BELMIRO

1. **Atitude Geral:** Excelente (responde sempre: grande motivação)
2. **Preocupação nos detalhes:** Boa
3. **Aplicação e Esforço:** Excelente (não necessita de encorajamento)
4. **Necessidade de Supervisão:** Pouca
5. **Iniciativa:** Boa
6. **Pontualidade:** Excelente (nunca chega atrasado)
7. **Modo de execução do trabalho atribuído no início do período de formação:** satisfatória (com dificuldades ocasionais)
8. **Capacidade de relacionamento com monitor/dirigentes:** Muito boa
9. **Modo de execução do trabalho atribuído no final do período de formação:** Boa (execução perfeita)
10. **Capacidade de comunicação oral e escrita:** Boa
11. **Classificação do formando em termos globais:** Boa (recomendá-lo-ia)
12. **Classificação quantitativa:** 19 valores

Atribuí uma classificação de 19 valores porque o tempo passado com Belmiro peca por escasso. Tem uma margem de evolução enorme e uma ânsia de saber muito grande.

Relatório do Monitor:

Belmiro é uma pessoa com uma personalidade fora do normal. Humilde, sempre disponível e com uma capacidade de absorção de conhecimento enorme. Acho que é uma pessoa que, se não se desviar deste caminho, terá um futuro bonito, tanto em termos pessoais como profissionais. É uma pessoa com quem simpatizei de imediato e que tudo farei para poder contribuir para a sua evolução. Aproveito para dizer que também foi uma surpresa para mim o nível de preparação de Belmiro. Sinceramente esperava que viesse mais mal preparado. Se me permitem uma sugestão, continuem com este tipo de iniciativas e apoiem os que realmente querem e têm valor para o mercado de trabalho.

19 de junho de 2009

PEDRO

1. **Atitude geral:** Boa (responde a maior parte das vezes motivado)
2. **Preocupação nos detalhes:** Boa
3. **Aplicação e esforço:** Excelente (não necessita de encorajamento)
4. **Necessidade de supervisão:** Pouca
5. **Iniciativa:** Boa
6. **Pontualidade:** Excelente (nunca chega atrasado)
7. **Modo de execução do trabalho atribuído no início do período de formação:** Boa (execução perfeita)
8. **Capacidade de relacionamento com monitor e dirigentes:** Boa
9. **Modo de execução do trabalho atribuído no final do período de formação:** Boa (execução perfeita)
10. **Capacidade de comunicação oral e escrita:** Boa
11. **Classificação do formando em termos globais:** Excelente (empregá-lo-ia)
12. **Classificação quantitativa:** 18 valores
13. **Informações adicionais:** O formando demonstrou conhecimentos já adquiridos e aplicou-os nas diversas tarefas com bastante rigor técnico. O estagiário, em termos globais, ficou dentro das expectativas esperadas, demonstrando conhecimentos adquiridos na prática.

26 de junho de 2009

ANEXO IV
Aproveitamento escolar obtido pelos jovens no Curso Profissional de
Eletrónica, Automação e Comando

Aproveitamento escolar obtido pelos jovens no Curso Profissional Eletrónica, Automação e Comando

| Média das classificações por disciplina | Português | Inglês | Área de Integração | Tecnologias de Informação e Comunicação | Educação Física | Matemática | Físico-Química | Eletricidade Eletrónica | Tecnologias Aplicadas | Sistemas Digitais | Automação e Comando | Formação em contexto de trabalho | Média Final |
|-----------------------------------------|-----------|--------|--------------------|-----------------------------------------|-----------------|------------|----------------|-------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|----------------------------------|-------------|
| Serafim | 13,00 | 16,56 | 14,00 | 18,67 | 14,90 | 19,20 | 17,89 | 16,54 | 14,90 | 17,00 | 16,18 | 17,00 | 16,32 |
| Belmiro | 10,92 | 10,11 | 11,00 | 10,00 | 15,40 | 11,60 | 12,00 | 11,15 | 12,90 | 14,29 | 11,91 | 19,00 | 12,52 |
| Fernando | 7,50 | 3,33 | 10,83 | 10,00 | 16,60 | 7,90 | 7,11 | 5,23 | 11,00 | 11,86 | 10,64 | 17,00 | 0,00* |
| Moutinho | 11,75 | 10,67 | 15,00 | 14,67 | 16,30 | 17,10 | 15,89 | 16,00 | 16,00 | 17,29 | 16,18 | 14,00 | 15,07 |
| Cyprien | 12,25 | 14,22 | 12,50 | 12,00 | 16,50 | 15,50 | 14,67 | 13,92 | 15,80 | 15,57 | 14,09 | 16,00 | 14,42 |
| Rafael | 10,42 | 10,67 | 10,67 | 11,00 | 15,40 | 15,00 | 12,33 | 13,31 | 13,90 | 16,14 | 13,36 | 13,00 | 12,93 |
| Afonso | 10,92 | 10,44 | 11,83 | 11,00 | 16,40 | 12,80 | 11,67 | 12,08 | 12,70 | 13,29 | 12,18 | 14,00 | 12,44 |
| Pedro | 10,25 | 10,33 | 13,67 | 11,00 | 14,00 | 14,90 | 13,33 | 14,54 | 14,10 | 15,14 | 15,55 | 18,00 | 13,73 |
| Fuzi | 6,83 | 7,50 | 10,67 | 10,00 | 13,40 | 6,20 | 4,67 | 5,54 | 7,90 | 10,57 | 4,64 | 15,00 | 0,00* |
| Kukiro | 12,50 | 10,67 | 11,83 | 10,00 | 15,80 | 13,70 | 12,22 | 12,31 | 13,10 | 13,86 | 12,18 | 19,00 | 13,10 |
| Média da Turma: | | | | | | | | | | | | 11,05 | |

*Sem aproveitamento

ANEXO V
Disciplina de Físico-Química

ANEXO V A

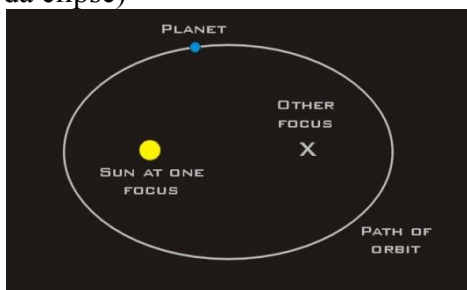
Ficha de trabalho sobre a Lei da Gravitação Universal

Newton e a Maçã

A Lei da Gravitação Universal de Newton

Conta-se que Newton enunciou a Lei Universal da Gravitação depois de ter observado a queda de uma maçã em direção ao solo. Na verdade, Newton havia já enunciado as três leis do movimento dos objetos e há muito que se questionava acerca de algumas leis que alguns cientistas, como Kepler, tinham avançado graças à observação de certos fenómenos, mas que não tinham ainda conseguido transformar em leis universais ou fundamentais, ou seja, em leis que se aplicam tanto ao movimento dos astros como ao movimento de pequenos grãos de areia agitados pelo vento.

Ora, Kepler havia feito observações dos movimentos dos astros e chegara à conclusão de que “Os planetas descrevem órbitas elípticas em torno do sol com uma velocidade que depende da sua distância ao Sol (sendo que o sol tem como posição um dos focos da elipse)”



Contudo, Kepler não sabia explicar porque é que tal fenómeno acontecia, qual a razão por trás deste facto observável. No tempo de Newton, muitos acreditavam que a Natureza seguia, em outras partes do Universo, regras diferentes das que seguia aqui na Terra.

Enquanto lia sob uma macieira, o que atormentava Newton era descobrir se as causas do movimento dos planetas eram as mesmas que estão na origem de factos observados no próprio planeta Terra. Ao ver a maçã dirigir-se para o solo, Newton colocou a seguinte hipótese: Será a força que atrai a maçã para a Terra a mesma que atrai os planetas para o Sol? A mesma que mantém a Lua a gravitar em torno da Terra?

Nesse momento Newton elaborou uma experiência imaginária:

Se nos colocarmos no pólo norte e arremessarmos uma pedra para frente, ela deverá cair, por ação da gravidade, alguns metros adiante. Se arremessarmos a pedra com um pouco mais de força, ela terminará por cair um pouco mais longe.

Com efeito, a maçã que cai da árvore fá-lo verticalmente em direção ao solo pois não há, para além da força gravítica e da resistência do ar, nenhuma outra força a atuar sobre ela. Como a força da gravidade possui uma intensidade superior à da força do ar (que empurra a maçã para cima), a maçã cai na vertical. No caso do lançamento da pedra, o movimento do nosso braço introduz uma nova força, de direção distinta da força da gravidade, que faz a pedra avançar para a frente.

Assim, se continuarmos com a nossa experiência e fizermos ainda mais força a pedra cairá na altura do equador e, com mais força ainda, ela cairá no trópico de Capricórnio e, finalmente, acabará por cair exatamente no pólo sul!

O que aconteceria se lançássemos esta pedra ainda com mais força?

Pois bem, Newton chegou à conclusão, correta, que a pedra atravessaria por cima do Pólo Sul, viajaria pelo outro lado do mundo e acabaria por chegar ao mesmo ponto onde havíamos largado a pedra, ao atirá-la. Bem entendido, tudo isto não passa de

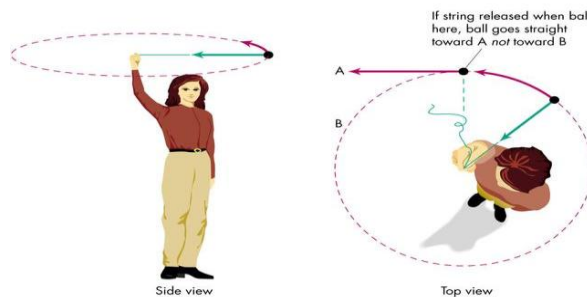
imaginação, até mesmo porque a constituição franzina de Newton não lhe permitia sequer sonhar com as forças necessárias para a execução de tais experiências. Mesmo hoje em dia essa experiência não é realizável pois o atrito que a pedra teria com o ar, durante este movimento, faria com que fosse destruída ao reingressar na atmosfera, depois de ganhar a altura necessária para, eventualmente, atingir o alvo em Terra. Contudo, se conseguíssemos reunir as condições ideais (ausência de atrito, ou vácuo, e força suficiente) este era o resultado que obteríamos.

Por outras palavras, com este último lançamento, Newton teria colocado a pedra em órbita, coisa que acontece exatamente com a Lua! Esta experiência põe em evidência a coincidência da origem das forças que fazem a "maçã cair" e a Lua orbitar em torno da Terra – a atração gravítica. O que distingue os dois fenómenos é que a Lua gira em torno da Terra a uma velocidade que gera uma nova força (força centrífuga) que a impede de atingir a Terra.

A Lei da Gravitação Universal de Newton e as três Leis do Movimento revelaram que a Natureza segue as mesmas regras em todos os lugares. Esta revelação teve um efeito profundo na forma como vemos o Universo.

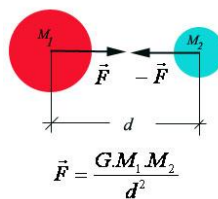
Mas porque é que a Lua não se esborracha contra a Terra?

Se prendermos um objeto pesado a uma corda e fizermos a corda girar em torno de nós próprios, como faz um atleta de lançamento do peso, podemos sentir o objeto a tentar afastar-se de nós. Mas a corda não permite que tal aconteça. Como resultado, o objeto ficará a girar em torno de nós a uma distância tal que nunca chocará contra nós.



A Lua (que corresponde ao objeto desta nossa última experiência) move-se no espaço a uma certa velocidade. Essa velocidade provoca uma força que tende a projetar a Lua para os confins do espaço. Mas, ao mesmo tempo, a gravidade terrestre (a corda) puxa-a em direção ao centro da Terra. Estas duas forças em jogo anulam-se e o resultado é que a Lua não é projetada para o espaço, nem se esmaga contra a superfície terrestre. Fica, antes, em órbita, girando, a uma velocidade próxima da constante, em torno da Terra.

Uma outra característica da atração entre os objetos que Newton identificou é a de que a força de atração exercida por cada corpo é idêntica. Isto significa que quando a maçã é atraída pelo centro da Terra, a Terra é atraída pelo centro da maçã com a mesma intensidade. O que acontece é que, como a Terra tem uma massa muito maior do que a maçã, quem se move é a maçã e não a Terra. Este facto explica que seja necessário ter sempre em conta as massas dos dois objetos em jogo quando se pretende calcular a força de atração gravítica que se estabelece entre eles.



A força de atração entre dois objetos é chamada de peso. É por isso que se formos para a Lua os grandes fatos dos astronautas não nos impedem de saltar bem alto e retornar ao solo tão lentamente como acontece a um balão cheio de ar no planeta Terra. Com efeito, se pesarmos 60 kg na Terra pesaremos apenas 10 kg na Lua! A nossa massa não variou mas o nosso peso sim. Porquê?

Porque uma vez que a massa da Lua corresponde a cerca de 1/6 da massa terrestre, a força de atração gravítica que se estabelece entre nós e a Lua será seis vezes mais pequena do que aquela que se estabelece entre nós e a Terra.

As descobertas de Newton permitiram-lhe enunciar a Lei Universal da Atração Gravítica:

"Todos os objetos no Universo atraem todos os outros objetos com uma força direcionada ao longo da linha que passa pelos centros dos dois objetos, e que é proporcional ao produto das suas massas e inversamente proporcional ao quadrado da separação entre os dois objetos."

Esta lei pode ser expressa de acordo com a seguinte equação:

$$F = G \frac{m_1 \cdot m_2}{d^2}$$

onde:

- F = força gravitacional entre dois objetos
- m1 = massa do primeiro objeto
- m2 = massa do segundo objeto
- r = distância entre os centros de massa dos objetos
- G = constante universal da gravitação

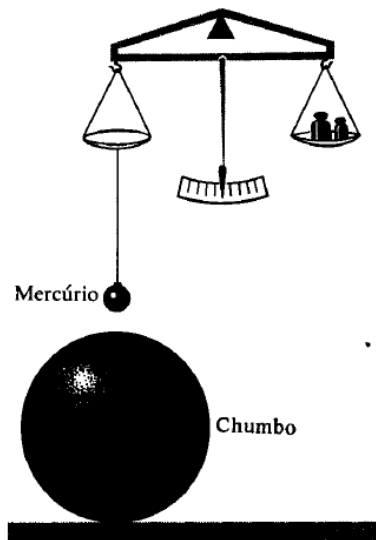
Várias foram as experiências que evidenciaram a relação entre a força gravitacional e a distância entre os objetos. Constatou-se que sempre que duplico a distância entre dois corpos a força de atração entre eles diminui para 1/4. E sempre que diminuo a distância entre os corpos para metade, a força de atração aumenta quatro vezes. A partir desta observação, podemos deduzir que sempre que modificamos a distância entre os dois corpos, a força de atração entre eles também se altera.

A fórmula que expressa a lei da gravitação universal de Newton inclui, ainda, uma outra grandeza: que está expressa através do símbolo G. Que grandeza é essa?

G corresponde a uma constante que se chama "**constante da gravitação universal**". Esta constante relaciona 3 variáveis: a intensidade da força gravítica, a massa dos corpos e a distância entre eles.

O valor numérico da constante da gravitação universal foi determinado por um físico chamado Cavendish que queria saber qual era o valor da massa da Terra.

A medição dessa constante foi repetida por outros físicos com vários aperfeiçoamentos. Vejamos uma dessas experiências:



Num dos pratos de uma balança de alta precisão suspendeu-se, de um fio comprido, uma esfera de vidro cheia de mercúrio. No outro prato colocaram-se pesos de forma a equilibrar a balança. Depois de equilibrar cuidadosamente a balança, colocou-se, o mais perto possível, da esfera de mercúrio uma esfera de chumbo com uma grande massa. Constatou-se que a atração entre as esferas de mercúrio e de chumbo perturbava o equilíbrio da balança. Devido à interação entre as massas das duas esferas, a balança pendeu para o lado onde se encontrava a esfera de mercúrio. Para se voltar a equilibrá-la foi necessário colocar mais uma “massa” no outro prato da balança. Concluiu-se daí que a força com que a Terra atrai essa massa é equivalente à força com que a esfera de chumbo atrai a esfera de mercúrio. Só assim se explicava que a balança se voltasse a equilibrar. Por outras palavras, a força de atração que a Terra exerce sobre essa massa complementar (a massa que foi preciso adicionar no outro prato da balança para a equilibrar) é igual à força de atração entre a esfera de mercúrio e a esfera de chumbo. Sabendo a massa das esferas, o valor da distância que as separa e tendo medido o valor da força de atração entre as duas esferas, estabeleceu-se a seguinte relação entre as 3 grandezas:

$$G = \frac{F_g \cdot d^2}{m_1 \cdot m_2}$$

Variando a distância entre as esferas e/ou variando o valor das massas em interação, altera-se a força de atração entre elas. Contudo, o que se verificou é que apesar da alteração dos valores das 3 grandezas envolvidas, o resultado era um número fixo, isto é, era constante.

$$G = 6,67 \times 10^{-11} \text{ N.m}^2 \text{ kg}^{-2}$$

A este valor deu-se o nome de Constante da gravitação universal.

| Grandezas | Unidades do Sistema Internacional |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Intensidade da força gravitacional F grav. | Newton (N) |
| Constante da gravitação Universal $G = 6,67 \times 10^{-11} \text{ N.m}^2 \text{ kg}^{-2}$ | $\text{Nm}^2\text{kg}^{-2}$ |
| Massas (m1 e m2) | Quilograma (kg) |
| Distância ao Quadrado (d^2) | Metro ao quadrado (m^2) |

Fonte: <http://www-scf.usc.edu/~kallos/gravity.htm>

ANEXO V B

Análise do funcionamento da disciplina de Físico-Química

Ano letivo 2007/2008

Concentremo-nos, por exemplo, na abordagem realizada ao primeiro ponto do programa, intitulado “*Materiais e Aplicações. Tintas e Vernizes: proteger e embelezar*”. As aulas dedicadas a este conteúdo foram organizadas em torno de exercícios repetitivos de consulta à Tabela Periódica e outros tantos que apelavam tão só à memorização de fórmulas químicas de diversos materiais e soluções. O problema das estratégias de ensino utilizadas residiu, mais uma vez, no facto dos conhecimentos terem sido apresentados de forma totalmente dissociada dos seus usos concretos: em momento algum, a docente se referiu aos equipamentos e componentes elétricos e eletrónicos onde são habitualmente usados os materiais em causa e, muito menos ainda, cuidou de demonstrar a utilidade em conhecer a natureza dos seus constituintes, a sua estrutura química e as reações químicas que espontaneamente ocorrem entre esses materiais e o meio ambiente.

Auxiliar os alunos a se apropriarem verdadeiramente destes conhecimentos exigiria, antes de tudo, que lhes tivesse sido dada a possibilidade de manipularem os materiais estudados (por exemplo, o cobre, as ligas metálicas, o alumínio, o policarbonato, a cerâmica, as fibras de vidro, o ouro...) e de visualizarem onde são normalmente aplicados, com que fins e quais as transformações a que ficam sujeitos perante distintos agentes externos (como por exemplo, o ar, a água, os raios ultravioletas, a temperatura). A partir daí, poder-se-ia levar os alunos a lerem rótulos de alguns desses materiais, de tintas e vernizes com vista à identificação da sua constituição (natureza química, origem natural ou sintética) e à interpretação da simbologia química quando presente. Fundamental seria, ainda, formular um conjunto de questões - problemas que visassem a identificação dos materiais e revestimentos cuja aplicação é mais vantajosa, tendo em conta a sua durabilidade num determinado meio - “*Que tipo de tratamento galvânico deve ser dado a uma coluna de iluminação que se situe à beira mar? Utilizarias o mesmo tratamento se a coluna se situasse no interior de uma cidade? Porquê?*”

Em suma, para que a aprendizagem se efetivasse seria indispensável que os alunos se deparassem regularmente com *problemas* numerosos, complexos e realistas, e que mobilizassem diversos tipos de recursos cognitivos. Como assinala Piaget (1974), cada vez que somos confrontados com um problema intelectual – um objeto, uma situação ou qualquer coisa que tenhamos necessidade de compreender – tentamos abordar esse problema de acordo com as estruturas mentais anteriormente adquiridas. Esse processo eminentemente ativo, a que o autor chama assimilação, envolve as tentativas de fazer com que as características de uma dada situação se ajustem aos padrões de ação que, na realidade, o indivíduo já possui.

Mas se não é possível assimilar um conhecimento fora da ação, também não é possível, para Piaget, evoluir mentalmente para estádios de conhecimento mais complexos sem a vivência subjetiva de conflitos e desequilíbrios face a uma situação nova. É ao ser confrontado com problemas que o indivíduo pode elaborar o saber. A mudança das estruturas, no sentido da sua maior complexificação, é provocada pelo confronto com novos aspetos dos objetos e das situações. É através do desequilíbrio das estruturas mentais desencadeado pelas experiências novas que o indivíduo sente a motivação para construir estruturas mais elaboradas e aplicáveis a situações mais complexas.

À luz desta conceção, a abordagem à segunda unidade do programa da disciplina intitulada “*fenómenos de produção e utilização de energia no quotidiano*”, exigiria a criação de situações didáticas concebidas em função de problemas reais e muito

concretos, tais como “Quais os fatores que condicionam o rendimento no aquecimento de água num termoacumulador?”; “Porque é que um carro faz menos quilómetros por litro de gasolina no inverno do que no verão?”; “Porque é que as casas alentejanas são, tradicionalmente, caiadas de branco?”; “Porque é que a parte interna de uma garrafa-termo é espelhada?”; “Existem vantagens na utilização de radiadores cerâmicos no aquecimento das casas?”; “Porque é que as bolas são feitas de materiais diferentes, conforme o desporto e o piso onde é praticado?”.

Sendo o objetivo central desta unidade a compreensão de que os fenómenos energéticos obedecem a duas leis gerais da Termodinâmica – as leis da conservação e da transferência de Energia – seria importante vê-las aplicadas ao funcionamento de alguns equipamentos de uso geral no aquecimento. Através, por exemplo, do estudo do funcionamento de máquinas térmicas e frigoríficas ou, ainda, de conectores solares (para aquecimento) poder-se-ia levar os alunos a perceber a Lei da Conservação da Energia e a estudar os comportamentos e características termodinâmicas de alguns materiais.

A análise crítica de um projeto de isolamento térmico de uma casa ou de uma sala de aula poderia ser, também, um meio eficaz de levar os alunos a relacionar conceitos associados ao princípio da conservação da energia como, por exemplo, o poder de absorção de radiação de um dado corpo com a natureza das suas superfícies ou com a diferença entre a sua temperatura e a do ambiente que o rodeia. Por essa via, poder-se-ia, ainda, conduzir os alunos a distinguir bons e maus condutores de calor e a refletir sobre a importância dos materiais utilizados como isolantes térmicos.

Por sua vez, perceber, no concreto, que o calor flui espontaneamente de um corpo quente para um corpo frio mas que o inverso só ocorre com a realização de trabalho requereria a realização de vários cálculos de rendimentos e eficiências do funcionamento de máquinas térmicas como um frigorífico, um motor de um automóvel ou um aparelho de ar condicionado.

Exercícios como os que acabamos de enunciar – e que, aliás, podem ser encontrados no próprio programa oficial da disciplina - contrastam fortemente com a abordagem aos conhecimentos realizada pela docente, uma abordagem centrada na definição dos principais conceitos relativos a esta unidade programática.

Vale a pena interrogarmo-nos acerca do papel das definições na aprendizagem dos conhecimentos. O valor de uma definição reside na sua utilidade, pelo que uma definição útil deveria ser operacional, isto é, deveria fornecer uma “grelha” que permitisse situar os atributos essenciais de um dado conceito numa hierarquia mais ampla de conceitos. As definições sobrecarregadas de elementos não essenciais, que menosprezam a natureza dos conceitos e as suas relações com outros conceitos, não são úteis e comportam o risco de serem incorporadas arbitrariamente na estrutura de conhecimentos do aluno ou, no limite, não virem a ser interiorizadas. Vejamos, por exemplo, a definição da Primeira Lei da Termodinâmica apresentada pela docente aos alunos: “Esta lei enuncia que a **energia total transferida para um sistema é igual à variação da sua energia interna**. Logo: $\Delta U = Q - W$.”

A definição apresentada é, quanto a nós, um exemplo bem ilustrativo de como definir pode estar longe de explicitar com nitidez o significado de um dado conceito, a sua origem, assim como as suas relações com outros conceitos. Se aprender é integrar as novas informações no conjunto de conhecimentos já existente e recombinar e enriquecer este conjunto, a docente deveria ter tido o cuidado de planejar situações que permitissem aos alunos relacionar o que já conheciam sobre “calor” e “trabalho” com o novo conceito a adquirir.

ANEXO VI
Disciplina de Português

ANEXO VI A

Ficha de trabalho da disciplina de Português

Tema: Protótipo textual argumentativo

O texto argumentativo tem como intenção comunicativa, persuadir o interlocutor, levando-o a aceitar determinado ponto de vista, ideia ou produto. A argumentação, que se deve basear nos princípios da lógica, está presente no quotidiano, nomeadamente em conversas, discussões, debates, propaganda política, etc.

O protótipo textual argumentativo apresenta, normalmente, a seguinte estrutura:

Tese: apresentação clara da ideia que se pretende defender, de modo a evitar mal-entendidos.

Premissa(s): pode(m) ou não estar expressa(s), representando algo que é indubitavelmente aceite.

Argumentos: apresentação de provas ou razões que sustentam a tese, devendo ser fidedignos, autênticos e relevantes. Podem constituir argumentos: exemplos, ilustrações, estatísticas, comparações, narrações, descrições, referências históricas, etc. A apresentação dos argumentos obedece, normalmente, a uma ordem gradativa crescente (já na refutação, a ordem é inversa), partindo-se dos mais frágeis para os mais fortes e irrefutáveis.

Conclusão: surge de forma natural na sequência dos argumentos, Não é uma mera síntese ou recapitulação daquilo que foi apresentado, mas sim a demonstração clara da tese defendida.

Características linguísticas do protótipo textual argumentativo

- recurso predominante a frases declarativas e interrogativas (nunca imperativas);
- predomínio do presente do indicativo com valor universal e intemporal;
- presença de verbos declarativos, como *afirmar, considerar, alegar, declarar, etc.*;
- utilização frequente do verbo *ser* ou equivalente na elaboração da tese;
- recurso a verbos que indicam uma relação entre a causa e o efeito (ex: *causar, motivar, ocasionar, originar, provocar,...*);
- presença de conectores aditivos (*mais, além, disso...*); confirmativos/exemplificativos (*de facto, com efeito, por exemplo...*); contrastivos (*mas, no entanto, embora...*); causa-consequência (*pois, com efeito, por conseguinte, porque...*).

(...) Tremenda tolice! Afirmar que a vida se compõe, meramente, de uma longa ilusão – é erguer um aparatoso sistema sobre um ponto especial e estreito da vida, deixando fora do sistema toda a vida restante, como uma contradição permanente e soberba. Era como se ele, Jacinto, apontando para uma ortiga, crescida naquele pátio, declarasse, triunfalmente: - “Aqui está uma urtiga! Toda a quinta de Tormes, portanto, é uma massa de urtigas.” – Mas bastaria que o hóspede erguesse os olhos, para ver as searas, os pomares e os vinhedos”. De resto, desses dois pessimistas, um, o alemão, que conhecia ele da vida – dessa vida de que fizera, com doutoral majestade, uma teoria definitiva e dolente? Tudo o que pode conhecer quem, como este genial farsante, viveu cinquenta anos numa soturna hospedaria de província, levantando apenas os óculos dos livros para conversar, à mesa redonda, com os alferes da guarnição! O outro, o israelita, o homem dos Cantares, o muito pedantesco rei de Jerusalém, só descobre que a vida é uma ilusão aos setenta e cinco anos, quando o poder lhe escapa das mãos trémulas, e o seu serralho de trezentas concubinas se torna ridiculamente supérfluo à sua carcaça frígida. Um, dogmatiza funebremente sobre o que não sabe – e o outro sobre o que não pode. Mas que se dê a esse bom Schopenhauer uma vida tão completa e cheia como a de César, e onde estará seu schopenhauerismo? Que se restitua a esse sultão, besuntado de literatura, que tanto edificou e professorou em Jerusalém, a sua virilidade – e onde estará o Ecclesiastes? De resto, que importa bendizer ou maldizer da vida? Afortunada ou dolorosa, fecunda ou vã, ela tem de ser vivida. Loucos aqueles que, para a atravessar, se embrulham desde logo em pesados véus de tristeza e desilusão, de sorte que na sua estrada tudo lhes seja negrume, não só as léguas realmente escuras, mas mesmo aquelas em que cintilam um sol amável. Na Terra tudo vive – e só o homem sente a dor e a desilusão da vida. E, tanto mais as sente, quanto mais alarga e acumula a obra dessa inteligência que o torna homem, e que o separa da restante Natureza,

impensante e inerte. É, no máximo da civilização que ele experimenta o máximo do tédio. A sapiência, portanto, está em recuar até esse honesto e mínimo de civilização que consiste em ter um teto de colmo, uma leira de terra e o grão para nela semear. Em resumo, para reaver a felicidade, é necessário regressar ao Paraíso – e ficar lá, quieto, na sua folha de vinha, inteiramente desguarnecido de civilização, contemplando o anho aos saltos entre o tomilho, e sem procurar, nem o desejo, a árvore funesta da Ciência! “Dixi”! (...)” Eça de Queirós, Contos.

ANEXO VI B

Ficha de trabalho da disciplina de Português

Tema: Sermão de Santo António aos Peixes. Pe. António Vieira

“Tenho acabado, Irmãos Peixes, os vossos louvores, e repreensões, e satisfeito, como vos prometi, às duas obrigações de sal, posto que do mar, e não da terra: Vos estis sal terrae. Só resta fazer-vos uma advertência muito necessária, para os que viveis nestes mares. Como eles são tão esparcelados¹, e cheios de baixios, bem sabeis que se perdem, e dão à costa muitos navios, com que se enriquece o mar, e a terra se empobrece. Importa pois, que advirtais, que nesta mesma riqueza tendes um grande perigo, porque todos os que se aproveitam dos bens dos naufragantes, ficam excomungados, e malditos. Esta pena de excomunhão, que é gravíssima, não se pôs a vós, senão aos homens; mas tem mostrado Deus por muitas vezes, que quando os animais cometem materialmente o que é proibido por esta Lei, também eles encorrem, por seu modo, nas penas dela, e no mesmo ponto começam a definhar, até que acabam miseravelmente. Mandou Cristo a S. Pedro, que fosse pescar, e que na boca do primeiro peixe, que tomasse acharia uma moeda, com que pagar certo tributo. Se Pedro havia de tomar mais peixe que este, suposto que ele era o primeiro do preço dele, e dos outros podia fazer o dinheiro, com que pagar o tributo, que era de uma só moeda de prata, e de pouco peso, com que mistério manda logo o Senhor, que se tire da boca deste peixe, e que seja ele o que morra primeiro, que os demais? Ora estai atentos. Os peixes não batem moeda² no fundo do mar, nem têm contratos com os homens, donde lhes possa vir dinheiro: logo a moeda, que este peixe tinha engolido, era de algum navio, que fizera naufrágio naqueles mares. E quis mostrar o Senhor, que as penas, que S. Pedro, ou seus sucessores fulminam contra os homens, que tomam os bens dos naufragantes, também os peixes por seu modo as encorrem, morrendo primeiro que os outros, e com o mesmo dinheiro, que engoliram, atravessado na garganta. Oh que boa doutrina era esta para a terra, se eu não pregara para o mar! Para os homens não há mais miserável morte, que morrer com alheio atravessado na garganta; porque é pecado de que o mesmo S. Pedro, e o mesmo Sumo Pontífice não pode absolver. E posto que os homens encorrem a morte eterna, de que não são capazes os peixes, eles contudo apressam a sua temporal³, como este caso, se materialmente, como tenho dito, se não abstêm dos bens dos naufragantes. Padre António Vieira, Sermão de Santo António aos Peixes.

Notas:

1 mares perigosos para a navegação/ 2 não cunham moedas/3 morte