



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas

Habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa  
Uma interpretação em duas biografias

Rita Rodrigues Noronha da Costa

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia  
da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre  
em ciências da educação

Orientador: Prof. Doutor Joaquim Coelho Rosa

Lisboa  
2001



## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL .....	1
AGRADECIMENTOS .....	6
RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	9
ABREVIATURAS .....	11
ÍNDICE DE QUADROS .....	12
INTRODUÇÃO .....	13

### CAPÍTULO I

#### CONCEITOS DE POBREZA E DE EXCLUSÃO SOCIAL

1 Várias disciplinas para um objecto .....	14
2 Abordagem da economia: pobreza absoluta e pobreza relativa .....	15
2.1 Primeiros trabalhos sobre a pobreza em Portugal .....	15
2.2 Pobreza absoluta ou insuficiência do rendimento (Rowntree, 1901) .....	16
2.3 Pobreza relativa ou insuficiência de recursos (Townsend, 1979) .....	20
2.4 Críticas ao conceito de pobreza: alguns autores portugueses .....	22
2.5 Validade actual do conceito de pobreza .....	26
3 Abordagem da sociologia: exclusão social e pobreza .....	27
3.1 Origem do termo “exclusão social”: René Lenoir (1974)? .....	27
3.2 Origem do conceito “exclusão social” .....	29
3.2.1 Os textos legais .....	29
3.2.2 Várias abordagens disciplinares e vários objectos de pesquisa .....	33
3.2.3 Um só conceito? A formulação mais ampla .....	35
3.2.4 Um estado ou um processo? .....	36
3.3 Terminologia associada .....	37
3.3.1 “Desafiliação” (Robert Castel) .....	37
3.3.2 “Desqualificação social” (Serge Paugam) .....	39
3.3.3 “Estigma” (Erving Gogffman).....	40
3.3.4 “Cultura da pobreza” (Oscar Lewis) .....	41
3.3.5 “A nova questão social” (Pierre Rosanvallon e Robert Castel) .....	42
3.3.6 “A desilusão do progresso” (Raymond Aron) .....	43
3.4 Tipologias da exclusão social .....	43

4	Abordagem da antropologia: “cultura da pobreza” .....	45
5	Entre a economia e a antropologia: “modos de vida” (Capucha,1992) .....	47
6	Aplicação empírica dos conceitos em Portugal (conceito dominante) .....	49
6.1	Pobreza absoluta .....	50
6.2	Pobreza relativa .....	51
6.3	Exclusão social .....	52
7	Conclusão: convergência das abordagens e validade dos conceitos .....	52
7.1	Pobreza como tipo de exclusão social .....	52
7.2	Exclusões sociais como causas de pobreza .....	53

## CAPÍTULO II

### POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

1	Abordagem das ciências da educação .....	54
2	Raízes históricas da cultura escrita: alfabetização e escolarização .....	54
2.1	Primórdios do movimento de alfabetização .....	54
2.2	Escolarização nas democracias ocidentais: República, cidadania e escola .....	56
3	Cultura escrita, escola e desenvolvimento pessoal .....	57
4	Educação e pobreza: abordagens da psicologia cognitiva e da psicologia cultural ...	59
5	Abordagem da antropologia e da sociologia da educação: aluno e escola como objectos de estudo .....	59
5.1	Desigualdade entre alunos e origem social .....	62
5.2	Desigualdade entre alunos, origem social e papel da escola .....	65
5.3	Novas perspectivas .....	67

## CAPÍTULO III

### PROBLEMA E METODOLOGIA

1	Insuficiências da literatura: percursos, aprendizagens e biografias .....	69
2	Definição do problema: habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa. Uma interpretação em duas biografias .....	70
3	Educação, habilitações escolares e “experiência de vida” .....	70
3.1	Educação como socialização e educação como enculturação .....	70
3.2	Educação formal, não formal e informal .....	71
3.3	Educação ou formação? A “experiência de vida” .....	71
3.3.1	A “experiência de vida”: acontecimentos ou aprendizagens? Breve nota ..	72
4	Metodologia .....	73

4.1 História de vida e abordagem biográfica: distinção .....	73
4.2 Abordagem biográfica: vantagens e limites .....	73
4.3 Abordagem biográfica: selecção do bairro da Quinta Grande e das biografias ...	75

## CAPÍTULO IV

### HABILITAÇÕES ESCOLARES E PERCURSOS DE POBREZA NOS BAIROS DEGRADADOS DE LISBOA. UMA INTERPRETAÇÃO EM DUAS BIOGRAFIAS

1 Situação social em Portugal: 1960 a 1995 .....	77
1.1 «Três décadas de mudança social» .....	77
1.2 Principais mudanças sociais .....	79
1.2.1 População .....	79
1.2.2 Sectores de actividade, emprego e condições de trabalho .....	80
1.2.3 Rendimentos .....	80
1.2.4 Educação e Cultura .....	81
1.2.5 Saúde .....	82
1.2.6 Segurança social .....	82
1.2.7 Conforto e bem-estar .....	83
1.2.8 Consumos familiares .....	83
1.3 Escola, educação e cidadania: conclusões .....	83
1.4 Conclusão .....	87
2 Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa .....	88
5.1 Bairros degradados e bairros de lata .....	88
5.2 História dos pobres em Lisboa de 1835 a 1910: mendigos e vagabundos .....	88
2.3 Crescimento demográfico de Lisboa .....	89
2.4 Crescimento da actividade económica de Lisboa .....	91
2.5 Crescimento urbano e implantação das habitações .....	91
2.6 Migração do campo e imigração de África .....	92
2.7 Famílias jovens .....	93
2.8 Iniciação precoce no papel do adulto .....	93
2.9 Insucesso e abandono escolar .....	94
2.10 Precariedade no mercado de trabalho .....	94
2.11 Despesa, dívida e desorganização da economia doméstica .....	95
3 Caracterização da população do bairro da Quinta Grande .....	95
3.1 O bairro degradado da Quinta Grande demolido a 18 de Maio de 2001 .....	95
3.2 O realojamento .....	97

4	Análise da biografia de <i>E</i> .....	98
4.1	O perfil de <i>E</i> perante o perfil do habitante médio dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa .....	98
4.2	Etapas de uma vida .....	100
4.2.1	«Se chegava a hora da escola já estávamos cansadas» .....	100
5.1.1	«O meu pai é que fazia a vida com o nosso dinheiro (...) e foi assim... a minha escola» .....	103
4.2.3	«Eu ajuntei-me com dezassete anos, tive o meu filho» .....	105
4.2.4	«O meu <i>Ra.</i> quando ficou com o pai tinha quatro anos (...) não quis ir para a escola e o pai não se preocupou» .....	106
4.2.5	«A minha mãe, no entanto, arranjou aqui esta barraca» .....	108
4.2.6	«No Inverno (...) sete e meia estavam a jantar, eu pirava-me [para as aulas]» .....	111
5	Análise da biografia de <i>A</i> .....	113
5.1	O perfil de <i>A</i> perante o perfil do habitante médio dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa .....	113
5.2	Etapas de uma vida .....	115
5.2.1	«Com oito anos fugi de casa, entreguei-me à vida a trabalhar» .....	115
5.2.2	«Até aos dezassete anos andei a trabalhar aí» .....	117
5.2.3	«Casámos e fomos viver com o meu sogro (...) vivíamos só num quartinho» .....	119
5.2.4	Ninguém me ensinou. O padecer (...) com a família foi o que fez isso. Experiência da vida» .....	120
	CONCLUSÕES .....	122
	QUADROS .....	124
	ANEXOS	
	Carta de apresentação .....	136
	Biografia de <i>E</i> .....	137
	Primeira entrevista: 20/02/01 .....	137
	Segunda entrevista: 14/03/01 .....	144
	Terceira e última entrevista: 13/10/01 .....	150
	Cronologia da biografia de <i>E</i> .....	155

Biografia de A .....	156
Primeira entrevista: 3/06/01 .....	156
Segunda entrevista: 14/10/01 .....	170
Cronologia da biografia de A .....	172

#### BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

Pobreza e exclusão social .....	173
Educação .....	177
História de vida e biografia .....	179
De carácter geral .....	179
Outras fontes .....	179

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Teresa Ambrósio, coordenadora da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, pelo apoio que me prestou, em particular pela atribuição de uma bolsa de iniciação à investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério para a Ciência e a Tecnologia.

Agradeço ao Prof. Joaquim Coelho Rosa pela oportunidade, pelo incentivo e pela amizade que ultrapassaram em muito a obrigação do orientador.

Agradeço à equipa da Associação Emergência Social, Estela Kritinas e Xavier Calderon, pela oportunidade concedida para trabalhar no Projecto PADI com as crianças do bairro da Quinta Grande e pela amizade.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Maria do Loreto pela colaboração no que se refere à biografia e pelo incentivo.

Agradeço à Dr<sup>a</sup> Maria Helena Correia, do Departamento de Gestão Social do Parque Habitacional da CML, pelos dados de caracterização do bairro da Quinta Grande.

Agradeço à Dr<sup>a</sup> Gracinda Caetano pela colaboração.

Agradeço ao senhor *A* e à senhora *E*, a quem dedico em parte este trabalho, o relato das suas histórias de vida.

Dedico este trabalho à memória da mãe.

## RESUMO

Com este trabalho propõe-se analisar os processos de empobrecimento nos bairros de lata em Lisboa e a influência que as habilitações escolares e a “experiência de vida”, em conjunto, exercem nesses processos. Estudos anteriores demonstraram que a pobreza tem outras dimensões que não o rendimento. Ficou por aprofundar a questão do empobrecimento na ligação que tem com as habilitações escolares e com a “experiência de vida” no seu conjunto. A análise deste trabalho limita-se aos descendentes de migrantes do campo e exclui a população imigrante ou descendente de imigrantes.

Assim, no capítulo I, analisam-se os conceitos de pobreza e de exclusão social nas abordagens da economia, da sociologia e da antropologia. Analisa-se como a pobreza está para além da insuficiência do rendimento e como consiste na falta de acesso aos sistemas sociais e na exclusão dos costumes da sociedade. Analisa-se como o termo “exclusão social” surgiu no meio político e foi desenvolvido por várias disciplinas em conceito. Define-se este conceito como o processo de ruptura dos laços sociais com origem em mecanismos sócio-económicos. Analisa-se como este conceito traz associada a referência a contributos de vários autores, sendo a ideia de *estigma* de Erving Goffman (1963) a mais corrente. Analisa-se se a pobreza cria, de geração em geração, certos hábitos e mantém-se a dúvida sobre se isso será uma cultura própria. Conclui-se que a pobreza é uma forma de exclusão social e que certos tipos de exclusão social podem originar a pobreza.

No capítulo II, apresentam-se brevemente os estudos sobre as desigualdades na educação. Evidencia-se o atraso de Portugal nos movimentos europeus de alfabetização e de escolarização. Introduce-se a abordagem da psicologia e conclui-se pela influência negativa da pobreza no desenvolvimento intelectual da criança. Introduce-se as abordagens da sociologia e da antropologia da educação e conclui-se que a teoria do papel negativo da escola na reprodução dos estratos sociais (Bourdieu *et al*, 1970) ainda fundamenta as investigações de hoje, atribuindo, embora, maior relevância à acção do sujeito nesse processo. Distinguem-se brevemente a educação formal e a educação informal, a educação institucional e a “experiência de vida”.

No capítulo III, definem-se o problema e a metodologia deste trabalho. Justifica-se a primeira definição do problema como *a relação entre as habilitações escolares e os percursos de pobreza*. Adverte-se para a impossibilidade de utilizar a metodologia da biografia para generalizar ou confirmar dados estatísticos e defende-se esta enquanto aprofundamento dos conceitos e das causas de empobrecimento. Justifica-se, desta forma, a segunda definição do problema como *uma interpretação em duas biografias*.

No capítulo IV, introduz-se a referência à evolução da situação social em Portugal de 1960 a 1995. Caracteriza-se a pobreza nos bairros degradados de Lisboa com referência à migração, à juventude das famílias, à iniciação precoce no papel do adulto, ao insucesso e ao abandono escolar, à precariedade no mercado de trabalho, à despesa e à desorganização da economia doméstica. Caracteriza-se o bairro seleccionado, a Quinta Grande, e o perfil dos biografados como o perfil do habitante médio dos bairros de lata. Analisam-se as biografias de *E* e de *A*.

Conclui-se pela relevância de três factores através da análise das biografias: a vulnerabilidade à pobreza do trabalhador de um certo mercado formal, a influência do círculo restrito de relações sociais do pobre na manutenção da sua situação e, em particular, a importância da educação formal para a saída da pobreza.

## ABSTRACT

With this work, we aim at analysing the impoverishment processes in degraded neighbourhoods in Lisbon, and the joint influence that schooling and the “life experience” exercise on these processes. Previous studies demonstrated that poverty has dimensions other than income. It leaves the question of poverty in its connection with schooling and with “life experience” as a whole. The scope of this study is limited to the descendants of migrants from the countryside, and excludes immigrants and descendants.

Thus, in Chapter One, we analyse the concepts of poverty and social exclusion as offered by economics, sociology and anthropology. We analyse how poverty is beyond the insufficiency of income; how it is characterized by the lack of access to social systems and the exclusion of social customs. Furthermore, we analyse how the concept of “social exclusion” emerged in the political milieu, and was developed by several areas of knowledge into concept. This concept is defined by a process of rupture of social bonds due to social-economical mechanisms. This concept is analysed through the contribution of different authors, the notion of *Stigma* advanced by Erving Goffman (1963) being the most current. We analyse whether poverty creates with each generation certain habits as we maintain the doubt of whether that is a culture *per se*. We conclude that poverty is a form of social exclusion and that certain types of social exclusion may cause poverty.

In Chapter Two we outline studies about inequalities in education. We note the backwardness of Portugal in the European literacy and schooling movements. We introduce the psychological approach and conclude for the negative influence of poverty on the child’s intellectual development. We introduce the sociological and educational anthropology approaches and we conclude that the theory of the negative role of the school in the reproduction of social strata (Bourdieu *et al*, 1970) still grounds today’s research, while giving greater focus to the role of the person within the process. We distinguish between formal and informal education, institutional education and “life experience”.

In Chapter Three we define the scope and methodology of this work. We justify the first definition of the problem as a *relation between the schooling level and the paths of poverty*. We alert for the fact that is impossible to use the bibliographical methodology to extrapolate or confirm statistical data, and we defend that method as a form to deepen an understanding of the causes and concepts of poverty. Thus, we justify the second definition of the problem as *an interpretation in two biographies*.

In Chapter Five we introduce a reference to the evolution of the social situation in Portugal between 1960 and 1995. We characterize poverty in the degraded neighbourhoods in Lisbon, referring migration, young families, early introduction to the role of adult, failure and dropping out of school, precariousness of the labour market, expense and disorganization of domestic economy. We characterize the selected neighbourhood - Quinta Grande - and the profile of the interviewed as average inhabitants. We analyse *A* and *E*'s biographies.

We conclude for the relevance of three factors derived from a reading of the interviews: the vulnerability to poverty of the worker from a certain formal market; the influence of the restricted circle of social relations of the poor on maintaining their status quo; the importance of formal education as a way out of poverty.

## ABREVIATURAS

A	Biografado.
AES	Associação Emergência Social.
ALC	Bairro de realojamento Alta Lisboa Centro, freguesia da Chameca do Lumiar, concelho de Lisboa.
Aprox.	Aproximadamente.
C	Filho de E.
CESIS	Centro de Estudos para a Intervenção Social.
CML	Câmara Municipal de Lisboa.
CPL	Casa Pia de Lisboa.
DPS	Departamento de Pesquisa Social.
E	Biografada.
Es	Assistente social da AES.
F	Irmã de A.
GCC	Grupo Comunitário da Chameca.
Gebalis	Gebalis - Gestão dos Bairros Habitacionais de Lisboa, EM.
H	Filho de A.
IEFP	Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social.
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
ISEG	Instituto Superior de Economia e Gestão.
ISE-UTL	Instituto Superior de Economia - Universidade Técnica de Lisboa.
P	Membro da AES.
Pa	Filho de E.
PADI	Projecto de Apoio ao Desenvolvimento Integral.
PER	Plano Especial de Realojamento segundo lei em vigor.
PSP	Polícia de Segurança Pública.
Ra	Filho de E.
Ri	Filho de E.
RMG	Rendimento Mínimo Garantido segundo lei em vigor.
RMI	<i>Revenu Minimum d'Insertion.</i>
RTP	Rádio Televisão Portuguesa.
Ru	Filha de E.
Rub	Filho de E.
T	Filha de A.
UN-FCSH	Universidade Nova - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
UP-FL	Universidade do Porto - Faculdade de Letras.
X	Membro da AES.

## ÍNDICE DE QUADROS

I.6.1.1	Aplicação empírica do conceito de pobreza absoluta (conceito dominante) .....	124
I.6.2.1	Aplicação empírica do conceito de pobreza relativa (conceito dominante) .....	125
I.6.3.1	Aplicação empírica do conceito de exclusão social (conceito dominante) .....	128
IV.3.1.1	Ano de fixação no bairro da Quinta Grande .....	132
IV.3.1.2	Escalões etários da população do bairro da Quinta Grande .....	132
IV.3.1.3	Nacionalidade da população do bairro da Quinta Grande .....	132
IV.3.1.4	Tipo de família da população do bairro da Quinta Grande .....	133
IV.3.1.5	Realojamento da população do bairro da Quinta Grande .....	133
IV.3.1.6	Escalões de rendimento da população do bairro da Quinta Grande .....	133
IV.3.1.7	Profissões da população do bairro da Quinta Grande .....	134

## INTRODUÇÃO

Em 1990, cerca de 66% da população activa portuguesa tinha apenas quatro anos de escolaridade, ou menos, e o sector dos serviços nas áreas metropolitanas ocupava a maioria. Assim, as baixas habilitações escolares e a baixa remuneração não justificam sozinhas o empobrecimento. Este trabalho propõe-se analisar os processos de empobrecimento nos bairros de lata em Lisboa e a influência que as habilitações escolares e a “experiência de vida”, em conjunto e em relação, exercem nesses processos. A análise limita-se aos bairros de lata de Lisboa e à pobreza associada à migração do campo para a cidade. Não abrange, portanto, a pobreza dos imigrantes africanos e de seus descendentes.

Para o enquadramento teórico deste trabalho, foi necessário verificar até que ponto é possível, ainda hoje, utilizar a ideia de “pobreza” face à ideia de “exclusão social”, pois na literatura mais recente existe a tendência para afirmar que apenas o termo “exclusão social” traduz o facto de que a pobreza não é apenas a insuficiência do rendimento. As primeiras questões que se colocavam, então, eram: *que conceito utilizar e o que significa o termo “exclusão social”?* Uma certa incompreensão perante o conceito de pobreza, por um lado, e a verificação de que o termo “exclusão social” tinha sofrido uma evolução recente, com origem tanto em textos políticos como em textos científicos, determinaram uma análise desenvolvida dos dois termos “pobreza” e “exclusão social” neste trabalho.

Após essa primeira análise, as questões que se colocavam, então, eram *de que forma certas causas de empobrecimento e de exclusão social se ligam entre si e originam estes processos? E que importância assumem quando associadas às baixas qualificações escolares e à experiência de vida?*

Desta forma, os dados estatísticos existentes sobre a pobreza urbana na área metropolitana de Lisboa assumem tanta importância neste trabalho para essas questões quanto as duas biografias que se apresentam. Estas têm por função compreender as causas, apontadas na literatura, *no encadeamento que se verifica no relato de uma biografia, a importância relativa dessas causas e a perspectiva do próprio sujeito sobre a sua vida.* Por isso, o que, de facto, se propõe fazer é a *interpretação dos conceitos e de certas causas apontadas pela literatura.*

## CAPÍTULO I

### CONCEITOS DE POBREZA E DE EXCLUSÃO SOCIAL

#### 1 Várias disciplinas para um objecto

Some of the social scientists and philosophers who are responsible for making inequality such a central subject of public attention (Marx, Stuart Mill, Rowntree) were, in terms of substantive involvement, devoted economists, no matter what else they might also have been.

*Amartya Sen, Development as Freedom, 2000*

Este capítulo tem por objectivo definir os conceitos de pobreza e de exclusão social no âmbito das disciplinas da economia, da sociologia e da antropologia. Os títulos atribuídos aos itens seguintes justificam algumas considerações, pois separam os conceitos de pobreza e de exclusão social em função das suas filiações disciplinares, quando a interdisciplinariedade é uma prática defendida e corrente nas ciências sociais e humanas.

Com efeito, a pobreza, no seu sentido mais comum, é um objecto de estudo comum à economia, à sociologia e à antropologia. Neste trabalho, a atribuição dos conceitos às respectivas filiações disciplinares tem por objectivo identificar a evolução que os mesmos sofreram: as inovações, as repetições, as convergências e as divergências. No seu conjunto, pode-se afirmar que a perspectiva deste trabalho é a de que cada abordagem contribuiu para o avanço no estudo da pobreza, quer na criação de novos conceitos, quer na aplicação empírica dos mesmos.

Neste sentido, aquelas abordagens disciplinares apresentam-se, capítulo a capítulo, em círculos concêntricos, na medida em que cada uma vem alargar o sentido que atribuímos ao fenómeno da pobreza: a economia quando caracteriza a pobreza para além da insuficiência do rendimento, a antropologia quando define uma cultura quotidiana e intergeracional própria da pobreza e a sociologia quando define a pobreza como um percurso descendente no sentido da ruptura dos laços sociais. Cada uma destas abordagens colocou novas hipóteses e efectuou uma abertura do campo

temático. Desta forma, os seus resultados, os seus temas e as suas metodologias comunicam entre si.

Assim, este capítulo I é objecto de três partes distintas: uma relativa à evolução dos conceitos (itens 1 a 5), outra relativa à sua aplicação empírica (item 6) e uma última parte relativa à especificidade de cada abordagem e à convergência entre estas (item 7).

## **2 Abordagem da economia: pobreza absoluta e pobreza relativa**

### **2.1 Primeiros trabalhos sobre a pobreza em Portugal**

Deve-se a Manuela Silva a primeira estimativa sobre a pobreza em Portugal na área das Ciências Sociais e Humanas<sup>1</sup>. Quer a discussão do conceito de pobreza, quer a estimativa do seu nível e perfil em Portugal, foram, pela primeira vez, objecto de publicação em revistas da especialidade através de trabalhos de sua autoria. Para a autora, ambas as questões inserem-se numa outra mais vasta e que, desde o início, orienta os seus trabalhos: a questão do modelo de desenvolvimento económico até então prosseguido, centrado no aumento da produção, separado do desenvolvimento da população e confiante na posterior redistribuição para a correcção das desigualdades.

No seu primeiro trabalho sobre a pobreza em Portugal, Manuela Silva ocupa-se da relação entre aquela e o modelo de desenvolvimento económico seguido em Portugal no período que decorreu entre 1950 e Abril de 1974. Para a autora, a pobreza nas cidades foi agravada pelo modelo de desenvolvimento económico então prosseguido, quando o Estado não investiu na agricultura, já de si pobre, e agravou o movimento migratório da população rural para as cidades na procura de trabalhos melhor remunerados. Este factor, associado à oferta de trabalho na cidade, maioritariamente mal remunerado para pessoas com baixas qualificações, aumentou e agravou a pobreza nos centros urbanos:

[Nesse período,] ao longo de todo o processo de crescimento económico, a agricultura foi drasticamente marginalizada e duramente sacrificada a população que trabalhava a terra ou vivia da agricultura. (...) residiu nesta orientação básica do modelo de crescimento adoptado uma das principais causas da não erradicação da pobreza. Para além de explicar a extensão,

---

<sup>1</sup>Silva (1976, 1982, 1983, 1984), Manuela, Silva *et al* (1985, 1989), Manuela. Sem referência à realidade portuguesa, Laloire(1967), Marcel, Exceptuando a História: v. Capítulo IV.2.2 – *História dos pobres em Lisboa (1835-1910): mendigos e vagabundos*.

a intensidade e a persistência do fenómeno da pobreza, o não desenvolvimento do sector agrícola constitui um factor de agravamento da desigualdade<sup>2</sup>.

Por outro lado, esses primeiros trabalhos de Manuela Silva sobre a pobreza em Portugal enquadram-se numa visão crítica da concepção então corrente da planificação social, que a concebia como um plano secundário e correctivo das consequências sociais do desenvolvimento económico. De facto, a autora coloca em questão a concepção teórica do que sejam os aspectos sociais e os aspectos económicos da realidade e afirma a impossibilidade da separação entre ambos. Para Manuela Silva, essa separação «marca a planificação social à nascença com uma cisão arbitrária entre o “económico” e o “social”, cisão esta que não encontra equivalente no real concreto, que sempre se apresenta como um todo unitário»<sup>3</sup>:

As primeiras tentativas de planificação social, ao nível da prática e da formulação teórica, estão ancoradas na necessidade de prestar atenção às variáveis ditas *residuais* nos modelos de planificação económica, o que sucede a partir do momento em que tais modelos se mostram desajustados da realidade e incapazes de, por si sós, assegurar a desejada regulação e controlo social<sup>4</sup>.

Em conclusão, os primeiros estudos sobre pobreza em Portugal tiveram por finalidade não só quantificar o fenómeno, como questionar, em termos mais amplos, a concepção teórica e prática dos modelos de desenvolvimento prosseguidos em Portugal.

A questão que se coloca é se o conceito de pobreza mantém validade, dado que se constata que a maioria das investigações tende a substituir o termo “pobreza” pelo termo “exclusão social” e se, em consequência, os trabalhos pioneiros sobre pobreza em Portugal mantêm validade teórica e empírica.

## 2.2 Pobreza absoluta ou insuficiência do rendimento (Rowntree, 1901)

O conceito de *pobreza absoluta* «foi inicialmente aplicado na Inglaterra por Charles Booth e Seebohm Rowntree, nos finais do século XIX»<sup>5</sup>. Rowntree definiu

---

<sup>2</sup>Silva (1982), Manuela, p. 1085.

<sup>3</sup>Silva (1976), Manuela, p. 177.

<sup>4</sup>*Op. cit.*, p. 166. O itálico é nosso.

<sup>5</sup>Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 276. O conceito de pobreza foi primeiro abordado por Manuela Silva mas desenvolvido pelo autor.

primeiro a pobreza como a «despesa mínima necessária à manutenção da saúde meramente física»<sup>6</sup>:

Uma família que viva no limiar consentido nesta estimativa nunca deve gastar o que seja em tarifa de comboio ou camioneta. Nunca deve deslocar-se no país senão a pé. Nunca deve comprar um jornal barato ou gastar seja o que for na compra de um bilhete para um concerto popular (...)<sup>7</sup>.

Neste conceito, a pobreza define-se apenas por dois factores: o rendimento e a subsistência. Mas Rowntree apercebeu-se da insuficiência deste conceito, mal adaptado à nova realidade do bem estar geral das famílias que a industrialização acabou por trazer. Foi assim que o autor veio a alargar o conceito no seu estudo de 1936<sup>8</sup>. Neste, a pobreza define-se por referência a um padrão não só de necessidades básicas como outras de carácter social e cultural, incluindo «despesas em jornais, selos, papel de escrever, rádio, férias, cerveja, tabaco e prendas»<sup>9</sup>.

Apesar de Rowntree ter introduzido alguns parâmetros culturais para definir a pobreza, a sua definição mantém um carácter absoluto. De facto, o que o autor pretende é fixar uma norma objectiva de bem estar, como se a linha de pobreza fosse a mesma apesar da distribuição mais ou menos desigual da riqueza em cada sociedade. O conceito de pobreza de Rowntree é absoluto e, nessa medida, limitado:

[Este conceito de pobreza] parte da noção de necessidades (...) independentemente do nível geral de desenvolvimento da sociedade ou dos padrões de distribuição do rendimento e da riqueza. Trata-se de um conceito normativo, que presume a possibilidade prática de definir o limiar de pobreza por critérios com base científica<sup>10</sup>.

Apesar destas críticas que subsistem relativamente ao conceito de pobreza absoluta de Rowntree, ele mantém alguma validade, quer na sua formulação mais restrita (a de 1901) quer na sua formulação mais ampla (a de 1936). Essa validade é, no entanto, parcial, quer quanto às sociedades às quais se aplica, quer quanto à amplitude do fenómeno que pretende retratar. Assim, o conceito de pobreza absoluta é insuficiente e a sua manutenção justifica-se apenas para situações de fome generalizada em

<sup>6</sup>Rowntree, Seebohm, *Poverty: a Study of Town Life*, 1901, in Scott, Wolf, *Concepts and Measurement of Poverty*, United Nations Research Institute for Social Development, Geneve, 1981, in Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 276.

<sup>7</sup>Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 276.

<sup>8</sup>Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 277.

<sup>9</sup>Rowntree, Seebohm, 1936, in Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 277.

determinadas regiões, onde a satisfação da nutrição é suficiente para calcular a extensão da pobreza, ou para situações em que o nível do rendimento ou da despesa dão a primeira aproximação à extensão do fenómeno<sup>11</sup>. Nesta medida, o conceito de pobreza absoluta pode ser *insuficiente, insuficiente e complementar ou suficiente*.

Em primeiro lugar, o conceito de pobreza absoluta é *manifestamente insuficiente* quando se pretende determinar a dimensão da pobreza nos grandes aglomerados urbanos dos países “desenvolvidos” e “em vias de desenvolvimento”. Dado que estas sociedades se caracterizam por um sistema de benefícios sociais nas áreas da educação, da saúde, da justiça ou da protecção social, a definição da pobreza tem de incluir, nestes casos, ao mesmo tempo, a situação do indivíduo ou da família em relação ao conjunto dos sistemas sociais que servem a sociedade onde se inserem, independentemente do seu rendimento. Se o rendimento de um indivíduo é suficiente, num dado momento, para cobrir todas as suas necessidades básicas, incluindo as culturais (na aceção mais ampla do conceito de pobreza absoluta); se, nesse mesmo momento, ele é analfabeto ou teve um percurso de extrema penúria de rendimentos por vários anos; neste caso, a pobreza desse indivíduo não cabe no conceito de pobreza absoluta, pois ele tem um acesso diminuto aos diferentes sistemas sociais que prestam serviços sem exigir uma contrapartida monetária à generalidade da população<sup>12</sup>.

Em segundo lugar, o conceito de pobreza absoluta pode ser *insuficiente e complementar*. Quando se pretende caracterizar o fenómeno da pobreza, é possível, numa primeira aproximação, fazê-lo a partir da insuficiência do rendimento para, numa segunda fase, determinar se se verificam as restantes dimensões da pobreza. A insuficiência do rendimento e a impossibilidade de realizar certas despesas básicas e sociais (conceito de pobreza absoluta) permitem presumir uma situação de pobreza que inclua outras dimensões. É nesta medida, por exemplo, que o facto de se habitar um alojamento degradado permite presumir uma situação de pobreza que não se limita à insuficiência do rendimento para pagar uma habitação em condições. Mas, como se afirmou, esse é apenas um ponto de partida, uma primeira delimitação da pobreza a estudar em todas as suas dimensões. Nestes casos, presume-se uma situação multifacetada de pobreza a partir da insuficiência do rendimento para morar numa habitação em condições.

---

<sup>10</sup>Silva *et al* (1985), Manuela, p. 21.

<sup>11</sup>Sen, Amartya (1999), pp. 29 e 30.

<sup>12</sup>V. Item seguinte – *Pobreza relativa e insuficiência de recursos* (Peter Townsend, 1979).

Em terceiro e último lugar, o conceito de pobreza absoluta, no seu sentido mais restrito (o proposto por Rowntree em 1901), pode ser *suficiente* em situações de calamidade ou de penúria de alimentos prolongadas. Por exemplo, Amartya Sen<sup>13</sup> analisa alguns períodos de grande fome em Bengala, na Etiópia, no “Sael” e em Bangladesh. O autor nega a visão simplista de que, nesses casos, a pobreza e a fome só tiveram por causa as calamidades naturais ou as trocas económicas existentes. Amartya Sen propõe mesmo que as regras tradicionais de concessão de direitos nesses países sejam tidas como uma causa essencial para a penúria e a fome. Ainda assim, é o mesmo autor quem defende, numa parte introdutória da análise, que o conceito de pobreza absoluta mantém-se válido onde, nomeadamente, a generalidade da população pode morrer de fome:

Se dificilmente se pode negar que a desnutrição apenas capta um aspecto da nossa ideia de pobreza, ela é um aspecto importante e particularmente importante para muitos países em desenvolvimento. Parece claro que a desnutrição deve ter um lugar central na concepção da pobreza. Fica para explorar a maneira exacta como esse lugar tem de ser especificado, mas a tendência recente para desprezar toda a abordagem parece ser um exemplo robusto de sofisticação deslocada<sup>14</sup>.

Entre os autores portugueses, foi Manuela Silva quem primeiro apresentou a definição do conceito de pobreza com referência à realidade portuguesa. O conceito de pobreza adoptado pela autora no conjunto dos seus trabalhos sofreu uma importante evolução, conforme se afirma mais à frente<sup>15</sup>. Mas a autora efectua a primeira estimativa da pobreza em Portugal a partir do conceito de pobreza absoluta:

Não é fácil estimar a pobreza, porque também não é incontroverso o significado ou alcance da expressão (...). Aceitando, embora, que a pobreza se não pode definir exclusivamente pela fronteira que separa os que possuem ou não certo rendimento monetário, admite-se, todavia, que a determinação de um rendimento de satisfação de necessidades básicas pode servir como critério de identificação do grupo dos pobres e base de referência para uma estimativa da sua dimensão<sup>16</sup>.

De facto, a autora defende aí que o conceito de pobreza absoluto é insuficiente e aponta alguns indicadores que não derivam do mesmo mas que permitem quantificar a pobreza com algum rigor e em alternativa aos indicadores do rendimento e da despesa

---

<sup>13</sup> Sen (1999), Amartya, p. 23 a 42.

<sup>14</sup> *Opus cit.*, p. 30.

<sup>15</sup> V. item seguinte - *Pobreza relativa e insuficiência de recursos* (Peter Townsend, 1979).

que, esses sim, derivam do conceito de pobreza absoluta. No entanto, a autora quantifica o fenómeno da pobreza em Portugal a partir do conceito de pobreza absoluta, na medida em que estima o seu nível e perfil a partir do rendimento e da despesa.

Posteriormente, a autora aborda a questão da distinção entre o conceito de pobreza absoluta de Rowntree e o conceito de pobreza relativa de Townsend (1979), mas só mais tarde parte de um conceito de pobreza relativa para quantificar o fenómeno da pobreza em Portugal. A esta facto não foi estranha a sua colaboração com Bruto da Costa e a interpretação mais ampla que este autor faz do conceito de pobreza relativa de Townsend<sup>17</sup>.

### 2.3 Pobreza relativa ou insuficiência de recursos (Peter Townsend, 1979)

Peter Townsend propôs um conceito de pobreza mais amplo que Rowntree<sup>18</sup>. O conceito de pobreza relativa de Townsend é, inclusivamente, mais amplo que a definição proposta mais tarde por outros que se lhe seguiram. O autor define a pobreza a partir de duas dimensões cumulativas - a insuficiência dos recursos e a exclusão dos costumes da sociedade em que a família ou o indivíduo se inserem:

Os seus recursos (dos pobres) ficam tão seriamente abaixo dos controlados pelo indivíduo ou família médios, que eles são de facto excluídos dos padrões de vida, costumes e actividades correntes<sup>19</sup>.

Townsend introduz, desta forma, várias alterações ao conceito de pobreza que havia sido proposto por Rowntree. Em primeiro lugar, Townsend substitui a variável *rendimento* pela variável *recurso*, o que permite definir a pobreza como a inacessibilidade aos sistemas que a sociedade coloca ao dispôr de cada indivíduo ou família. Esta é a interpretação mais ampla que podemos retirar do conceito proposto por Townsend<sup>20</sup>. Segundo Bruto da Costa, estes sistemas sociais básicos agrupam-se em cinco domínios: o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas. A pobreza define-se pela impossibilidade de acesso a esses sistemas e,

---

<sup>16</sup> Silva (1982), Manuela, p. 1079.

<sup>17</sup> V. item seguinte - *Pobreza relativa e insuficiência de recursos (Peter Townsend, 1979)*.

<sup>18</sup> Townsend, Peter, *Poverty in the United Kingdom - A Survey of Household Resources and Standards of Living*, Penguin Books, England, 1979, in Costa (1984), Alfredo Bruto da.

<sup>19</sup> *Opus cit.*, p. 282.

<sup>20</sup> Silva (1983), Manuela, p. 376, traduz *recurso* por *nível de rendimento*. Trata-se de um entendimento revisto pela autora em Silva *et al* (1985), Manuela, pp. 21-22.

dessa forma, «o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a [esse] conjunto de *sistemas sociais básicos*, acesso que deve entender-se como uma forma de relação»<sup>21</sup>.

Em segundo lugar, o conceito de Townsend não substitui apenas a variável *rendimento* pela variável *recurso*. De facto, esta substituição não seria suficiente para distinguir o conceito proposto por Townsend de qualquer outro que fosse um *desenvolvimento teórico do conceito de pobreza absoluta*, pois qualquer conceito de pobreza é, de alguma forma, relativo: «os sistemas de valores assentam num juízo moral e político acerca da ordem social existente e o modo como a sociedade deve ser organizada [e] não há qualquer definição de pobreza que seja neutra a este respeito»<sup>22</sup>. O que distingue a proposta de Townsend de qualquer outra que seja um desenvolvimento teórico do conceito de pobreza absoluta é um outro factor cumulativo: devido à falta de recursos, os pobres ficam *excluídos* dos padrões de vida, costumes e actividades correntes. Desta forma, ambas as condições - *ausência de recursos* e *exclusão* - são necessárias à definição proposta por Townsend:

[É] a introdução da ideia de exclusão como uma característica da pobreza: a exclusão é, por definição, uma ideia relativa e, no contexto presente, o que está em questão é a exclusão dos hábitos da [sociedade]. Nesta abordagem, portanto, não basta atender à dimensão relativa das necessidades: a pobreza é entendida como essencialmente relativa<sup>23</sup>.

Ou seja, na definição proposta por Townsend, o limiar de pobreza não se define por referência a um conjunto de recursos quantificados num rendimento que permite o acesso a eles. Pelo contrário, esse limiar define-se por referência a uma *situação dinâmica* e de *auto-suficiência* que tem várias etapas irrepetíveis e que não se altera pelo aumento do rendimento num momento posterior. Quer o acesso ao sistema educativo, quer o acesso ao sistema de saúde ou quer, ainda, o acesso a uma alimentação equilibrada na infância, pertencem ao conjunto de dimensões que definem o padrão de bem estar na nossa sociedade e, quando ausentes, devem contar para a quantificação do fenómeno da pobreza:

---

<sup>21</sup>Costa (2001), Alfredo Bruto da, p. 14.

<sup>22</sup>Altamir, Oscar, *Poverty in Latin America - A Review of Concepts and Data*, CEPAL Review, United Nations Economic Commission for Latin America, Santiago (Chile), nº 13, Abril, 1981, in Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 279.

<sup>23</sup>Costa (1992), Alfredo Bruto da, p. 51.

Tal como a entendemos, “a pobreza” consiste numa situação dinâmica de privação, por *falta de recursos*. (...) Ambas essas condições - *privação e falta de recursos* - são necessárias à definição<sup>24</sup>.

O conceito de pobreza relativa de Townsend é mencionado por Manuela Silva mas é Bruto da Costa quem lhe atribui este sentido mais amplo. De facto, a autora referia antes que o conceito de pobreza proposto por Townsend é insuficiente:

O conceito de pobreza relativa é mais útil [do que o conceito de pobreza absoluta]. (...) os pobres são aqueles (...) que não alcançam uma certa proporção do rendimento de outros cidadãos. [Aquele] conceito tem o mérito de tomar em consideração a situação concreta na qual as pessoas vivem (...) [mas] não nos leva (...) para um dos principais aspectos da pobreza: a sua dimensão multidimensional. A pobreza é uma soma acumulada de desvantagens e não pode ser representada apenas pelos níveis de rendimento<sup>25</sup>.

Nesta passagem, a autora interpreta o conceito de pobreza relativa de Townsend de uma forma restrita, diferentemente do que faz mais tarde Bruto da Costa<sup>26</sup>. No entanto, essa interpretação restrita do conceito sofreu posteriormente uma evolução em trabalho conjunto com este autor<sup>27</sup> e passou a tomar o sentido mais amplo.

É este trabalho que é posto em causa quando se critica, na literatura corrente sobre o tema, o conceito de pobreza adoptado nas investigações empíricas em Portugal. No item seguinte analisam-se essas críticas e procura-se perceber se elas são fundadas ou infundadas. O que está em questão é saber se o conceito de pobreza mantém validade ou se outro termo, como *exclusão social*, não deverá tomar o seu lugar.

#### 2.4 Críticas ao conceito de pobreza: alguns autores portugueses

A clarificação dos conceitos de pobreza absoluta e relativa é importante para se entender em que medida os conceitos de pobreza e de exclusão social não são divergentes. Deve-se à economia a transformação da palavra de uso corrente “pobreza” em conceito. No entanto, isso não significa, por si só, que essa abordagem não esteja aberta ao contributo de outras disciplinas. Quer pela forma como o conceito de pobreza

---

<sup>24</sup>Costa (2001), Alfredo Bruto da, pp. 18 e 19.

<sup>25</sup>Silva (1983), Manuela, p. 376. Tradução livre.

<sup>26</sup>Costa (1984), Alfredo Bruto da.

<sup>27</sup>Silva *et al* (1985, 1989), Manuela.

foi construído, quer pela forma como é mantido, afirma-se aqui que ele não exclui, antes apela, ao contributo de outras disciplinas, nomeadamente a sociologia.

Com efeito, o conceito de exclusão social domina, actualmente, os discursos científico, político e dos meios de comunicação social. Sobretudo por via da sociologia, o termo “exclusão social” mudou de campo e de carácter na última década: do campo do discurso político para o campo do discurso científico, de mera expressão a conceito<sup>28</sup>. Esta difusão e este desenvolvimento da ideia de exclusão social trouxeram algumas divergências entre os autores, parecendo, a uma primeira leitura, que o conceito de pobreza deixaria de ter utilidade. A diferença encontra-se na interpretação que se faça deste conceito<sup>29</sup>.

Assim, em estudos mais recentes da sociologia, os conceitos de pobreza absoluta e relativa são definidos, algumas vezes, restritivamente. Por um lado, o conceito de pobreza absoluta é apresentado com base na primeira definição de Rowntree (1901) e considerado inútil. Neste sentido, António Teixeira Fernandes afirma que a pobreza «será absoluta, se falta a capacidade para satisfazer as necessidades primárias da vida e, por isso, a própria subsistência física»<sup>30</sup>. E Eduardo Vitor Rodrigues *et al* afirmam que «a pobreza absoluta baseia-se na noção de necessidades básicas, estando em causa várias dimensões inerentes à noção de recursos (rendimentos, bens de capital, benefícios em espécie associados ao trabalho, etc)»<sup>31</sup>. Por outro lado, ambos os autores definem a pobreza relativa como a simples ausência de rendimento.

A principal razão deste repúdio do conceito de pobreza relativo provém da interpretação do termo proposto por Townsend: *recursos*. Na verdade, a distinção entre os conceitos de pobreza absoluta e relativa não é evidente.

Em primeiro lugar, antes de Rowntree enunciar o conceito de pobreza absoluta, já outros autores tinham proposto uma definição de pobreza que abrangia a insatisfação de necessidades de carácter cultural. Coube a ele, no entanto, o primeiro estudo de quantificação da pobreza, para o qual aplicou o conceito de pobreza absoluta. O conceito de Rowntree tornou-se, assim, um elemento teórico de base para outros estudos de quantificação que se lhe seguiram. Por esta razão, ele é o *autor de referência* do conceito de pobreza absoluta na economia.

---

<sup>28</sup>V. item 3 - *Abordagem da sociologia: exclusão social e pobreza*.

<sup>29</sup>Segue-se de perto, neste item, Costa (2001), Alfredo Bruto da

<sup>30</sup>Fernandes (1991), António Teixeira, p. 38.

<sup>31</sup>Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor, p. 67.

Em segundo lugar, Adam Smith já tinha proposto uma definição de pobreza que abrangia a insatisfação de necessidades de carácter cultural, instituindo-se, assim, como precursor do conceito de pobreza relativa:

Por necessários entendo não só as mercadorias que são indispensavelmente necessárias ao apoio da vida, mas também tudo aquilo que os costumes do País acham que é indecente pessoas credíveis não terem, mesmo as mais inferiores. (...) os costumes tomaram os sapatos de pele uma necessidade da vida em Inglaterra. O mais autêntico pobre de qualquer dos sexos ficaria envergonhado por aparecer em público sem eles<sup>32</sup>.

Assim, o conceito de pobreza relativa não é totalmente novo e diversos autores salientam este facto. Todavia, «a noção (...) terá, possivelmente, reaparecido como exigência metodológica à medida que crescia a percepção da pobreza nos países industrializados»<sup>33</sup>.

Mas se o conceito de pobreza relativa de Townsend não é inteiramente inovador, ele traz um novo contributo, tal como foi exposto de início e, por este motivo, distingue-se dos desenvolvimentos teóricos do conceito de pobreza absoluta. Os novos desenvolvimentos do conceito de pobreza absoluta limitam-se a referir a privação das necessidades culturais, presumindo, no entanto, que é possível definir, objectivamente, um padrão de vida mínimo. Nesse sentido encontramos, por exemplo, Marcel Laloire:

A noção de necessidades mínimas não se limita, porém, apenas [às] necessidades físicas: compreende, igualmente, as necessidades sociais associadas geralmente aos costumes de uma comunidade. Estas (...) surgem ligadas à noção de dignidade humana (...)Torna-se indispensável uma definição prática de pobreza. (...). Através da comparação dos *rendimentos reais* com um *rendimento* correspondente ao limiar de pobreza, (...) será possível determinar os caso em que a pobreza é mais frequente<sup>34</sup>.

Trata-se, aqui, de um conceito de pobreza absoluta, pois ela é definida por um padrão, o do rendimento, sem referência a outros recursos insubstituíveis por este. O padrão de referência do conceito de pobreza relativa não é o rendimento mas, pelo

---

<sup>32</sup> Smith, Adam, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, in Sen (1999), Amartya, p. 36.

<sup>33</sup> Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 280 e 281: «Não me refiro apenas aos chamados "novos pobres" que a crise económica da segunda metade da década de 70 veio criar. O optimismo com que, nos princípios dos anos 50, se previa que as economias em crescimento e a expansão das políticas sociais resolveriam (...) o problema da pobreza, estava comprometido no final da mesma década, mormente por efeito da mudança de perspectiva na abordagem do problema».

contrário, o conjunto dos sistemas sociais existentes para a população onde o indivíduo ou a família se integram e a forma costumeira de aceder a eles.

Desta forma, o repúdio pelo conceito de pobreza relativa que se encontra nos dois autores mencionados parece prender-se, por um lado, com uma certa visão fraccionada do papel das disciplinas, como se a economia e a sociologia não pudessem partilhar do mesmo entendimento sobre um objecto de estudo. A ideia da interdisciplinariedade está relativamente assente entre os autores mas a sua aplicação parece fazer-se mais lentamente. Por outro lado, a força da expressão “exclusão social” parece designar com mais evidência o facto de que a pobreza (no seu sentido comum) implica o afastamento do indivíduo do conjunto dos sistemas sociais que estão ao dispor da generalidade da população, como a educação ou uma certa forma de cultura.

É neste contexto que estes autores criticam o conceito de pobreza relativa e afirmam que ele é *economicista*<sup>35</sup>. Assim, António Teixeira Fernandes afirma que os critérios da análise económica «reduzem-se fundamentalmente aos rendimentos e aos consumos» e que «a pobreza, nesta perspectiva, é definida em termos de precariedade económica (...)»<sup>36</sup>. O autor acentua, no entanto, que «esta análise sofre das limitações que “decorrem do seu enfoque estritamente económico” [citando Manuela Silva e Bruto da Costa], mas relaciona variáveis que são essenciais à compreensão do fenómeno»<sup>37</sup>.

Também no sentido do *economicismo* da análise económica, Eduardo Vitor Rodrigues afirma que «a utilização do conceito de pobreza radica num tratamento excessivamente economicista e monetarista das condições de vida dos indivíduos ou dos grupos»<sup>38</sup>. No entanto, o autor tinha exposto um entendimento diverso em trabalho anterior, quando afirmou que «a evolução do conceito de pobreza (Costa, 1984) reflecte em parte os diferentes contributos destas abordagens [da sociologia e que acentuam os aspectos relacionais], evidenciando uma progressiva desmultiplicação do conceito em várias dimensões (...)»<sup>39</sup>. Também Célia Quintas considera o conceito de pobreza economicista<sup>40</sup>.

---

<sup>34</sup>Laloire (1967), Marcel, p. 379 e 382. O sublinhado é nosso.

<sup>35</sup>A expressão é dos autores.

<sup>36</sup>Fernandes (1991, 2000), António Teixeira, pp. 36 e 207, respectivamente: «Diferente da pobreza é a exclusão social. A pobreza traduz-se em exclusão sempre que a sociedade gera situações graves de desintegração social. É esta desintegração que caracteriza a pobreza e a exclusão de hoje, dado que as situações de pobreza tendem a configurar-se sob a forma de exclusão».

<sup>37</sup>Fernandes (1991), António Teixeira, p. 35.

<sup>38</sup>Rodrigues (2000), Eduardo Vitor, p. 174.

<sup>39</sup>Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor, pp. 66 e 67.

<sup>40</sup>Quintas (1995), Célia de Jesus Fialho, pp. 44 e 45.

No entanto, esta compreensão do conceito de pobreza proposto por Townsend não corresponde à totalidade do sentido que podemos extrair dele. Em primeiro lugar, aqueles autores enunciam o conceito de pobreza absoluta e não relativa, como pretendem, na medida em que afirmam que os *recursos* são *quantificados em termos monetários*. De facto, o conceito de pobreza relativa foi criado com um objectivo: o de determinar a construção de variáveis das quais derive a obtenção de um número. Mas a quantificação da pobreza que daí resulta *não se expressa monetariamente*. Assim, há novas variáveis que encontram cabimento na definição proposta por Townsend quando ele substitui a insuficiência do *rendimento* pela insuficiência dos *recursos costumeiros*. Esta é a interpretação proposta por Bruto da Costa:

Mesmo quando as necessidades básicas são atendidas, a pessoa não está livre da pobreza enquanto a via / processo de ir ao encontro dessas necessidades não é a costumeira na respectiva sociedade, ou seja, *enquanto ele / ela não estiver livre da dependência*. Neste conceito, a sociedade não fica livre da pobreza apenas com o sistema de protecção social contra a privação<sup>41</sup>.

Esta afirmação justifica-se mais facilmente através de alguns exemplos de variáveis cujo resultado não tem tradução para um valor monetário<sup>42</sup>.

No entanto, aquelas interpretações restritivas do conceito de pobreza que falam no seu “economicismo” são minoritárias entre os autores portugueses<sup>43</sup>. Os conceitos que estes propõem têm algumas diferenças mas partilham um aspecto comum: o conceito de pobreza relativa é mantido na medida em que é considerado como *um dos tipos de exclusão social*.

## 2.5 Validade actual do conceito de pobreza

Conclui-se, assim, que certos autores interpretam restritivamente o conceito de pobreza relativa proposto por Townsend, designando-o, por isso, de *economicista*. Eles fazem coincidir os *recursos* com o *rendimento*, e a *exclusão dos costumes da sociedade* com a *insuficiência do rendimento* para realizar *despesas costumeiras* da sociedade.

<sup>41</sup> Costa (1992), Alfredo Bruto da, p. 63. O sublinhado é nosso.

<sup>42</sup> V. item 6 - *Aplicação empírica dos conceitos em Portugal (conceito dominante)*.

<sup>43</sup> Cardoso (1993), Ana; Almeida *et al* (1994), João Ferreira de; Capucha (1992), Luís, e *in Aa vv.* (1999); Pegado *et al* (1999), Elsa; Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor; Garcia *et al* (2000), José Luis.

São dois sentidos diversos para os dois termos propostos por Townsend. Primeiro, porque a construção do padrão de referência é feita a partir de todos os sistemas sociais que se encontram ao dispôr da generalidade da população. Segundo, porque a insuficiência desses recursos não tem, em regra, expressão monetária. Terceiro, porque essa insuficiência implica a quebra (*a exclusão*) dos laços sociais que normalmente lhes estão associados.

Assim, é importante aquela clarificação dos conceitos de pobreza introduzidos pela economia. Ela permite entender, em parte, de que forma os conceitos de pobreza e de exclusão social são complementares.

### **3 Abordagem da sociologia: exclusão social e pobreza**

O termo “exclusão social” foi progressivamente utilizado nas Ciências Sociais após a publicação, em 1974, da obra de René Lenoir *Les exclus - Un Français sur dix*<sup>44</sup>. Hoje, esse termo tem o carácter de *conceito* e encontra-se definido por diversos autores, sem grandes divergências de fundo entre estes. O conceito tem diferentes formulações mas existe uma terminologia, de origens diversas, que tem vindo a ser associada ao tema da exclusão social e que acaba por determinar a aproximação entre os autores. A tudo isto não foi estranho o facto de que a expressão “exclusão social” foi primeiro *vulgarizada* pelo discurso político, passando só mais tarde a ganhar a dimensão de conceito. Neste contexto de novidade, o conceito de pobreza foi sendo esquecido, mais do que propriamente debatido.

#### **3.1 Origem do termo “exclusão social”: René Lenoir (1974)?**

René Lenoir publicou *Les exclus - Un Français sur dix* em 1974 e definiu a exclusão social como a inadaptação social dos indivíduos que cresce, sob diferentes formas, em contraste com a prosperidade do País. No entanto, não é possível atribuir ao autor o conceito de exclusão social tal como o conhecemos hoje. O termo foi progressivamente introduzido nas Ciências Sociais após a publicação dessa obra e só

---

<sup>44</sup> Lenoir, René, *Les exclus. Un français sur dix*, Paris, Le Seuil, 1974, in Fassin (1996), Didier, p. 40: «(...) esta pessoa (...) ou é incapaz de satisfazer as suas necessidades, ou exige cuidados constantes, ou representa um perigo para os outros, ou encontra-se segregada, quer por um acto seu, quer por um acto da

passou a dominar os discursos (político, administrativo, científico e dos meios de comunicação social) no fim dos anos 80 ou início dos anos 90<sup>45</sup>.

Em primeiro lugar, o próprio René Lenoir lembra que a expressão *exclus* foi escolhida pelo seu editor, entre muitos outros títulos propostos por aquele. A própria expressão “exclusão social” não é praticamente utilizada no corpo do texto<sup>46</sup>.

Em segundo lugar, Lenoir apresenta uma tipologia de excluídos que tem um carácter *meramente institucional*: inadaptados são todos aqueles que se encontram, de alguma forma, sob a tutela social de algum organismo público, independentemente das características do processo que os levou a essa situação. O autor apresenta, assim, a seguinte tipologia de inadaptados:

“deficientes físicos”, “pessoas idosas inválidas”, “débeis mentais”, “crianças entregues às instituições de apoio social à infância”, “menores delinquentes”, “jovens drogados”, “foragidos”, “doentes mentais”, “suicidários”, “alcoólicos”, enfim, “marginais ou sociais” que se agrupam em “vagabundos, antigos delinquentes, ou antigas prostitutas que não conseguiram encontrar trabalho e alguns milhares de famílias alojadas em bairros degradados e que vivem de expedientes”<sup>47</sup>.

Os pobres não pertencem a esta tipologia enquanto tal. Segundo o autor, «não há relação de causa e efeito entre a extrema pobreza e a inadaptação social, embora haja correlação»<sup>48</sup>. Ou seja, para Lenoir os pobres são potenciais excluídos pois podem vir a encontrar-se sob alguma forma de tutela jurisdicional, mas apenas nessa medida.

Em terceiro lugar, a ideia de exclusão que o autor apresenta é equívoca, na medida em que não distingue as situações que resultam de conjunturas económicas e sociais e as situações que têm origem nos tradicionais actos segregativos das sociedades. Nomeadamente, quando o autor elenca, par a par, os drogados e os doentes mentais<sup>49</sup>.

Em quarto e último lugar, a expressão “exclusão social” já tinha sido empregue nos anos sessenta para designar as situações de pobreza, nomeadamente por Pierre

---

sociedade». Tradução livre.

<sup>45</sup>Os autores não convergem. Para alguns, trata-se de um movimento que teve início no fim da década de oitenta. Neste sentido, Fassin (1996), Didier, p. 43. Para outros, trata-se de um processo que só teve início na década de noventa. Neste sentido, Paugam, Serge, *in* Aa vv (1996), p. 14, Costa (2001), Alfredo Bruto da, p. 10. Mais do que as datas, é importante verificar que os autores estão de acordo quanto à origem política e administrativa da vulgarização da expressão e não tanto científica. Neste sentido também, Pereirinha, s.t., *in* Aa vv. (1999), José, p. 131.

<sup>46</sup>Paugam, Serge, *in* Aa vv (1996), p. 9.

<sup>47</sup>Lenoir, René, *Les exclus. Un français sur dix*, Paris, Le Seuil, 1974, *in* Fassin (1996), Didier, p. 40-41. Tradução livre.

<sup>48</sup>*Ibidem*. Tradução livre.

Massé (então Secretário Geral do Plano em França) e Klanfer (no âmbito do movimento *ATD-Quart Monde* em França)<sup>50</sup>.

Na verdade, a obra de René Lenoir coloca-se entre o conjunto de estudos sobre «a questão da patologia social, fortemente colorida de moral, na dupla tradição, que remonta ao século XIX, da higiene e da assistência sociais»<sup>51</sup>. O termo “exclusão social” que o autor emprega já aponta para o facto de que a generalidade da população vivia sob uma conjuntura social e económica de maior prosperidade a par de um grupo crescente de pessoas que se encontravam à margem dessa prosperidade. No entanto, não se trata ainda da obra e do autor que marcaram a introdução do conceito “exclusão social” tal como hoje o concebemos.

### 3.2 Origem do conceito “exclusão social”

#### 3.2.1 Os textos legais

Apesar de tudo, Lenoir *abordou com uma nova expressão uma antiga questão*. O termo “exclusão social”, na altura não mais do que uma expressão, foi, passo a passo, introduzido e transformado em conceito graças a uma consciência, mais ou menos desperta, da nova situação económica e social que então se vivia em França. Essa nova situação manifestava-se, sobretudo, nas reestruturações industriais e no desemprego alargado, no enfraquecimento dos sindicatos e da relação solidária entre os trabalhadores, na degradação dos bairros sociais, na desvalorização dos diplomas escolares e na própria redução da dimensão da família<sup>52</sup>. Parecia, cada vez mais, que se estava a criar um grupo de indivíduos que eram colocados à margem dos vários sistemas sociais (emprego, saúde, educação, uma certa forma de cultura, etc) ou sob a dependência monetária do Estado.

Foi só no fim dos anos 80, início dos anos 90, que a expressão “exclusão social” passou a dominar os discursos político, administrativo, científico e dos meios de comunicação social. Passo a passo, ela foi designando uma questão social: uma situação que a sociedade, sob diferentes discursos, toma para debate e para denúncia

---

<sup>49</sup>Verdès-Leroux, Jeannine, *in* Aa vv. (1996), p.11, e Fassin (1996), Didier, p. 43. Tradução livre.

<sup>50</sup>Paugam, Serge, *in* Aa vv. (1996), p. 13.

<sup>51</sup>Fassin (1996), Didier, p. 41. Tradução livre.

<sup>52</sup>Paugam, Serge, *in* Aa vv. (1996), p.15.

pelo facto de constituir um problema a resolver. E, passo a passo, a expressão “exclusão social” foi tornada conceito de forma a designar um conjunto de teorias interligadas.

Neste processo, o discurso político teve um papel essencial na vulgarização do termo “exclusão social”. As instituições políticas iniciaram esse processo, seguindo-se-lhe, um pouco como consequência, os discursos administrativo e dos meios de comunicação social. Alguns autores chegam mesmo a afirmar que o discurso científico sobre a exclusão social foi uma consequência do discurso político. Ou seja, que o conceito de exclusão social ficou a dever-se à necessidade, por parte dos governos, do recurso a técnicos e a investigadores das ciências sociais para integrarem equipas multidisciplinares afectas ao Estado<sup>53</sup>.

Desta forma, não é evidente o momento a partir do qual o termo “exclusão social” passou a dominar as preocupações de algumas instituições políticas e de alguns autores. Para uns, esse processo teve início no fim dos anos 80. Neste sentido, Didier Fassin afirma:

A exclusão, como fenómeno novo, ou seja, dando um substracto realmente específico a este termo, impõe-se no fim dos anos oitenta. O seu desenvolvimento no seio do aparelho de Estado, onde ela se torna a chave da leitura dos problemas sociais da França contemporânea, faz-se, em primeiro lugar, em torno de quatro temas: a cidade, a escola, o emprego e a protecção social (...) objecto de uma comissão (...) intitulada “Coesão social e prevenção da exclusão” presidida por Bertrand Fragonard [1993]<sup>54</sup>.

No entanto, outros autores afirmam que o termo “exclusão social” só começou a ser generalizado, entre os documentos políticos e entre os técnicos, no início dos anos 90. O facto que teria marcado essa viragem teria sido a necessidade da avaliação do período de aplicação do *RMI*<sup>55</sup>. Esta afirmação encontra-se, por exemplo, em Serge Paugam, autor que fez parte das equipas multidisciplinares de avaliação:

É apenas a partir do início dos anos noventa que a noção de exclusão faz verdadeiramente o seu retorno. (...) Os investigadores, sejam eles economistas, sociólogos ou juristas, foram numerosos a participar na

---

<sup>53</sup>Paugam, Serge, *in* Aa vv. (1996), p. 12 a 16, e Pereirinha, José, *in* Aa vv. (1999), p.131.

<sup>54</sup>Fassin (1996), Didier, p. 43. Tradução livre.

<sup>55</sup>*Ibidem*. A lei sobre o *RMI* foi votada em Dezembro de 1988. Teve por objectivo «atribuir direitos aos mais desfavorecidos, nomeadamente o de beneficiar de um rendimento mínimo (...), fundados na recusa em manter o círculo vicioso da assistência». Impunha como condição de renovação «a sua avaliação ao fim de três anos de aplicação».

reflexão colectiva sobre o *RM* dado que eles foram, sabe-se, estreitamente associados à sua avaliação (...) <sup>56</sup>.

De facto, quando o mesmo autor publica em 1991 um trabalho sobre a pobreza e sobre o estatuto do assistido do *RMI*, ele ainda não utiliza o termo “exclusão social” de uma forma desenvolvida. O termo que o autor desenvolve é o da pobreza e, sobre este mesmo termo, ele afirma que não se trata propriamente de um conceito mas de uma expressão da linguagem comum que apenas orienta um conjunto de vários temas que estão nele implicados, como as baixas qualificações escolares, a dependência monetária face ao Estado ou o tipo de acesso ao mercado de trabalho. Dito de outra forma, no trabalho de 1991 Serge Paugam ainda está longe de recorrer ao termo exclusão social para designar a pobreza, onde ele afirma:

As pesquisas sobre a pobreza são, frequentemente, fundadas sobre uma dissociação discutível do universo dos pobres do resto da sociedade. Nas sociedades modernas, os pobres não formam um grupo real com fronteiras bem delimitadas. (...) A pobreza é uma noção demasiado equívoca para que se faça dela um objecto de estudo sociológico. É preciso considerá-la como uma pré-noção no sentido Durkheimiano e procurar os meios de se afastar desta falsa evidência que domina o senso comum <sup>57</sup>.

Já em 1996, o autor vem a coordenar uma obra colectiva sobre as várias formas de exclusão social <sup>58</sup>. Não só o título da obra é *L'exclusion, l'état des savoirs*, como a questão mais vasta da exclusão social passa a englobar e a identificar em primeiro lugar o problema da pobreza. O que o autor concluía, anteriormente, a propósito do termo “pobreza” (que não é um conceito mas um termo do senso comum que agrupa questões específicas a ela associadas), conclui agora a propósito do termo “exclusão social”, citando novamente Durkheim:

*A exclusão social é um conceito horizonte. (...) Durkheim não dizia outra coisa quando sublinhava que o conceito vulgar pode servir de indicador (...). Para os investigadores, a noção de exclusão social não apresenta, por si mesma, interesse, já que não corresponde a uma categoria do pensamento científico. Mas, ao mesmo tempo, ela suscita a reflexão e contribui para estruturar numerosas pesquisas* <sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup>Paugam, Serge, *in* Aa vv. (1996), p. 14. Tradução livre.

<sup>57</sup>Paugam (1991), Serge, p. 75. Tradução livre.

<sup>58</sup>Aa. vv. (1996).

<sup>59</sup>Paugam, Serge, *in* Aa. vv. (1996), p. 566. Tradução livre.

Ou seja, Serge Paugam substituiu o termo “pobreza” pelo termo “exclusão social” dando o mesmo carácter a ambos: tratar-se-ia de uma ideia de fundo que orientaria as pesquisas parcelares e não de um conceito.

Relativamente aos dois primeiros excertos, salientam-se alguns aspectos. Sobre o conceito de pobreza mantém-se o que ficou dito em item anterior: existe o conceito e não apenas o termo<sup>60</sup>. Sobre o conceito de exclusão social, destaca-se o facto de os próprios autores afirmarem que o termo “exclusão social” foi primeiro difundido entre alguns documentos políticos e que só mais tarde foi efectivamente trabalhado nas equipas multidisciplinares criadas pelo Estado. A discrepância entre os autores relativamente ao momento a partir do qual o termo foi vulgarizado, mostra uma ideia relativamente assente entre estes: a de que as ciências percorreram um caminho entre a vulgarização do termo “exclusão social” e a construção do conceito.

Neste mesmo sentido, também encontramos Bruto da Costa. O autor afirma que o termo “exclusão social” foi introduzido no discurso político sem um critério científico suficientemente sólido. Este facto teria determinado, por exemplo, que o conceito de pobreza tivesse sido esquecido e substituído por “exclusão social”. Quanto ao momento a partir do qual este termo foi introduzido, o autor refere:

Em princípios dos anos noventa, a Comissão Europeia, por razões científicas discutíveis e razões políticas compreensíveis, introduziu a expressão “exclusão social” no discurso comunitário europeu, designadamente em textos formalmente submetidos ao Conselho Europeu (...). Porém, deu-lhe um sentido diferente do original (...) pretendeu que a expressão substituísse o termo e a noção de “pobreza” (...) [e] (...) designou por “exclusão social” não apenas a fase “terminal” de um processo, mas o próprio processo de “marginalização”<sup>61</sup>.

Estes excertos permitem perceber que, apesar das diferenças, os referidos autores estão de acordo quanto à origem política e administrativa da vulgarização do termo exclusão social. Por este facto, eles retiram um certo papel mentor ao discurso científico na origem da nova designação. A tudo isto não terá sido estranho o facto de “exclusão social” ser um termo “forte” que designa, a uma primeira leitura, num sentido literal, a situação de um grupo, cada vez maior, de pessoas que se encontram à margem da prosperidade social e económica da Europa, em forte contraste com os direitos sociais aprovados em legislação. Didier Fassin chega a afirmar, a título de conclusão:

---

<sup>60</sup>V. Item 2.5 - *Validade actual do conceito de pobreza*.

<sup>61</sup>Costa (2001), Alfredo Bruto da, p. 10. Sobre o sentido de “fase terminal” e de “marginalização” ver item 3.2.4 – *Um estado ou um processo?*

É impressionante que enquanto as discussões teóricas, a partir dos anos setenta na América Latina e, sobretudo, no decurso do último decénio nos Estados Unidos, tiveram forte influência nas categorias [*marginalid e underclass*] que servem para designar e interpretar a pobreza urbana, esta questão tenha estado, até a um período recente, quase ausente do debate intelectual em França. Como se a evidência da exclusão se impusesse a todos com uma tal força e uma tal urgência que não apelasse ao comentário sobre o fenómeno de construção [do conceito](...)<sup>62</sup>.

Em conclusão, para alguns autores, o início da vulgarização da expressão “exclusão social” deu-se no fim dos anos oitenta. Para outros, essa apropriação do termo verificou-se apenas no princípio dos anos noventa. No entanto, esses autores estão de acordo quanto ao papel impulsionador que o discurso político teve nesse processo.

### 3.2.2 Várias abordagens disciplinares e vários objectos de pesquisa

No âmbito da generalidade da literatura sociológica portuguesa, os autores não mencionam o nome de René Lenoir, com a excepção de Luís Capucha que afirma, em sentido um pouco diferente do exposto, que «a expressão “exclusão social” referida às questões da pobreza surgiu no início da década de sessenta (Lenoir, 1974) com o objectivo de salientar o ponto extremo que estavam a atingir as injustiças sociais, colocando fora da sociedade “normal” certos indivíduos e grupos»<sup>63</sup>.

??  
60-  
70-  
va-  
at-  
p

Estes autores referem, na sua quase totalidade e na introdução ao tema, que o conceito de exclusão social é “recente”, “vago” e “sujeito a usos incorrectos” provocados pela urgência em fazer uso de uma expressão que “está na moda” nos meios políticos e da comunicação social, urgência essa que deturparia o conceito. A partir desta iniciação ao tema, estes autores introduzem, então, as questões relacionadas com a exclusão social, citando autores mais recentes.

Em Portugal, Manuela Silva faz a primeira referência ao termo, no âmbito da economia e da planificação social:

Aceitando, embora, que a pobreza não se pode definir exclusivamente pela fronteira que separa os que possuem ou não certo rendimento monetário, admite-se, todavia, que a determinação de um rendimento de

<sup>62</sup>Fassin (1996), Didier p. 71.

<sup>63</sup>Capucha, Luís, in Aa. vv. (1999), p. 27.

satisfação de necessidades básicas pode servir como critério de identificação do grupo dos pobres (...). Cabe ainda fazer referência a certos indicadores do nível de vida e de desenvolvimento que se prestam, mais do que outros, à determinação da extensão e caracterização da pobreza, porquanto são, por natureza, indicadores de exclusão ou de marginalização. Tal é o caso, por exemplo, das taxas de analfabetismo, ou (...) [de] mortalidade por causas evitáveis»<sup>64</sup>.

Em trabalho posterior, a autora utiliza o termo exclusão com dois sentidos. Num sentido, para afirmar que «a pobreza tem uma dimensão cultural (...) e que este grupo requer uma atenção especial dos respectivos governos (...), cujas políticas económica e social devem ser orientadas para a eliminação das causas que geram a exclusão (...)». Num outro sentido, a autora utiliza a expressão para afirmar que o crescimento económico cria expectativas de consumo que aumentam «o sentimento de exclusão»<sup>65</sup>.

Pouco tempo depois, o mesmo termo é utilizado por Bruto da Costa de uma forma mais desenvolvida, a propósito do conceito de *pobreza relativa* de Peter Townsend:

Townsend aborda a noção de exclusão em termos que dificilmente terão paralelo na restante literatura técnica sobre a pobreza. (...) A noção de exclusão tem, além de outros, o mérito de resolver a potencial confusão entre a desigualdade e a pobreza, ao ser considerada como uma característica específica desta (...)»<sup>66</sup>.

Uma das consequências mais graves da exclusão consiste numa certa perda da identidade. Steenwijk descreveu-a em termos expressivos. «É para nós difícil imaginar o que significa para mais de oito milhões de europeus ter de sobreviver sem qualquer identidade própria, reconhecida e respeitável. Serem reconhecidos apenas pelo que não são, não sabem ou não fazem: desempregados, analfabetos, ignorantes quanto ao planeamento familiar e paternidade, ausentes das urnas de votos, incapazes de manterem uma casa ou de respeitarem a lei (...)»<sup>67</sup>.

Esta ideia é retomada pelo autor, um ano depois, em Manuela Silva *et al.*:

A desigualdade só se converte em pobreza quando gera a *exclusão* de alguns cidadãos dos padrões de vida, costumes e actividades correntes na sociedade. Essa exclusão exprime-se nos mais diversos modos:

<sup>64</sup>Silva (1982), Manuela, pp. 1079 e 1080.

<sup>65</sup>Silva (1983), Manuela, pp. 376 e 377, respectivamente.

<sup>66</sup>Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 282.

<sup>67</sup>Steenwijk, Alwine de Vas Van, *The Fourth World, Touchstone of European Democracy*, International Mouvement ATD Fourth World, Doc. AVS/37-77, London, 1977, in Costa (1984), Alfredo Bruto da, p. 284.

escassez de recursos, perda de poder e de participação, carência nos mais variados domínios da vida intelectual, familiar e social<sup>68</sup>.

Nestas passagens são importantes dois aspectos. Em primeiro lugar, ainda que o termo “exclusão” se encontre aí definido de uma forma sucinta, torna-se importante pelo facto de ser utilizado para definir a pobreza. O conceito de pobreza não é substituído para dar lugar ao de exclusão social. Aquele é enquadrado, pelos autores, no problema mais vasto da exclusão. Assim, pode-se concluir que já aí a pobreza é considerada como *uma forma de exclusão*.

Em segundo lugar, os autores não recorrem ao termo “exclusão” para designar um conceito<sup>69</sup>. Trata-se, antes, da referência a uma questão mais vasta sem contornos muito definidos, na qual eles enquadram o conceito de pobreza. Provavelmente, a este facto não foi estranho o tal movimento de vulgarização política do termo que se vinha fazendo.

### 3.2.3 Um só conceito? A formulação mais ampla

A segunda metade da década de noventa conheceu um grande avanço no número de estudos científicos dedicados à exclusão social<sup>70</sup>. Para este facto contribuiu muito a implementação de projectos subsidiados pela União Europeia<sup>71</sup> e a estreita ligação com a política social no sentido da investigação aplicada. O termo “exclusão social” passou a designar *um conjunto de situações que se caracterizam pelo processo de ruptura dos laços sociais com origem em mecanismos sócio-económicos, alguns próprios da sociedade contemporânea*.

Este conceito é uma síntese de diferentes formulações apresentadas pelos autores e corresponde a uma opção deste trabalho. Ele pretende referir, ao mesmo tempo, quer diferentes autores, quer diferentes tipos de exclusão, quer ainda diferentes termos. *Pretende-se acentuar a origem difusa do conceito e a heterogeneidade de terrenos de pesquisa que estão na sua origem*. Assim, destacam-se neste conceito os seguintes aspectos gerais: designa diversas situações; designa a quebra dos laços sociais; designa, em simultâneo, um processo biográfico e estrutural.

---

<sup>68</sup>Silva *et al* (1985), Manuela, p. 22.

<sup>69</sup>A título de exemplo, as referências bibliográficas dos autores não incluem um único trabalho que tenha o termo no título.

<sup>70</sup>V. *Bibliografia selectiva*.

<sup>71</sup>Silva, Manuela *in* Aa vv. (1999), p. 18, e Pereirinha, José, *in* Aa vv. (1999), p. 31.

Por um lado, trata-se de um conceito que não implica a referência a algum autor em particular, pois pretende conjugar as diferentes propostas conceptuais sobre a exclusão social. Por este motivo, o conceito que acabamos de apresentar não recorre a qualquer das palavras que pertencem à terminologia associada à questão da exclusão social, tais como *desafiliação*, *desqualificação social*, *estigmatização* ou *a nova questão social*. Qualquer destes termos corresponde a uma contribuição de um autor em particular sobre a questão da exclusão<sup>72</sup>.

Por outro lado, esses mesmos termos sobrepõem-se nalguns pontos, o que dificulta a sua inclusão num conceito que, por definição, não deve dizer nem de mais, nem de menos. De facto, as formulações do conceito de *exclusão social* apresentadas pelos autores partem, muitas vezes, de um objecto de pesquisa específico (o desemprego, as baixas qualificações, a pobreza, a mendicidade) e, por isso, essas formulações não devem ser separadas da questão concreta que as originou. Mas, ao mesmo tempo, essas questões concretas cruzam-se entre si<sup>73</sup>, o que dificulta a existência de um só conceito de exclusão para cada uma. Aliás, por este motivo, Bruto da Costa afirma que se justifica falar em «exclusões sociais, no plural» mas, ao mesmo tempo, a tipologia que apresenta contém, para cada situação, uma chamada de atenção para a sua coexistência com outros tipos<sup>74</sup>. Por este motivo ainda, Serge Paugam afirma que a exclusão social é um «conceito-horizonte» e que «para os investigadores, a noção não apresenta, em si mesma, interesse (...) mas (...) permite estruturar numerosas pesquisas»<sup>75</sup>.

Optou-se, assim, por apresentar um conceito de exclusão social que contivesse os elementos essenciais e transversais aos vários tipos de exclusão, sem que fosse citado algum autor em particular. O conceito não contém um dos termos associados à exclusão nem refere as situações concretas que designa. Trata-se de uma conjugação das principais formulações que encontrámos.

### 3.2.4 Um estado ou um processo?

A vulgarização política da expressão “exclusão social”, de que se tem vindo a falar, acarretou, algures, o perigo da substituição da designação de um *processo* de

---

<sup>72</sup>V. o item 3.3 - *Terminologia associada*.

<sup>73</sup>V. o item 3.4 - *Tipologias de exclusão social*.

<sup>74</sup>Costa (2001), Alfredo Bruto da, p. 21.

exclusão pela *fase final* do processo em si. Aquilo a que Robert Castel aponta como um perigo da expressão: o de designar um estado e não um processo fruto de uma construção social<sup>76</sup>.

Também Bruto da Costa aponta este perigo da designação de um *processo* por uma expressão que parece apontar um *estado*, quando afirma que «a Comissão Europeia (...) designou por “exclusão social” não apenas a “fase terminal” de um processo, mas o próprio processo de “marginalização”»<sup>77</sup>.

A generalidade dos autores refere que a exclusão social é um processo. O que não mencionam sempre é que a exclusão seja a fase final desse processo. De facto, o que o termo “exclusão social” parece designar, em primeiro lugar e a uma primeira leitura, é que alguém está fora de algo, que o indivíduo está fora da sociedade e, neste sentido, o termo “exclusão social” parece apontar um estado final. Mas, na verdade, *a exclusão é social porque os mecanismos da sua produção encontram-se na sociedade*. Assim, se os excluídos estão ausentes dos sistemas sociais, isso não significa que não tenham laços de socialização, com excepção, talvez, do caso extremo dos sem-abrigo<sup>78</sup>.

A dúvida que aqui permanece é se, de facto, a exclusão social só designa o estado final de um processo ou se não poderá designar, também, o início desse mesmo processo<sup>79</sup>.

### 3.3 Terminologia associada

#### 3.3.1 “Desafiliação” (Robert Castel)

Robert Castel define a exclusão social como «a fase extrema do processo de “marginalização”, entendido este como um “percurso descendente”, ao longo do qual se verificam diferentes *rupturas* na relação do indivíduo com a sociedade»<sup>80</sup>. Para o autor, a

---

<sup>75</sup>Paugam, Serge, in Aa. vv. (1996), p. 566.

<sup>76</sup>Castel, Robert, *De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle*, 1991, in Fassin (1996), Didier, p. 46.

<sup>77</sup>Costa (2001), Alfredo Bruto da, pp. 9 e 10. As palavras entre aspas correspondem a citações de Castel, Robert, *Extreme Cases of Marginalisation, from vulnerability to Desaffiliation*, comunicação apresentada no European Seminar on Social Exclusion, Alghero (Itália), Abril 1990.

<sup>78</sup>Sobre os sem-abrigo, Mucchielli (1998), Laurent.

<sup>79</sup>Retoma-se este ponto no Capítulo IV - *Habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa. Uma interpretação em duas biografias* - e nas Conclusões.

<sup>80</sup>Castel, Robert, *Extreme Cases of Marginalisation, from Vulnerability to Desaffiliation*, comunicação apresentada no European Seminar on Social Exclusion, Alghero (Itália), Abril 1990, in Costa (2001), Alfredo Bruto da, pp. 9-10. O sublinhado é do autor.

“desafiliação” é a fase final deste processo de sucessivas rupturas; ao longo da história, a principal origem da desafiliação tem estado na fragilidade do vínculo de trabalho e a novidade do Séc. XX é a de que as conquistas recentes de manutenção do homem num posto e trabalho estão a ser eliminadas.

Robert Castel coloca algumas questões relativamente ao uso indiscriminado do termo “exclusão social” e introduz a ideia de “desafiliação” num momento em que aquele ocupava o discurso da opinião pública, nomeadamente através dos discursos político e dos meios de comunicação social.

Segundo o autor, o termo “marginal”, na sua acepção actual, é recente:

Ele aparece nos anos pós 1968 no seguimento do interesse então manifestado pelas atitudes em ruptura em relação ao “sistema”, como se dizia na altura (...). Mas numa perspectiva histórica, o termo designa as populações relativamente às quais o modo de vida está marcado pela vagabundagem, pela mendicidade, pela criminalidade e pelos ofícios infames<sup>81</sup>.

O autor tem procurado «traçar uma história» da relação secular entre o trabalho e a criação de «zonas de vulnerabilidade social»<sup>82</sup>, acentuando a importância da dinâmica dos processos contra a estática das situações:

Trata-se menos de colocar os indivíduos nestas “zonas” do que clarificar os processos que os fazem transitar de uma para a outra, por exemplo, passar da integração à vulnerabilidade, ou bascular da vulnerabilidade para a inexistência social. É por isso que, contra o tema hoje abundantemente orquestrado da exclusão, eu prefiro o da desafiliação para designar a fase final deste processo. (...) A exclusão é imóvel. Ela designa um estado, ou antes, estados de privação. (...) Falar de desafiliação, em contrapartida, não é fixar uma ruptura mas traçar um percurso<sup>83</sup>.

A ideia de *desafiliação* de Castel acentua que é mais importante compreender o processo onde se gera a exclusão do que o estado de exclusão em si. Ou seja, que a exclusão social resulta de um processo «biográfico e estrutural»<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> Castel (1995), Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, in Fassin (1996), Didier, p. 45. Tradução livre.

<sup>82</sup> Fassin (1996), Didier, p.46.

<sup>83</sup> Castel, Robert, *De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle*, 1991, in Fassin (1996), Didier, p. 46.

<sup>84</sup> Dubar, Claude, in Aa. vv. (1996), p. 113. Outros autores recorrem à ideia de *desafiliação*, de Castel, a propósito da questão da exclusão social: Rodrigues (2000), Eduardo Vitor, cita várias vezes o autor a pp. 177, 178 e 183.

A generalidade dos autores refere esta importância dos processos que geram a exclusão, no sentido de que é produzida pela sociedade e não apenas pelo indivíduo. No entanto, é Robert Castel quem acentua que o uso corrente do termo exclusão social, nos vários discursos, tem tido, em si, o perigo de entender o fenómeno como um estado e não como um processo.

### 3.3.2 “Desqualificação social” (Serge Paugam)

Serge Paugam define a *desqualificação social* como o processo pelo qual «os indivíduos, estando em situação prolongada de desemprego, são tomados a cargo dos serviços sociais do Estado, que passam a intervir na sua vida privada»<sup>85</sup>. É sobretudo neste sentido que a generalidade dos autores emprega o termo<sup>86</sup> quando o utiliza sob o tema mais vasto da exclusão social.

A partir da aplicação do *RMI* em França no período que decorreu entre 1988 e 1991, o autor procurou analisar «os mecanismos da desqualificação social e as formas de resistência criadas pelos indivíduos reconhecidos institucionalmente como pobres (...) e incapazes de prover às próprias necessidades»<sup>87</sup>. A questão que se colocava ao autor era a de saber «em que medida estas populações participam, elas próprias, na definição do seu estatuto social»<sup>88</sup>.

Deste forma, o autor identificou três tipos de beneficiários da acção social: os *frágeis*, os *assistidos* e os *marginais*. Os beneficiários *frágeis* foram caracterizados pela situação de precariedade económica derivada da integração intermitente no mercado de trabalho (com pequenos biscates ou trabalho sazonal) e por recorrerem pontualmente à acção social. Os beneficiários *assistidos* foram caracterizados pela intervenção social prolongada de tipo contratual. Nestes, a guarda dos filhos seria um dos principais motivos dessa intervenção. Por fim, os beneficiários *marginais* foram caracterizados por não pertencerem ao mercado de trabalho e por não terem quaisquer direitos fundados numa anterior integração. Estes recorreriam pontualmente à acção social, muitas vezes para a obtenção de vantagens em espécie<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup>Paugam (1991), Serge, p. 75. Tradução livre.

<sup>86</sup>Noutro sentido, Gruel (1985), Louis, p. 431, quando fala em «habitats socialmente desqualificados» e quando afirma que os seus moradores «já se encontram desqualificados» pelo mero facto de aí morarem.

<sup>87</sup>Paugam (1991), Serge, p. 77, e *in* Aa. vv. (1996), p. 13, respectivamente. Tradução livre.

<sup>88</sup>Paugam (1991), Serge, p. 77.

<sup>89</sup>*Op. cit.*, pp. 78 e 79.

Para o autor, os beneficiários *frágeis* sofrem de uma «crise identitária» e, muitas vezes, de um sentimento de «amargura e de humilhação», oriundos da convicção de que o trabalho remunerado e estável funda o seu estatuto social. Os técnicos de intervenção social têm dificuldade em criar «verdadeiros programas de inserção» para estes indivíduos porque eles evitam tomar-se “assistidos” a todo o custo e não acreditam no valor das soluções intermédias entre “o verdadeiro” emprego e a assistência<sup>90</sup>.

Por sua vez, a «carreira dos assistidos» caracteriza-se por uma certa distanciação dos técnicos sociais, a partir do momento em que tomam consciência de que as suas qualificações são uma limitação que lhes impossibilita a obtenção de um «verdadeiro emprego». É assim que o autor afirma «que os assistidos participam, pelo menos em certa medida, na definição do seu estatuto social»<sup>91</sup>.

Esta ideia de Serge Paugam sobre o estatuto de desqualificação social do assistido encontra-se em diversos trabalhos que têm por tema principal a exclusão social<sup>92</sup>.

### 3.3.3 “Estigma” (Erving Goffman)

Segundo Erving Goffman, todo o indivíduo pode ser portador de um traço ao qual se atribui um valor social negativo e pode ser levado a gerir uma situação onde ele se encontra em confronto com os restantes considerados “normais”. É neste sentido que o autor define o “estigma”:

Eu sustento, portanto, que as pessoas estigmatizadas assemelham-se suficientemente quanto à sua situação para justificar uma análise comum, fundada sobre uma primeira redefinição destes domínios tradicionais dos estudos sociais que são as relações raciais e étnicas, a desorganização da sociedade, a criminologia, a patologia social e o desvio<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> *Op. cit.*, pp. 84 e 85.

<sup>91</sup> *Op. cit.*, pp. 86 a 88: «É a partir desse momento que eles começam a justificar e a racionalizar a assistência. Falam, então, como de um direito que lhes é concedido para encontrar um equilíbrio na sua vida quotidiana. (...) O estatuto do assistido é um estatuto precário, em certos casos desvalorizado, que pode ser colocado em questão e cuja definição, frequentemente equivocada, depende, em grande parte, das atenções específicas dos técnicos sociais». Tradução livre.

<sup>92</sup> Entre os autores portugueses e neste sentido de *desqualificação social* ver, entre outros, Dias (1998), Isabel, p.198; Fernandes (1991), António Teixeira, pp. 62 e 63; e Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor, p. 79.

<sup>93</sup> Goffman (1975), p. 169. Tradução livre.

Este é, sem dúvida, um dos conceitos mais referidos entre os autores quando abordam a questão da exclusão social. Encontramo-lo na própria formulação do conceito de exclusão social<sup>94</sup>.

O conceito de *estigma* de Goffman também é utilizado pelos diversos autores para caracterizar alguns tipos, ou aspectos, da exclusão social. Assim é quando encontramos os termos *estigmatizado* ou *estigmatizante*, quer na caracterização de uma pessoa pertencente a uma minoria étnica, quer na identificação dos possuidores de diplomas escolares desvalorizados, quer na referência a antigos reclusos ou quer, ainda, na designação de todo um bairro<sup>95</sup>.

### 3.3.4 *Cultura da pobreza* (Oscar Lewis)

Oscar Lewis publica *Os filhos de Sanchez* em 1969 e, dez anos depois, «cunhava a expressão “cultura da pobreza” e tornava-se referência clássica desta tradição.»<sup>96</sup> De acordo com esta tradição, existe um «conjunto de traços essenciais» que caracterizam essa forma de cultura e que passam de geração em geração, tais como a forte integração dentro da família e a segregação da comunidade mais alargada, a atipicidade e a instabilidade familiar, a percepção do tempo centrada no presente, a irregularidade dos rendimentos, a alta probabilidade de insucesso escolar ou a resignação, entre muitos outros traços<sup>97</sup>.

Encontramos referência ao conceito de “cultura da pobreza” em publicações dedicadas à exclusão social<sup>98</sup>. No entanto, essa referência é feita com precaução, pois apontam-se várias críticas a este conceito e a esta tradição. Entre elas, assume particular importância aquela que acentua o facto de que a «perspectiva microscópica acaba por fechar as comunidades pobres sobre si próprias, revelando-se incapaz de dar

---

<sup>94</sup>V. Rodrigues (2000), Eduardo Vitor, p. 174, quando define uma das duas formas de exclusão social «como consequência de mecanismos de estigmatização que afectam grupos sociais específicos, nomeadamente, as minorias étnicas».

<sup>95</sup>Nestes múltiplos sentidos encontramos, entre outros, Bourdieu *et al*, *in* Aa. vv. (1997), p. 483, quando caracterizam como uma «exclusão mais estigmatizante» o processo pelo qual os filhos oriundos de famílias pobres obtêm diplomas desvalorizados, em função da instituição de onde provêm e da aparente hipótese que a “escola democrática” lhes ofereceu; Champagne, Patrick, *in* *Opus cit.*, pp. 73 e 74, quando caracteriza de «estigmatização» o processo pelo qual os meios de comunicação social só dão notícia dos bairros degradados quando há distúrbios, criando uma realidade falsa; Rostaing, Corinne, *in* Aa. vv., (1996), p. 354, quando se refere à «estigmatização dos reclusos»; Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor, p. 71, quando se refere à «etiquetagem e estigmatização» que estão associadas às representações sociais dos técnicos do serviço social, citando a tipologia de beneficiários de Serge Paugam; ou Castel, Robert, *in* Aa. vv., (1996), p. 33, quando refere os marginais como um «universo estigmatizado» ao longo da história e na sociedade contemporânea. Todas estas publicações são dedicadas à exclusão social.

<sup>96</sup>Capucha, Luís, *in* Aa vv. (1999), p. 25. V. item 4 – Abordagem da antropologia: “Cultura da pobreza”

<sup>97</sup>Capucha (1992), Luís, pp. 15 a 19.

conta das dinâmicas sociais que produzem a pobreza e que enquadram os modos como é vivida.»<sup>99</sup>

Apesar das críticas que o conceito de cultura da pobreza suscita, ele permitiu chamar a atenção para « dimensões negligenciadas, tanto pelas abordagens em termos de privação como pelas abordagens em termos de exclusão pela ruptura dos laços sociais.»<sup>100</sup> A tradição da cultura da pobreza contribuiu, assim, para a compreensão dos «fenómenos específicos de inscrição espacial da pobreza em zonas particulares» e para a pesquisa das respostas desenvolvidas pelo pobre à sua situação através de «formas de cultura adaptativa e reactiva»<sup>101</sup>.

### 3.3.5 “A nova questão social” (Pierre Rosanvallon e Robert Castel)

A expressão “a nova questão social” não designa um conceito. Estamos perante um termo que é, frequentemente, utilizado pelos autores no âmbito da questão da exclusão social para designar que essa realidade assumiu uma proporção e características tais que justificam que encontre prioridade nos vários discursos. O termo surgiu associado à questão da exclusão social nos trabalhos de Pierre Rosanvallon e Robert Castel (publicados no mesmo ano)<sup>102</sup>.

---

<sup>98</sup>V., entre outros, Strobel (1996), Pierre, pp. 209 e 210.

<sup>99</sup>Capucha (1992), Luís, p. 14.

<sup>100</sup>Strobel (1996), Pierre, p. 210.

<sup>101</sup>*Ibidem*. Neste sentido vai, por exemplo, Gruel (1985), Louis, p. 432, quando «se propõe mostrar como os pobres procedem para preservar, ou restaurar, a sua legitimidade cultural, para garantir a sua inclusão social (...) [através] do estudo comparativo de sete situações de desqualificação residencial». Rodrigues (2000), Eduardo Vitor, p. 182, recorre ao conceito de cultura da pobreza quando afirma: « Como refere J. Wilson, “o risco de marginalização é individual, sem dúvida, mas é também colectivo. (...)” Neste contexto, propiciam-se as condições para o surgimento de contraculturas ou de culturas desviantes (Oscar Lewis)». Fernandes (1991), António Teixeira, p. 59, cita Louis Wirth (1970) para afirmar que a «marginalização converte-se facilmente em sistema cultural, quando se cria um inevitável sistema preferencial de relações sociais e se opera a adaptação às precárias condições de vida e à sua perpetuação, apoiada na socialização exercida pelas famílias e pelos padrões de conduta da comunidade local.» Estas publicações dedicam-se à exclusão social.

<sup>102</sup>Fassin (1996), Didier, p. 45 «Trata-se das obras (...) *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-providence* e (...) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat* - do qual o último capítulo tem por título: “a nova questão social” - que apareceram com apenas algumas semanas de intervalo.» Recorrendo a esta expressão encontramos, por exemplo, Paugam, Serge, *in* Aa. vv. (1996), pp. 7-8, quando afirma: «Cada período de mutações está marcado pelo nascimento e pela difusão de um paradigma societal. Poderemos, assim, comparar, apesar das suas diferenças manifestas, a noção de exclusão de hoje à noção de pauperismo que marcou o século XIX. Ambas, à sua maneira, colocam a “nova questão social”. Basta reler as obras de Tocqueville (1835), (...) de Engels (1845) e outros para constatar como o pauperismo, tal como hoje a exclusão, suscitou pesquisas e provocou tanto a indignação como a inquietude dos observadores da época». Zachariassen (1997), Catherine, p. 98, recorre ao termo: «É hoje no terreno da cidade que o Estado é obrigado a intervir para tentar reduzir as tensões locais nascidas da reorganização do aparelho de produção. “A nova questão urbana” exprime (...) “a deslocação da questão social”, que é hoje prioritariamente a da exclusão.» Tradução livre. Todas estas publicações são dedicadas à

### 3.3.6 “A desilusão do progresso” (Raymond Aron)

Raymond Aron chama a atenção para o facto de que a «sociedade da abundância e do progresso» não foi capaz de eliminar os processos de reprodução de todas as formas de miséria<sup>103</sup>. O autor refere-se aos anos 60 e às décadas que se seguiram e, em particular, ao desemprego na Europa. A expressão usada pelo autor, *desilusão do progresso*, sumariza esta ideia, presente no senso comum e debatida na opinião pública e entre diferentes autores.

### 3.4 Tipologias da exclusão social

Dada a diversidade e o número das situações que são cobertas pelo termo *exclusão social*, é frequente encontrarmos “tipologias de exclusão social”. Enumeramos, de seguida, algumas dessas tipologias.

Serge Paugam identifica, a partir do critério da *vulnerabilidade dos sujeitos*, as seguintes formas de exclusão: o desemprego, a pobreza, a imigração, a reclusão, a pertença a bairros económicos degradados, a ausência de residência, a deficiência física, a toxicodependência, a procura do primeiro emprego, a condição feminina, o isolamento do idoso ou a condição de criança<sup>104</sup>. Trata-se de uma tipologia de exclusões que parte de um critério da vulnerabilidade dos sujeitos: mais do que um estado ou um processo, esta tipologia identifica os potenciais sujeitos da exclusão social.

Encontramos tipologias semelhantes noutros trabalhos, as quais partem do mesmo critério da vulnerabilidade dos sujeitos para as definir. Assim é, por exemplo, em Eduardo Vitor Rodrigues *et al*<sup>105</sup>, onde se identificam as «categorias sociais desfavorecidas tradicionais» e as «novas categorias sociais». Incluem-se nas primeiras os «idosos, nomeadamente os marcados pela insuficiência de recursos económicos derivada das baixas pensões, pela solidão e pela desintegração familiar», os «camponeses pobres, caracterizados pela difícil rendibilidade de uma actividade tradicional, e os «assalariados possuidores de fracas qualificações e baixas

---

exclusão social.

<sup>103</sup> Raymond Aron, *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*, 1969, in Paugam, Serge, in Aa. vv. (1996), p. 9. O termo é utilizado, por exemplo, em Dias (1998), Isabel, p. 190: «A pobreza e a exclusão social, embora não constituam fenómenos novos na Europa, surgem como uma das grandes desilusões da sociedade da abundância e do progresso.»

<sup>104</sup> Aa. vv. (1996).

<sup>105</sup> Rodrigues *et al* (1999), Eduardo Vitor, pp. 71 a 73.

remunerações»<sup>106</sup>. Enquadram-se nas segundas os «desempregados de longa duração», os «grupos étnicos e culturais minoritários, cuja vivência é frequentemente associada à precariedade das condições de vida», as «famílias monoparentais com privação de recursos económicos», as «pessoas com deficiências», os «jovens em risco, toxicodependentes e ex-toxicodependentes, detidos e ex-reclusos», os «sem-abrigo, uma categoria heterogénea», e «trabalhadores da economia informal». A estas categorias os autores acrescentam ainda as «mulheres», os «jovens à procura do primeiro emprego», os «indivíduos com doenças crónicas cuja debilidade física dificulta o exercício de uma profissão» e «beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido, uma categoria transversal .»<sup>107</sup>

Encontramos uma tipologia mais simplificada em Bruto da Costa, pois a transversalidade destas situações merece uma chamada de atenção em todas as categorias, não sendo criados, assim, tantos tipos de exclusão. Desta forma, o autor identifica as seguintes *exclusões sociais* a partir das suas *causas imediatas* (o plural é do autor):

a) De tipo *económico*. Trata-se, fundamentalmente, de “pobreza”, entendida (...) como uma situação de privação múltipla, por falta de recursos (...) normalmente caracterizada por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário (...) actividade no domínio da economia informal, etc (...). b) De tipo *social*. Neste caso, a própria causa de exclusão situa-se no domínio dos laços sociais (...). Exemplos típicos são os dos idosos que vivem na solidão, dos deficientes que não têm quem os apoie, dos doentes crónicos ou acamados (...). c) De tipo *cultural*. (...) o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo podem, só por si, dar origem à exclusão social de minorias étnicas. Também (...) ex-reclusos (...). d) De origem *patológica*. (...) uma das causas de certas situações de sem-abrigo na Europa (...). e) Por *comportamentos auto-destrutivos*. (...) Trata-se de comportamentos relacionados com a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, etc.»<sup>108</sup>

Ferreira de Almeida *et al* apresentam uma tipologia da exclusão social associada aos «factores e tipos de pobreza em Portugal»<sup>109</sup>. Segundo esta tipologia, existem, sobretudo, quatro «domínios de vulnerabilidade à pobreza» (a habitação, a saúde, a educação e os níveis e as fontes de rendimento), e as insuficiências nestes domínios verificam-se, sobretudo, para as seguintes «categorias sociais»: idosos pensionistas,

<sup>106</sup> *Opus cit.*, p. 71.

<sup>107</sup> *Opus cit.*, pp. 71 e 72.

<sup>108</sup> Costa (2001), Alfredo Bruto da, pp. 21 a 25.

<sup>109</sup> Almeida *et al* (1994), João Ferreira de.

agricultores de baixos rendimentos, assalariados de baixo nível de remuneração, trabalhadores precários e da economia informal, minorias étnicas, desempregados e jovens de baixas qualificações à procura do primeiro emprego<sup>110</sup>.

No entanto, os autores introduzem uma inovação no âmbito da tipologia da exclusão social em situações de pobreza: os “modos de vida”. Dado que esta tipologia resulta, segundo os autores, do cruzamento das teorias da economia e da antropologia e dada a sua importância, encontra-se num item próprio<sup>111</sup>.

#### 4 Abordagem da antropologia: “cultura da pobreza”

Segundo Oscar Lewis, a vida na pobreza cria uma cultura própria «com características universais», onde «o sentimento de pertença a uma comunidade e o fechamento desta sobre si própria, tendem a ser vistos como mecanismos de defesa de meios de vida escassos e frequentemente irregulares (...), resultado da segregação e da marginalização a que tais famílias tendem a estar sujeitas»<sup>112</sup>:

Quando aplico o conceito de cultura ao estudo da pobreza, pretendo unicamente chamar a atenção para o facto de a pobreza das nações modernas não ser só um estudo da privação económica, da desorganização ou da falta de coisas, mas também algo de positivo no sentido de que possui uma estratégia (...) e mecanismos de defesa sem os quais os pobres não conseguiriam subsistir<sup>113</sup>.

A abordagem da antropologia sobre a pobreza também se caracteriza por recorrer a «técnicas qualitativas de pesquisa e micro-análises de comunidades, famílias ou biografias individuais»<sup>114</sup>.

De facto, nas abordagens da economia e da sociologia encontramos «*in fine* grupos sociais, mas no sentido fraco deste termo: trata-se quer de uma simples agregação estatística de indivíduos possuidores de características similares, quer de “figuras” sociais típicas utilizadas para qualificar as vítimas deste ou daquele processo (...)»<sup>115</sup>. A abordagem da antropologia considera a pobreza a partir da partilha de um espaço comum, familiar ou comunitário, e incide a sua pesquisa sobre todos os aspectos

<sup>110</sup> *Opus cit.*, pp. 77 a 93.

<sup>111</sup> V. itens 3, 4 e 5, respectivamente.

<sup>112</sup> Capucha (1992), Luís, p. 26.

<sup>113</sup> Lewis (1979), Oscar, p. 25.

<sup>114</sup> Capucha (1992), Luís, pp. 25 e 26.

culturais que decorrem da partilha desse espaço: «formas de organização familiar das relações interpessoais, padrões de despesa, sistemas axiológicos, sentido de comunidade e orientações temporais (...)»<sup>116</sup>.

Essa cultura da pobreza seria caracterizada pelos seguintes traços<sup>117</sup>: a coesão na comunidade e a segregação na sociedade; o recurso a expedientes, fruto da dificuldade em manter relação com as instituições, criando «a ambiguidade entre a afirmação comunitária e a incapacidade para reivindicar a dignidade»; «a atipicidade e a instabilidade familiares»; «a percepção do tempo centrada no presente» por resignação; a frequência de «mercados de trabalho paralelos e subterrâneos», fruto da fraca qualificação e da imagem negativa da comunidade; a «anulação simbólica da falta» pelo exagero esporádico no consumo; a sociabilidade intensa, entre «a festa» e a «crueldade quotidiana»; as virtudes da «coragem», do «expediente» ou da «lealdade»; o alcoolismo e a violência; «a escola e a grande cultura» simultaneamente «veneradas e alvo de desconfiança»; e uma linguagem «oral, rica e metafórica».

A abordagem da “cultura da pobreza” surgiu no contexto da sociedade americana e relacionou-se com a polémica noção de *underclass*<sup>118</sup>. Quando surgiu o debate público sobre os comportamentos das comunidades pobres urbanas (maioritariamente negras) nos anos oitenta, os estudos antropológicos da cultura da pobreza foram fortemente criticados. Por exemplo, a ideia da hereditariedade desses comportamentos foi rebatida, lembrando-se a forte mobilidade geográfica dessas pessoas, e a noção de uma “cultura do trabalho paralelo” foi negada, provando-se a atitude discriminatória dos empregadores.

De facto, podem ser apresentadas várias críticas à abordagem da cultura da pobreza. Elas derivam da ideia de que os comportamentos se enquadram no contexto alargado da sociedade e das oportunidades que esta oferece. Ainda que a pobreza determine certos comportamentos (destinados à sobrevivência num meio hostil), a tradição da cultura da pobreza não analisa as causas estruturais que geram a pobreza: os surtos de migração, as oportunidades de emprego e de trabalho, o papel das instituições, em particular a escola, ou a organização do espaço em função das possibilidades económicas dos seus habitantes.

---

<sup>115</sup> Strobel (1996), Pierre, p. 209.

<sup>116</sup> Capucha (1992), Luís, p. 15.

<sup>117</sup> *Opus cit.*, pp. 15-19.

<sup>118</sup> Segundo Fassin (1996), Didier, pp. 47-48, o debate sobre a *underclass* surgiu em 1977 por via de um jornal, onde «a nova categoria social é descrita como “um grupo numeroso de pessoas intratáveis, hostis e socialmente mais estranhas do que seria possível imaginar.”» A partir daí, o debate em torno das «problemáticas da pobreza, da cidade e da etnia tornaram-se estreitamente ligadas», quer para a

No entanto, apesar dessas fortes críticas aos estudos da cultura da pobreza, «paradoxalmente, os sociólogos que se opõem às interpretações morais e culturais da pobreza vão ter, eles mesmos, grandes dificuldades em se demarcar [dessas] leituras (...)»<sup>119</sup>. A título de exemplo, William Julius Wilson tomou-se «a principal referência do debate sobre a *underclass*» quando publicou um trabalho com o objectivo de se demarcar das interpretações “culturalistas” que vinham fazendo da sua obra<sup>120</sup>. Ele insurgiu-se contra as explicações que consideram a pobreza o resultado da acção individual e contra o sentido tomado pelas pesquisas antropológicas sobre os ghettos negros, e não reconheceu a noção de *underclass* em termos científicos, pelo menos com o sentido que ela vinha tomando dos estudos antropológicos.

Apesar de todas estas críticas, não é possível colocar totalmente de parte a contribuição da antropologia nos estudos sobre a pobreza. Ela traçou caminho para as pesquisas centradas nas especificidades dos espaços e dos comportamentos que eles induzem<sup>121</sup> e foi a primeira a usar as abordagens biográficas na compreensão do fenómeno da pobreza.

## 5 Entre a economia e a antropologia: “modos de vida” (Capucha, 1992)

Entre os autores que recorrem ao conceito de *cultura da pobreza*, Luís Capucha traz uma contribuição singular, pois concilia aquelas que o autor designa por “tradição sócio-económica” e por “tradição culturalista”<sup>122</sup>. Sobre esta, afirma:

A tradição culturalista introduziu no tema [da pobreza] as dimensões simbólica e espacial do fenómeno da pobreza, integrando-as na perspectiva multidimensional. Essa perspectiva permitiu a abordagem minuciosa do contexto vivido<sup>123</sup>.

O autor desenvolve a tipologia dos “modos de vida” conciliando aqueles que identifica como os «pontos fortes» de ambas as abordagens: a “sócio-económica”,

---

investigação sociológica, quer para o senso comum. Tradução livre.

<sup>119</sup> *Opus cit.*, p. 50.

<sup>120</sup> *The Declining Significance of Race*, 1980, *The Truly Disadvantaged - The Inner City, the Underclass and Public Policy*, 1987, *in opus cit.*, pp. 50 e 51. No sentido de que William Julius Wilson «retoma a via traçada por Oscar Lewis» ainda encontramos, por exemplo, Strobel (1996), Pierre, p. 210.

<sup>121</sup> Capucha (1992), Luís, p. 21.

<sup>122</sup> A tipologia dos *modos de vida* foi definida, no essencial, em Capucha (1992), Luís, e as publicações posteriores (1995, 2000 e *in Aa. vv.* 1998 e 1999) não a modificam. Uma versão de quatro tipos foi publicada em Capucha (1990), Luís. A designação “tradições” é do autor.

quando organiza a pesquisa em função da relação entre o indivíduo ou o grupo familiar com o contexto da sociedade, e a “culturalista”, quando incide a análise na resposta destes às oportunidades que encontram na sociedade. Através da ideia da *cultura da pobreza*, o autor analisa «a acção quotidiana e a forma como esta se reproduz e institucionaliza»<sup>124</sup>.

Com efeito, a tipologia dos *modos de vida* definir-se-á, segundo o autor, a partir da conjugação das teorias da economia e da antropologia e inscreve-se «num movimento vasto na teoria sociológica tendente a ultrapassar velhos dualismos entre sociedade e indivíduo, estrutura e acção, instituição e prática quotidiana, ou entre macro e micro metodologias»; segundo o autor, «a tradição sócio-económica coloca-se numa perspectiva correspondente, grosseiramente, aos primeiros pólos dos referidos dualismos, enquanto a tradição culturalista se inscreve na segunda»<sup>125</sup>.

Esta nova tipologia é construída a partir de uma primeira caracterização da pobreza. Recorre-se, aí, aos indicadores habituais que demonstram as condições de vida das categorias mais vulneráveis à pobreza em termos de saúde, educação, habitação, etc. Após esta primeira caracterização dos grupos pobres, o autor cria uma outra, baseada nos *modos de vida*. Desta forma, são identificados sete *modos de vida* a partir do seguinte «conjunto de variáveis»:

As categorias e grupos sociais, a localização no espaço quanto à visibilidade/invisibilidade dos pobres e quanto à continuidade/descontinuidade entre a pobreza e o meio envolvente, o tipo de bens de consumo predominantes e os modos de consumo, as representações sobre a sociedade e a posição social, as estratégias de vida e, finalmente, a relação com o passado, o presente e o futuro<sup>126</sup>.

A partir da análise destas variáveis, o autor conclui pela seguinte tipologia dos *modos de vida* associados à pobreza: *a destituição, a restrição, a dupla referência, a poupança, a convivialidade, o investimento na mobilidade e a transitoriedade*<sup>127</sup>.

A abordagem dos *modos de vida* reconhece, assim, a validade do conceito de pobreza relativa, na medida em que a “tradição socio-económica” a que se refere consiste, sobretudo, nos dois trabalhos conjuntos de Manuela Silva e Bruto da Costa<sup>128</sup> e admite a sua validade para uma primeira caracterização da pobreza. Por outro lado, a

---

<sup>123</sup> Capucha, Luís, *in* Aa. Vv. (1999), p. 28.

<sup>124</sup> Capucha, Luís, *in* Aa. Vv. (1999), p. 29.

<sup>125</sup> Capucha (1992), Luís, p. 22.

<sup>126</sup> Almeida *et al* (1994), João Ferreira de.

<sup>127</sup> Almeida *et al* (1994), João Ferreira de.

correção que lhe faz pode enquadrar-se nos tais «estudos aprofundados» que a “tradição sócio-económica” tem reconhecido como necessários, nomeadamente José Pereirinha, quando afirma a necessidade de investigar as «estratégias de sobrevivência e de catapultagem para fora da situação de pobreza»<sup>129</sup>.

Por outro lado ainda, a “tradição sócio-económica” já tinha cruzado, nalguns aspectos, o conceito de pobreza relativa com a ideia de uma *cultura da pobreza* e da importância das atitudes individuais. Nomeadamente, quando na caracterização da pobreza em Portugal tomou em consideração as atitudes da família face à escola. Por exemplo, Ana Cardoso refere aí que a «atitude que a maioria [dos pobres] (74%) assume face ao insucesso do filho se, por um lado, pode traduzir indiferença, por outro, poderá ser entendida como resignação: aceita passivamente o facto de o filho reprovar, ou “não liga”»<sup>130</sup>. A mesma autora refere também que «a família surge como um importante mecanismo que, para além da reprodução biológica, assegura a reprodução social e cultural dos indivíduos (...) e que «o trabalho precoce é (...) um factor que tem vindo a manter-se durante gerações», apresentando os resultados do inquérito que assim o comprovam<sup>131</sup>.

No entanto, a tipologia dos *modos de vida* realçou, pela primeira vez, quer a importância das atitudes individuais face à pobreza e a sua influência na modificação dos contextos, quer a importância dos estudos de caso na compreensão da pobreza em Portugal.

## 6 Aplicação empírica dos conceitos em Portugal (conceito dominante)

Concluiu-se em itens anteriores que o conceito de pobreza absoluta é, por vezes, confundido com o conceito de pobreza relativa. Concluiu-se, também, que os conceitos de pobreza relativa e de exclusão social têm em comum o facto de considerarem que o fenómeno tem várias dimensões que se cruzam e que dificultam a apreensão imediata da sua extensão.

Neste item, procura-se verificar as diferenças e as semelhanças na aplicação empírica destes três conceitos. Para isso, seleccionaram-se, sem exaustão, os principais

---

<sup>128</sup>V. item 2.3 – *Conceito de pobreza relativa* (Townsend, 1979).

<sup>129</sup> Pereirinha, José, in Aa. Vv. (1999), p. 134.

<sup>130</sup> Cardoso, Ana, in Silva et al (1989), Manuela, *Pobreza urbana em Portugal*, Lisboa, Cáritas nº13, 1989, p. 111.

<sup>131</sup> *Opus cit.*, pp. 187 e 188, respectivamente.

trabalhos que tiveram por objectivo quantificar e avaliar o fenómeno da pobreza e da exclusão social em Portugal<sup>132</sup>. Procedeu-se à elaboração de três quadros referentes à aplicação empírica dos conceitos de pobreza absoluta, de pobreza relativa e de exclusão social<sup>133</sup>. A análise e a comparação entre essas aplicações encontram-se nos itens seguintes. Adverte-se que a elaboração destes três quadros separa os conceitos apenas para ilustrar a forma como são compreendidos e que existem convergências e influências entre os três.

### 6.1 Pobreza absoluta

Conforme se afirmou, a primeira estimativa do nível e do perfil da pobreza em Portugal no âmbito das ciências sociais e humanas foi efectuada por Manuela Silva em 1984<sup>134</sup>. A autora faz aí a aplicação empírica do conceito de pobreza absoluta na medida em que a análise tem por base apenas as despesas das famílias. A autora advertiu reconhecer, no entanto, «que a pobreza é uma realidade complexa multifacetada, não susceptível de ser apreendida em termos exclusivamente monetários (...) não pretendendo mais do que constituir uma primeira aproximação ao problema.»<sup>135</sup> Aliás, em trabalho anterior, Manuela Silva afirmou a validade de certas «variáveis de substituição» como «o nível de vida e de desenvolvimento», através do recurso aos indicadores do analfabetismo e da mortalidade infantil e por causas evitáveis<sup>136</sup>.

Também Maria Leonor Ferreira faz a aplicação empírica do conceito de pobreza absoluta em Portugal no âmbito da investigação metodológica sobre a medição da pobreza monetária:

Defende[-se] a tese de que, apesar da multiplicidade de alternativas metodológicas que é possível seguir e das inúmeras críticas à insuficiência da simples medição da pobreza monetária, é consistente (...) proceder a essa medida (...) porque se pode rigorosamente avaliar a sensibilidade da medida a diferentes escolhas técnicas e políticas<sup>137</sup>.

<sup>132</sup>Referidos nos itens anteriores.

<sup>133</sup>V. *Anexos – Quadros 1.6.1.1, 1.6.2.1 e 1.6.3.1*.

<sup>134</sup>Silva (1984), Manuela. V. *Anexos - Quadro 1.6.1.1*

<sup>135</sup>Opus cit., pp. 117 e 118.

<sup>136</sup>Silva (1982), Manuela, p. 1080.

<sup>137</sup>Ferreira (2000), Maria Leonor, pp. 27 e 28.

Assim, a autora adverte que «a medição da pobreza fornece (...) um sistema de cartografia da pobreza, mas não substitui um investimento de maior fôlego no sentido de compreender as dinâmicas de empobrecimento e de exclusão social (...)»<sup>138</sup>.

Ou seja, ambos os trabalhos fazem a aplicação empírica do conceito de pobreza absoluta pois avaliam a extensão da pobreza pelo critério da despesa, ainda que reconheçam tratar-se de uma primeira medida que não dispensa a análise de outras dimensões que não a despesa.

## 6.2 Pobreza relativa

Em 1985, Manuela Silva publicou uma estimativa mais aprofundada sobre a pobreza em Portugal em trabalho conjunto com Bruto da Costa e outros autores. Em 1989, a mesma autora realizou o primeiro estudo sobre a pobreza nas áreas urbanas de Lisboa, Porto e Setúbal, através de um inquérito às famílias e em trabalho conjunto com Bruto da Costa, Ana Cardoso e outros autores de várias disciplinas. A análise deste inquérito prolongou-se noutras publicações<sup>139</sup>.

O conjunto destes trabalhos consiste na aplicação empírica do conceito de pobreza relativa. A sua tradução em indicadores e as várias dimensões que estes contemplam mostram que o critério da despesa ou do rendimento são uma pequena parte da verificação da extensão do fenómeno da pobreza. Nomeadamente, quando os autores recorrem aos seguintes indicadores: grau de instrução, expectativas face à escola dos filhos, famílias com elementos doentes, idade na primeira gravidez, acompanhamento médico, relações de amizade no bairro, pertença a organizações associativas, votação nas eleições, evolução da situação profissional do representante em relação aos ascendentes e factores que conduziram a piores condições de vida.

Estes indicadores permitem a obtenção de um número mas esse resultado não tem expressão monetária. Eles traduzem a ausência do pobre de alguns sistemas sociais (da educação, da saúde, político) e a cumulativa exclusão dos hábitos da generalidade da população portuguesa. Nesta medida, eles traduzem uma exclusão duplamente relativa.

---

<sup>138</sup> *Opus cit.*, p. 306.

<sup>139</sup> V. *Anexos - Quadro I.6.2.1.*

### 6.3 Exclusão social

As estimativas da exclusão social associada à pobreza em Portugal são várias e os indicadores são, em muito, semelhantes aos referidos no item anterior. No entanto, destacam-se a estimativa de Maria Margarida Marques *et al*, pela análise aprofundada das relações sociais dentro do bairro e com a comunidade, e a caracterização de Ferreira de Almeida *et al* sobre os modos de vida, pela novidade da abordagem<sup>140</sup>.

## 7 **Conclusão: convergência das abordagens e validade dos conceitos**

### 7.1 Pobreza como tipo de exclusão social

O conceito de pobreza relativa de Townsend e o conceito de exclusão social desenvolvido, sobretudo, em França, convergem: a pobreza é um tipo de exclusão. Ambos tomam em consideração que o fenómeno tem várias dimensões que se cruzam e que não têm compensação monetária. Não existem divergências entre os conceitos mas objectivos diferentes que determinam incidências diferentes. Como afirma Bruto da Costa, a «tradição britânica (...) ocupa-se sobretudo de aspectos distributivos (pobreza), ao passo que a francesa se interessa mais pelos aspectos relacionais (exclusão social)»<sup>141</sup>.

O conceito de exclusão social só surge depois da sua vulgarização pelo discurso político (legislativo e administrativo). Vários autores e várias disciplinas contribuíram para a sua formulação. Isto permite explicar que, ainda hoje, a generalidade da literatura sociológica sobre o tema introduza o corpo do texto afirmando que a exclusão social é uma expressão “vaga”, “sujeita a abusos” e “na moda”, sem referir, no entanto, este percurso que caracterizou o uso do termo. É este percurso que permite que se separe aqui o conceito de exclusão social dos termos que lhe têm sido associados.

Por outro lado, o conceito de pobreza evoluiu. A pobreza já não é vista como a insuficiência monetária para efectuar despesas, incluindo as culturais, mas como a falta de acesso aos sistemas sociais que beneficiam uma dada sociedade e a consequente

---

<sup>140</sup>V. *Anexos - Quadro I.6.3.1.*

<sup>141</sup>Graham Room, 1995, *in* Costa (2001), Alfredo Bruto da, p. 12. O autor acrescenta: «Penso que a verdadeira diferença entre as duas tradições deve ser entendida mais como uma diferença de ênfase do que uma atenção exclusiva a um ou outro daqueles aspectos».

exclusão dos seus costumes. A falta de autosuficiência caracteriza, assim, a pobreza, pois a compensação monetária não a elimina.

Os primeiros trabalhos sobre pobreza em Portugal consideram que a exclusão é inerente à pobreza. Ainda que o termo *exclusão* se encontre aí definido de uma forma sucinta, torna-se importante pelo facto de ser utilizado para definir a pobreza. O conceito de pobreza é enquadrado, pelos autores, no problema mais vasto da exclusão. Assim, pode-se concluir que já aí a pobreza é considerada como *uma forma de exclusão*. Provavelmente, a este facto não foi estranho o tal movimento de vulgarização política do termo que se vinha fazendo.

## 7.2 Exclusões sociais como causas de pobreza

Existem vários tipos de exclusão social e a sua análise permite perceber em que medida eles contribuem para a pobreza. O conceito de pobreza relativa tem em consideração as várias dimensões do fenómeno e o facto de constituir uma dinâmica, mas algumas das suas causas requerem estudos mais aprofundados. Entre estas, assumem particular importância algumas relações de poder que pertencem ao próprio padrão médio dos costumes da sociedade (entre homem e mulher e adulto e criança na família, por exemplo) e que contribuem para o agravamento da pobreza.

Por fim, mantém-se como hipótese que a ideia de uma *cultura da pobreza* mantém a sua validade para alguns aspectos do fenómeno, nomeadamente, em termos da importância das relações de solidariedade nos bairros pobres e para a compreensão de certas opções<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup>Todos estes aspectos serão retomados no Capítulo IV deste trabalho.

## **CAPÍTULO II POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO**

### **1 Abordagem das ciências da educação**

O problema da exclusão social em situações de pobreza é abordado neste trabalho sob a perspectiva da educação mas com o objectivo definido mais à frente<sup>143</sup>. Por este motivo, deu-se maior ênfase ao desenvolvimento teórico dos conceitos de exclusão social e de pobreza do que aos contributos da sociologia da educação e da antropologia da educação para a questão das desigualdades, centradas, sobretudo, na instituição escolar.

Assim, tendo presente que os conceitos de pobreza e de exclusão social sofreram uma evolução no sentido de designar diversos fenómenos em simultâneo e em relação<sup>144</sup> e tendo presente que nesses conceitos assume particular importância a origem social dos indivíduos na construção de um trajecto de pobreza e de exclusão, justifica-se, neste passo, introduzir o contributo das ciências da educação nesta questão, em particular, da psicologia, da sociologia e da antropologia da educação. Faz-se ainda uma breve incursão histórica sobre a importância da cultura escrita e da escola na nossa sociedade.

### **2 Raízes históricas da cultura escrita: alfabetização e escolarização**

#### **2.1 Primórdios do movimento da alfabetização**

O quotidiano da população da sociedade ocidental está assente na cultura escrita. A maioria das transações diárias entre as pessoas faz-se por intermédio quer da escrita quer de formas de comunicação que pressupõem o hábito do contacto com a escrita. A forma de comunicação oral é, assim, secundária e decorrente da forma de comunicação escrita. No entanto, nem sempre foi assim. Em Portugal, o controlo dos rudimentos da leitura e da escrita só passou a ter implicações no quotidiano da generalidade da população no início do Século XX e apenas nas principais cidades de

---

<sup>143</sup>V. Capítulo III. 2 - *Definição do problema: habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa. Uma interpretação em duas biografias.*

<sup>144</sup>Sobre a evolução dos conceitos de pobreza e de exclusão social v. capítulo I - *Conceitos de pobreza e*

destino da migração. Nas zonas rurais, a difusão da cultura escrita fez-se de uma forma muito mais lenta.

De facto, a difusão da cultura escrita à generalidade da população ocidental teve início nos séculos XVI e XVII com os processos da Reforma e da Contra-Reforma<sup>145</sup>. Com o propósito de angariar e manter fiéis, Lutero iniciou um processo de alfabetização da população, assente na aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita na estrita medida da necessidade da compreensão dos principais textos da Bíblia. Durante o serviço religioso, o fiel passaria a acompanhar algumas das leituras feitas na Igreja e em casa, com a família, iniciaria as crianças no contacto com o texto religioso. Assim, «por alfabetização pode (...) compreender-se a “cultura letrada para as massas” (...), o alfabetizado da época moderna e da época contemporânea era reconhecido a partir de um baixo padrão de cultura letrada»<sup>146</sup>.

Cedo, a Igreja Católica apropriou-se deste método de alfabetização e, com os mesmos propósitos e em resposta ao movimento da Reforma, passou a difundir as primeiras letras entre a população. Tal como para a Igreja Protestante, os principais destinatários eram a maioria da população, rural, sem qualquer controlo da propriedade e pobre, e a alfabetização era promovida pela iniciativa privada segundo um método informal e casuístico.

Esta alfabetização do católico e do protestante das camadas sociais mais modestas apenas integrava a compreensão de alguns textos da Bíblia. O seu quotidiano não foi alterado substancialmente por esse facto, na medida em que o trabalho no campo e nos ofícios era manual e não se lhe exigia o domínio da leitura, da escrita e do cálculo para além do que havia sido exigido às anteriores gerações. Seria necessário o advento da Revolução Industrial e a difusão da palavra escrita para que o processo de alfabetização promovido pela iniciativa privada tivesse consequências na propagação da cultura escrita e no quotidiano da população das cidades.

De facto, esta população rural e pobre seria a mesma que, mais tarde, com a Revolução Industrial, migraria para as cidades e que teria acesso, no seu quotidiano, à cultura escrita. Nas cidades, o controlo dos primeiros rudimentos da leitura e da escrita passou a influenciar a obtenção dos melhores postos de trabalho oferecidos às camadas sociais mais modestas e a crescente complexificação das tarefas determinou que o

---

*exclusão social.*

<sup>145</sup> Ramos (1993), Rui, pp. 43-44.

<sup>146</sup> *Ibidem.*

processo de alfabetização que tinha iniciado por motivos religiosos, influenciasse o próprio desenvolvimento económico<sup>147</sup>.

Assim, se a alfabetização da população em determinados países da Europa teve início com o objectivo principal de controlar e propagar a fé religiosa, as consequências desse movimento estenderam-se muito para além dos seus objectivos iniciais. Não só a alfabetização contribuiu para o desenvolvimento económico dos países onde teve início mais cedo, como facilitou, mais tarde, a implementação da escolarização promovida pelo Estado-Nação. De facto, «sociedades com graus de alfabetização mais intensos, tendem a escolarizar-se mais cedo do que aquelas em que a penetração da cultura escrita é mais débil, e isto independentemente das legislações nacionais sobre educação e em particular, sobre a obrigatoriedade de frequência escolar»<sup>148</sup>.

Desta forma, o processo de alfabetização iniciado pelos movimentos da Reforma e da Contra-Reforma foi suficiente para marcar uma forte distinção entre os países do Norte, onde aqueles tiveram a sua implantação, e os países do Sul, onde a Igreja Católica mantinha o poder religioso. Em meados do Século XIX, Portugal, Espanha e Itália, por exemplo, encontravam-se praticamente equiparados em termos de alfabetização da sua população. Seriam necessários outros motivos, políticos e económicos, para que o processo de alfabetização nestes Países fosse considerado como um elemento importante nas políticas de Estado nacionais. Portugal, no entanto, não fez parte desses países.

## 2.2 Escolarização nas democracias ocidentais: República, cidadania e escola

As democracias ocidentais estão assentes nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Findos os tempos dos privilégios sociais que eram herdados de geração em geração pela nobreza e findo o poderio da Igreja, os novos Estados instituíram regras gerais e universais que permitissem assegurar a concretização desses ideais. A separação dos poderes político, judicial e administrativo foi assegurada pela criação de tribunais independentes do poder político, pela implementação dos parlamentos eleitos por sufrágio universal e pela abolição dos privilégios da nobreza e da Igreja.

---

<sup>147</sup> Candeias *et al* (1999), António, p. 167, Reis (1993), Jaime, pp. 13-15.

<sup>148</sup> Candeias *et al* (1999), António, p. 168.

Entre os principais ideais da República, encontrava-se a promoção da educação do povo pela cultura escrita, de forma a solidificar o processo do sufrágio universal enquanto direito de cidadania, garante da democracia e do poder do povo. A escola, instituição pública e gratuita, teria por função ensinar a todos a leitura, a escrita e o cálculo. Condorcet escrevia:

“Aquele que não sabe escrever e que ignora a aritmética” não é “o igual daqueles a quem a educação deu estes conhecimentos”; ele não pode exercer os mesmos direitos com o mesmo alcance e com a mesma independência”<sup>149</sup>.

O objectivo principal da instrução não seria, nessa altura, o da promoção da mobilidade social: parecia, após a revolução, que a abolição dos privilégios fundados na propriedade seriam suficientes. A instrução pública do período da instauração das Repúblicas europeias tinha por principal função dotar o povo do discernimento necessário para votar e para perceber, de entre os candidatos ao Parlamento, quais os seus verdadeiros defensores. Mais do que promover a real igualdade entre as classes sociais, tratava-se de assegurar a efectividade do sufrágio universal.

### **3 Cultura escrita, escola e desenvolvimento pessoal**

A nossa sociedade organiza-se pela cultura escrita em níveis cada vez mais complexos e quase todas as transacções diárias dependem da escrita ou do prévio contacto com a escrita. Neste contexto, a escola é a instituição à qual cabe, em primeiro lugar, a função de introduzir, de forma sistemática e organizada, o contacto com essa cultura. Apesar de todas as críticas que possam ser feitas ao papel da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, ela ainda é a instituição relativamente à qual se espera que promova o desenvolvimento intelectual da criança e do jovem, enquanto parte do seu desenvolvimento global: na escola, o aluno contacta com a escrita e com o conhecimento enquanto formas fundamentais de organização da sociedade<sup>150</sup>.

Assim, existem algumas funções e objectivos essenciais atribuídos à escola relativamente aos quais podemos afirmar que são o ponto de partida para a formação do indivíduo a níveis mais aprofundados. As capacidades de ler, de escrever e de calcular

---

<sup>149</sup> Condorcet *in* Kahn *et al* (1990), Pierre, p. 298.

<sup>150</sup> V. item 5 - *Abordagens da sociologia da educação e da antropologia da educação: aluno e escola como objectos de estudo*. V., ainda, Ambrósio (2001), Teresa, pp. 11-28 e pp. 51-63.

constituem um importante núcleo de objectivos que podem ser atribuídos à escola, ainda que outras capacidades, afectivas ou cognitivas, lhes estejam pressupostas. Apesar de que «hoje em dia, apenas obscuramente, entendemos a importância da experiência inicial» é possível afirmar que «a menos que se dominem certas aptidões básicas, as mais elaboradas tomam-se depois cada vez mais inantigáveis»<sup>151</sup>.

Entre estas aptidões básicas estão os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto pressupostos para a realização de outras tarefas que impliquem capacidades mais elaboradas. Sobre a linguagem em particular, fortemente assente no texto escrito, Jerome Bruner afirma que «o ensino está largamente facilitado pela linguagem, que acaba por ser não apenas o meio de intercâmbio, mas também o instrumento que o próprio aluno pode depois utilizar para estabelecer ordem no ambiente. A natureza da linguagem e as funções que desempenha têm que fazer parte de qualquer teoria do desenvolvimento cognitivo»<sup>152</sup>.

Assim, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, Jerome Bruner apresenta alguns dos principais aspectos do desenvolvimento intelectual da criança. Em primeiro lugar, «o crescimento caracteriza-se pela crescente independência da reacção relativamente à natureza imediata do estímulo», ou seja, uma das manifestações visíveis do desenvolvimento da criança é a sua capacidade de reagir independentemente da qualidade ou das características dos estímulos que lhe são oferecidos<sup>153</sup>.

Em segundo lugar, «o crescimento intelectual [da criança] depende da interiorização de acontecimentos num “sistema de armazenamento” que corresponde ao meio», ou seja, da capacidade de utilizar informações e de as compreender e reformular perante novas situações<sup>154</sup>.

Em terceiro lugar, «o crescimento intelectual implica uma capacidade crescente de dizer a si próprio e aos outros o que se fez e o que se vai fazer», ou seja, ele implica organizar as experiências quotidianas numa explicação que relacione e ordene os seus diferentes aspectos, no que é visível e no que não é visível<sup>155</sup>.

Em quarto lugar, «o desenvolvimento intelectual depende de uma interacção sistemática entre um educador e educando», ou seja, de uma relação pessoal, apesar de todas as formas de desenvolvimento intelectual possibilitadas pelo contacto directo com as situações<sup>156</sup>.

---

<sup>151</sup> Bruner (1999), Jerome, p. 48.

<sup>152</sup> *Opus cit.*, p. 23.

<sup>153</sup> Bruner (1999), Jerome, pp. 21-22.

<sup>154</sup> Bruner (1999), Jerome, p. 22.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

<sup>156</sup> *Ibidem*.

Em quinto lugar, «o ensino está largamente facilitado pela linguagem, que acaba por ser não apenas o meio de intercâmbio, mas também o instrumento que o próprio aluno pode depois utilizar para estabelecer ordem no ambiente».

Em sexto e último lugar, «o desenvolvimento intelectual é marcado pela crescente capacidade de lidar simultaneamente com várias alternativas, de tratar de várias sequências durante o mesmo período de tempo e de dispensar tempo e atenção de modo conveniente a estas (...) exigências», ou seja, há «uma grande distância entre a mente unidireccional da criança pequena e a capacidade da criança de dez anos de lidar com um mundo extraordinariamente complexo»<sup>157</sup>.

No entanto, deve ter-se presente que o nível de desenvolvimento necessário das três capacidades básicas de leitura, escrita e cálculo, é controverso. Por um lado, estas devem acompanhar permanentemente a rápida evolução dos níveis de complexidade do conhecimento na sociedade, o que dificulta a sua identificação<sup>158</sup>. Por outro lado, vários trabalhos sobre a literacia<sup>159</sup> demonstram que as capacidades de leitura, de escrita e de cálculo que são hoje adquiridas durante a escolaridade obrigatória não são suficientes para a compreensão da informação e para a execução das tarefas correntes na nossa sociedade.

#### **4 Educação e pobreza: abordagens da psicologia cognitiva e da psicologia cultural**

Vários estudos no campo da psicologia têm apontado uma relação entre o desenvolvimento intelectual da criança e a pobreza. Segundo Bruner<sup>160</sup>, nos anos 50 e 60, os trabalhos de investigação no âmbito da psicologia sobre a educação escolar e a reforma necessária da escola assentavam nos princípios da psicologia cognitiva, segundo os quais os processos cognitivos se dariam de forma relativamente isolada face ao exterior e segundo os quais a solução estaria nas técnicas pedagógicas adequadas

<sup>157</sup> Bruner (1999), Jerome, pp. 21-23.

<sup>158</sup> Ambrósio (2001), Teresa, pp. 11-28 e pp. 51-63.

<sup>159</sup> Benavente *et al*, Ana, *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, in Costa *et al* (1998), António Firmino da.

<sup>160</sup> Dada a natureza deste trabalho, a referência à investigação no campo da psicologia sobre as relações entre a pobreza e a educação é sucinta e baseia-se em Bruner (1999, 1996), Jerome, e Palacios (1998), Jesús.

para os ajudar a desenvolver-se<sup>161</sup>. Hoje, o autor critica as próprias investigações que avançou nessa altura:

Retrospectivamente, alguns trinta anos mais tarde, parece-me que dava demasiada importância aos processos cognitivos, isolados e intrapsíquicos (...) A “descoberta da miséria” e o movimento pelos direitos cívicos nos Estados Unidos, despertaram, literalmente, a maior parte dos psicólogos (...) Em particular, descobrimos o impacto que podia ter a miséria, o racismo e a alienação sobre a vida mental e sobre o crescimento das crianças vítimas destes flagelos. Uma teoria da educação que tinha por ambição estar ao serviço de todos, não podia fazer como se todos pudessem contar com o apoio de uma cultura (...) <sup>162</sup>.

Hoje, no âmbito desta nova forma de perceber o desenvolvimento intelectual da criança, a psicologia cultural concebe a educação como um processo de desenvolvimento que se verifica na e *para além* da escola<sup>163</sup>. Entre outros autores, Bruner dedicou uma série de trabalhos, nos anos 90, à educação em sentido mais vasto do que aquele que normalmente se lhe reserva (o sentido institucional)<sup>164</sup>. Ainda que reconheça o papel essencial do desenvolvimento afectivo, o autor dedica a sua investigação sobre a educação ao desenvolvimento intelectual, enquanto elemento essencial do desenvolvimento pessoal.

Segundo o autor, a psicologia cultural, também designada por “culturalismo”, coloca as questões relativamente ao desenvolvimento dos processos cognitivos de uma forma que tem agora em consideração a influência do contexto cultural no desenvolvimento intelectual da criança. Conforme refere, a psicologia cultural «pergunta-se, em primeiro lugar, que função a “educação ocupa na cultura, e que papel ela desempenha na vida daqueles que evoluem nesta cultura»<sup>165</sup>; o culturalismo pergunta-se, igualmente, «quais são os recursos colocados à disposição das pessoas a fim de as tornar capazes de realizar qualquer coisa, e em que proporção estes recursos são colocados à sua disposição através da “educação” no sentido institucional do termo»<sup>166</sup>.

Jerome Bruner sintetiza algumas das conclusões dessas investigações sobre a relação entre a pobreza e a educação. Assim, o contexto cultural da criança mostra-se determinante relativamente a três factores: quanto à definição de metas a que a criança se propõe, quanto à selecção dos meios que ela define para as atingir e quanto à

---

<sup>161</sup> Bruner (1999), Jerome, p. 8.

<sup>162</sup> Bruner (1996), Jerome, p. 9. Tradução livre.

<sup>163</sup> *Opus cit.*, pp. 6-7. Tradução livre.

<sup>164</sup> *Opus cit.*, p. 6.

<sup>165</sup> *Opus cit.*, p. 28. Tradução livre.

utilização da linguagem. Estes três factores relacionam-se com os padrões de reciprocidade entre a criança e os pares<sup>167</sup>.

Relativamente à definição de metas e à selecção dos meios para as alcançar, o autor refere que os meios sociais caracterizados pela pobreza contribuem, em regra, para que a criança limite as suas expectativas relativamente ao próprio sucesso e para que tenha dificuldade e inibição na selecção dos respectivos meios. Por outro lado, e citando a revisão bibliográfica de Warren Haggstrom de 1964, Jerome Bruner refere que a situação frequente de dependência perante as instituições e a caridade, conduz ao sentimento de apatia e de desesperança e à convicção da inabilidade para a acção<sup>168</sup>.

Relativamente ao terceiro factor (a utilização da linguagem), Bruner refere os estudos inspirados em Basil Bernstein<sup>169</sup> sobre as modalidades de interacção linguística nas famílias pobres. Esses estudos colocaram em evidência que as mães pobres comunicavam com a criança através, sobretudo, de «modalidades indicativas e imperativas», enquanto que as mães de meios menos desfavorecidos recorriam, sobretudo, a «modalidades interrogativas». Ou seja, concluiu-se que o recurso à análise e à síntese através da linguagem estão menos presentes na interacção linguística entre a mãe e a criança das famílias pobres do que na mesma interacção em famílias de meios menos desfavorecidos<sup>170</sup>.

Citando também os trabalhos de Joan Tough de 1970, Bruner refere que as crianças pobres tendem a referir o contexto particular em que adquiriram a linguagem, não operando a necessária abstracção até à generalização da afirmação a outros contextos semelhantes<sup>171</sup>.

Estes trabalhos da psicologia sobre o desenvolvimento intelectual da criança e a sua relação com a pobreza aproximam-se e reforçam algumas das conclusões referidas no âmbito da sociologia e da antropologia da educação<sup>172</sup>. As crianças pobres não beneficiam da escola da mesma forma que as outras crianças que vivem em meios menos desfavorecidos em, pelo menos, dois aspectos: na definição de metas e dos meios para as alcançar, pois não acreditam em si próprias e inibem-se na busca das soluções; e na sua capacidade de sintetizar e de analisar que não é estimulada pela

---

<sup>166</sup> *Ibidem*. Tradução livre.

<sup>167</sup> Bruner, Jerome, *The Relevance of Education*, New York, Norton, 1973, in Palacios (1996), Jesús, pp. 110 a 132.

<sup>168</sup> Bruner, Jerome, *The Relevance of Education*, New York, Norton, 1973, in Palacios (1996), Jesús, p. 116.

<sup>169</sup> V. item 5 – *Abordagens da sociologia e da antropologia da educação: aluno e escola como objectos de estudo*.

<sup>170</sup> Bruner, Jerome, *The Relevance of Education*, New York, Norton, 1973, in Palacios (1996), Jesús, p. 118.

<sup>171</sup> *Ibidem*.

<sup>172</sup> V. item 5 – *Abordagens da sociologia e da antropologia da educação: aluno e escola como objectos de*

família através da modalidade interrogativa. A falta de estímulo da criança relativamente a estas capacidades tem consequências no seu desenvolvimento intelectual e no seu desempenho na escola, cujas actividades de aprendizagem estão centradas no domínio da palavra e na capacidade crescente para formular raciocínios abstractos<sup>173</sup>.

## **5 Abordagens da antropologia e da sociologia educação: aluno e escola como objectos de estudo**

A sociologia e antropologia da educação têm abordado o tema da educação sobretudo num determinado sentido. Para estas, educação é o conjunto das práticas que decorrem no contexto da instituição escolar e para o qual assume um papel determinante o enquadramento nos restantes meios de socialização, como a família e a comunidade<sup>174</sup>. Não se trata de uma visão restritiva da educação mas, antes, da opção pelo estudo de uma instituição central na nossa sociedade. Dada a vastidão de temas que a sociologia e a antropologia cobrem, a educação surge aí como um domínio específico enquadrado em temas mais amplos, como a transmissão e a criação cultural ou a pobreza e a exclusão social.

Originárias de tempos diferentes, ambas as disciplinas confrontam-se, hoje, com a análise de temas comuns, em terrenos comuns e recorrendo, por vezes, a metodologias e a técnicas semelhantes. Esta situação enquadra-se no fenómeno mais amplo do desenvolvimento actual das ciências sociais e humanas. A necessidade de referir de forma abreviada os vários estudos efectuados no domínio das desigualdades na educação, determinou que os cruzamentos entre as duas disciplinas fossem apenas mencionados.

### **5.1 Desigualdade entre alunos e origem social**

A sociologia da educação teve os seus precursores em Emile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Apesar da importância das reflexões teóricas apresentadas por

---

*estudo.*

<sup>173</sup> Bruner, Jerome, *The Relevance of Education*, New York, Norton, 1973, *in* Palacios (1996), Jesús, p. 127.

<sup>174</sup> Etienne *et al* (1998), Jean, p. 265: socialização é o «o processo pelo qual os indivíduos se apropriam das normas, valores e funções que regem o funcionamento da vida em sociedade, tendo duas funções essenciais: favorecer a adaptação de cada indivíduo à vida social e manter um certo grau de coesão entre os

estes autores, foi só no início dos anos 60 que surgiu o primeiro contributo teórico importante de base empírica sobre a relação entre as origens sociais dos alunos e o seu sucesso escolar, com Basil Bernstein<sup>175</sup>.

Segundo o autor, as classes operárias utilizariam sobretudo a linguagem implícita (aquela que não faz referência ao contexto para nomear uma acção, resultando em frases incompletas) enquanto que as restantes classes de posição mais abastada fariam uso, sobretudo, de uma linguagem explícita (aquela que recorre ao contexto para descrever uma situação). O insucesso escolar das crianças das classes operárias explicar-se-ia pelo facto de elas não dominarem o tipo de linguagem aceite e veiculada pela escola.

Em França, a sociologia da educação foi esquecida até 1946, altura em que o Centro de Sociologia Europeia realizou um inquérito a crianças e concluiu que a origem social é um factor importante na desigualdade de acesso à escola<sup>176</sup>.

Por sua vez, a antropologia da educação só surgiu em meados dos anos 50 com os estudos nos Estados Unidos da América sobre as relações entre a escola e a comunidade, afastando-se, dessa forma, dos estudos globais sobre as comunidades que caracterizavam a antropologia em geral.

Alguns anos depois, em meados dos anos 60, surgiu a etnometodologia, um pouco à parte dos grandes inquéritos que se vinham fazendo no campo das desigualdades na educação. Esta nova corrente da sociologia americana procurou descrever o quotidiano da instituição escolar, geralmente através de observação participante, com o objectivo de analisar os processos das desigualdades que decorrem da própria escola: o número de alunos por sala de aula, as atitudes dos professores perante a diferença ou os comportamentos aceites pela instituição. Aaron Cicourel e J. Kitsuse publicaram o primeiro trabalho importante neste domínio, consagrado à tomada de decisões na escola<sup>177</sup>.

Estes trabalhos produzidos no âmbito da etnometodologia vieram a influenciar quer a introdução de novos temas na antropologia associados à desigualdade, centrados na sala de aula, quer o surgimento da chamada “nova sociologia” no Reino Unido<sup>178</sup>. O seu maior contributo consistiu em introduzir abordagens qualitativas na área da

---

membros da sociedade.»

<sup>175</sup> Mónica (1977), Maria Filomena, p. 989, afirma que em Inglaterra a sociologia da educação surge com os trabalhos de David Glass na *London School of Economics* sobre a mobilidade social. No entanto, estes caracterizavam-se «pelo seu pragmatismo e pobreza teórica, como alguns anos mais tarde se queixaria (...) Basil Bernstein».

<sup>176</sup> *Opus cit.*, p. 990.

<sup>177</sup> Aaron Cicourel e J. Kitsuse, 1963, in Coulon *et al* (1990), Alain, p. 217.

sociologia da educação, sem perder o enquadramento das questões mais vastas e menos localizadas das desigualdades.

Paralelamente, surgiram os trabalhos de Ogbu e Rosenfeld no âmbito da antropologia da educação, sobre o funcionamento das instituições escolares nos bairros populares, em particular, nos ghettos negros das grandes cidades<sup>179</sup>. Estes trabalhos contribuíram para uma análise mais fina das questões da desigualdade de acesso e da mobilidade social graças ao recurso a metodologias singulares, como a observação participante, a história de vida ou a entrevista em profundidade. No entanto, foram apontadas várias críticas a estes trabalhos. Foi o próprio Ogbu a referi-las: a fraca consideração dos factores estruturais, a explicação das desigualdades apenas com base no problema da dificuldade de comunicação (cultural e linguística) e, sobretudo, a tendência para analisar a comunidade como um contexto e não como parte do próprio objecto de análise.

Assim, só nos anos 70 a instituição escolar seria tomada como objecto de análise enquanto ela própria reprodutora de desigualdades, exceptuando alguns daqueles trabalhos pioneiros.

Esta importante viragem no objecto de análise foi determinada pela democratização do acesso à escola nos Estados Unidos e na Europa. Até aos anos 70, havia a convicção de que o aumento da escolarização e a sua generalização a todas as camadas sociais resolveriam o problema da mobilidade social e da reprodução da pobreza. Tinham-se criado políticas de discriminação positiva nos Estados Unidos, em França e no Reino Unido devido à verificação da desigualdade de acesso e de sucesso escolar entre os mais pobres e as minorias. O reconhecimento de que essas políticas haviam falhado na correcção das desigualdades, apesar da discriminação positiva que introduziram, não tardou<sup>180</sup>. Assim, ainda em 1972 Jencks afirmaria que «[...] o facto fundamental de toda a história da educação do século XX é o reconhecimento de que as políticas igualitárias falharam»<sup>181</sup>.

Jencks veio a tomar-se um dos principais críticos do famoso Relatório Coleman (1966), um vasto e longo inquérito às escolas americanas no sentido de apurar a relação entre a origem social dos alunos, o acesso e o sucesso escolar e encomendado pelo Estado Americano para a avaliação dos seus programas de discriminação positiva. Ao fim de vários anos de inquérito e contra a impressão do senso comum, Coleman concluiu

---

<sup>178</sup> Coulon *et al* (1990), Alain, p. 206. Sobre a "nova sociologia", ver mais à frente.

<sup>179</sup> Ogbu (1974) e Rosenfeld (1971) *in Opus cit.*, pp. 142-143.

<sup>180</sup> Coulon *et al* (1990), Alain, pp. 144-145.

<sup>181</sup> Jenks, *Inequality*, Penguin, 1972, *in* Mónica (177), Maria Filomena, p. 991.

que não havia relação entre esses factores. Mas Jenks veio comprovar que o sucesso escolar não era acompanhado do posterior acesso ao trabalho, consequência necessária da igualdade, e que a «variância não explicável» no relatório Coleman tinha um forte peso nos seus resultados. Foi desta forma que Jenks contribuiu, também, para colocar o problema das desigualdades sob uma nova perspectiva: a da igualdade dos resultados<sup>182</sup>.

## 5.2 Desigualdade entre alunos, origem social e papel da escola

As principais teorias que hoje fundamentam as investigações empíricas sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades, devem-se a Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron<sup>183</sup>, C. Baudelot e R. Establet<sup>184</sup>, Samuel Bowles e Herbert Gintis<sup>185</sup> e M. Katz<sup>186</sup>. Estes autores analisaram nos E.U. e em França, por via de diferentes abordagens, a questão do papel da escola na reprodução das desigualdades<sup>187</sup>. A escola é vista aí como uma instituição conservadora e reprodutora da estrutura social de classes, no âmbito da visão mais geral do marxismo.

Em particular, as teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron são, ainda hoje, uma referência essencial na investigação que se faz neste domínio<sup>188</sup>. Estes trabalhos também se enquadram no contexto de decepção generalizada quanto ao papel igualizador da escola e quanto à função das políticas públicas de discriminação positiva na escola. De facto, o número de diplomados aumentou em França sobretudo a partir dos anos 60. Esta democratização da escola fundava-se na ideia de que a generalização do acesso à educação criaria as oportunidades necessárias para que as crianças não fossem prejudicadas pela sua origem social. Mas a realidade mostrou-se bem diferente.

Assim, estes autores analisaram o consumo de bens culturais em França segundo as categorias socioprofissionais, segundo os níveis de instrução e segundo a frequência de estabelecimentos escolares por origem social, nível de formação (técnico

---

<sup>182</sup> *Ibidem*.

<sup>183</sup> Bourdieu *et al* (1970, 1985), Pierre.

<sup>184</sup> C. Baudelot e R. Establet, *L'école capitaliste en France*, 1971, in Mónica (1977), p. 996.

<sup>185</sup> Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Capitalism and Education in the United States* in Grácio *et al* (1982), Sérgio, pp. 159 a 192.

<sup>186</sup> Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform*, Boston, Beacon Press, 1968, in Mónica (1977), Maria Filomena, p. 998.

<sup>187</sup> *Opus cit.*, p. 996.

<sup>188</sup> Coulon *et al* (1990), Alain, p. 130.

ou universitário) e prestígio da instituição<sup>189</sup>. Os autores concluíram que o consumo de bens culturais e a frequência do ensino superior dependem, como sempre dependeram, da origem social da pessoa.

Desta forma, Pierre Bourdieu introduz o conceito de *capital cultural* para afirmar que a escola é uma instituição que reproduz as desigualdades que caracterizam as classes sociais:

De facto, as estatísticas do consumo de bens e serviços culturais são suficientes para nos lembrar que a herança de bens de cultura, acumulados e legados pelas gerações anteriores, só pertence *realmente* (embora seja *formalmente* pertença de todos) a quem possuir os meios de se apropriar dela. (...) basta dar rédea solta às leis de transmissão cultural para que o capital cultural retorne ao capital cultural<sup>190</sup>.

Para os autores, o sistema de ensino inscreve-se nesta teoria geral da reprodução das desigualdades sociais por via da estrutura tradicional de transmissão da cultura, aparentemente acessível a todos:

Se o sistema de ensino francês perpetua e consagra um privilégio cultural, fundado sobre o monopólio das condições de aquisição da cultura que as classes privilegiadas tendem a reconhecer e a impôr como legítimo, na medida em que elas têm o seu monopólio, é porque a relação com a cultura que ele reconhece não é completamente transmitida senão quando esta foi adquirida por familiarização<sup>191</sup>.

Segundo os autores, este *capital escolar* legitima o sistema social que reproduz, de geração em geração, as desigualdades económicas e culturais, e a democratização do acesso à escola apenas criou um sistema “meritocrático” que esconde a tradicional reprodução das desigualdades. Assim, a partir dos dados estatísticos apresentados, os autores acentuam que os “filhos das classes operárias” não seguem a via de ensino universitário, em particular o direito e a medicina, e que no seu longo percurso escolar, ficam, quando muito, numa via de ensino técnica.

---

<sup>189</sup> Bourdieu *et al* (1970, 1985), Pierre, *in* Grácio *et al* (1982), Sérgio, pp. 41 a 45 e 327 a 345.

<sup>190</sup> Bourdieu *et al* (1970), Pierre, *in* Grácio (1982), Sérgio, p. 340.

<sup>191</sup> Bourdieu *et al* (1970), Pierre, p. 253. Tradução livre.

### 5.3 Novas perspectivas

As tensões entre as análises generalizadas à totalidade de um país (macro) e as análises contextualizadas numa sua parte (micro) sobre a educação, vêm a inserir-se, mais tarde, num movimento mais amplo no campo das ciências sociais que se designa por “regresso do actor”, ainda que o tenham preparado<sup>192</sup>. Fruto desta evolução teórica, hoje procura-se compreender a educação no meio termo entre o estudo da intenção individual e a análise da determinação institucional e estrutural. Neste domínio, prevalecem, ainda, os contributos teóricos de Pierre Bourdieu *et al*, ainda que recontextualizados numa investigação que atribui um papel mais dinâmico ao indivíduo<sup>193</sup>.

No contexto da realidade portuguesa encontramos, nomeadamente, o estudo de Ana Benavente *et al* sobre o problema dos obstáculos ao sucesso na escola primária de crianças originárias de “famílias de meios populares”<sup>194</sup>. O estudo conclui pela relação de interdependência entre a escola, a criança, a família, os professores e a rua como espaço educativo. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar com referências teóricas de vários tipos, entre outras, «sociológicas - estruturalistas e funcionalistas (teorias da reprodução) no domínio da educação - » quanto «aos resultados produzidos pelas instituições» e «antropológicas» quanto à «leitura das diversidades culturais»<sup>195</sup>.

Ainda no contexto da realidade portuguesa, Magalhães *et al* estudam a «igualdade de oportunidades das raparigas dos estratos sociais desfavorecidos»<sup>196</sup>. As conclusões das autoras coincidem com as teorias do *capital cultural* e da reprodução das desigualdades da escola meritocrática, quando afirmam:

A carreira do abandono destas jovens está também intimamente relacionada (...) com a forma como as instituições sociais, nomeadamente

---

<sup>192</sup> Coulon *et al* (1990), Alain, pp. 126 e 128. Sobre o sentido de “regresso do actor” ver, entre outros, Touraine (1996), Alain, p. 22-23: «Porque não reconhecer que a sociologia foi a imagem que um tipo particular de sociedades - os países capitalistas dominantes na época industrial - criaram de si mesmas? Um discurso cujo papel seria análogo ao que tiveram a teologia ou a história comparada das civilizações, noutros tipos históricos de vida social? (...) Mas as palavras “social” e “sociedade” estão em vias de desaparecer do nosso vocabulário: qual de nós não sente uma certa dificuldade em pronunciá-las? (...) É necessário definir um outro tipo de análise, no centro da qual coloca a ideia de acção social. (...) O essencial é que a separação crescente entre o actor e o sistema seja substituída pela sua interdependência.»

<sup>193</sup> V., nomeadamente, Accardo, Alain, *Sina escolar*, in Aa. vv. (1997), pp. 595 a 611; Van Zanten, Agnès, *Fabrication et effets de la ségrégation scolaire*, in Aa. vv. (1996), pp. 281 a 291, e Dubet, François, *L'exclusion scolaire: quelles solutions?*, in Aa. vv. (1996), pp. 497 a 506.

<sup>194</sup> Benavente *et al* (1997), Ana.

<sup>195</sup> *Opus cit.*, pp. 12 a 17.

<sup>196</sup> Magalhães *et al*, Maria J., *A igualdade de oportunidades e as raparigas dos estratos sociais desfavorecidos - o estudo de um caso*, in Aa vv. (1995).

a escola, excluem determinados grupos sociais fazendo do conceito de igualdade de oportunidades o que Bertaux afirma: “um projecto de moralização da sociedade” e a “expressão directa da ideologia meritocrática, que se pode resumir assim: uma sociedade justa e boa é uma sociedade que dá a todas as suas crianças oportunidades iguais - à partida. À chegada (...) que ganhem os melhores»<sup>197</sup>.

---

<sup>197</sup>Magalhães *et al*, Maria J. de S., *A igualdade de oportunidades e as raparigas dos estratos sociais desfavorecidos - o estudo de um caso*, in Aa vv. (1995), p. 421.

## CAPÍTULO III

### PROBLEMA E METODOLOGIA

#### 1 Insuficiências da literatura: percursos, aprendizagens e biografias

Relativamente ao estado da investigação sobre a pobreza urbana em Portugal, verificam-se algumas insuficiências na literatura quanto ao estudo de percursos e de aprendizagens e quanto a biografias.

Segundo a inventariação da investigação em Portugal sobre pobreza e exclusão social de Manuela Silva *et al*, os temas mais abordados são as políticas (23%) e as questões conceptuais e metodológicas ocupam «um lugar muito modesto(10%)»<sup>198</sup>. Entre os estudos sobre os grupos mais vulneráveis à pobreza (36%) encontram-se as crianças e os jovens (14%), os *working poor* (9%), a pobreza urbana (8%), as minorias étnicas (5%) e os sem-abrigo (5%). A nova pobreza, as mulheres e os idosos não retiveram ainda a devida atenção (com uma excepção). Não existe qualquer estudo específico sobre a pobreza rural em Portugal.

Para além desta inventariação, não encontramos, no âmbito das ciências da educação, estudos sobre histórias de vida em pobreza e sobre a sua relação com as habilitações escolares e com a experiência de vida.

Por fim, a medição tem «constituído a principal área de interesse académico no que respeita ao estudo da pobreza e da exclusão social em Portugal», tornando-se necessário «para além de privilegiar os aspectos dinâmicos/longitudinais do fenómeno» na quantificação, «enfatizar os processo relativamente às situações»:

Ganha especial relevo a importância das histórias de vida como elemento fundamental para o conhecimento de trajectórias de empobrecimento de grupos sociais e, bem assim, de estratégias de sobrevivência e de catapultagem para fora da situação de pobreza (particularmente importante para o conhecimento da eficácia de novos instrumentos de política, designadamente do rendimento mínimo)<sup>199</sup>.

<sup>198</sup> Silva, Manuela, *Pobreza e exclusão social. A investigação em Portugal nos últimos 25 anos*, in Aa. vv. (2000), p. 19. Os dados reportam-se ao período 1975-1999.

<sup>199</sup> Pereirinha, José, s. t., in Aa. vv. (2000), pp. 133 e 134.

## **2 Definição do problema: habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa. Uma interpretação em duas biografias**

Justificam-se, assim, neste trabalho, o objecto de estudo da relação entre as habilitações escolares, a experiência de vida e os percursos de pobreza e de exclusão social nos bairros urbanos degradados.

Atendendo ao analfabetismo, à baixa escolaridade e à iniciação precoce no trabalho, característicos dos bairros urbanos degradados, também referimos o papel formador da experiência do adulto.

## **3 Educação: habilitações escolares e “experiência de vida”**

É do conhecimento comum que a vida na pobreza coincide, em regra, com o baixo nível de instrução e que a “experiência da vida” é a maior instrutora de quem vive nessa condição. Rural ou urbana, a experiência quotidiana tem sido fonte de aprendizagens entre gerações, criando a “sabedoria popular” ou as mestrias profissionais. Mas que tipo de experiência é essa quando se habita num bairro urbano degradado?

A necessidade da análise desta experiência levou-nos a adoptar um conceito amplo de educação.

### **3.1 Educação como socialização e educação como enculturação**

Para a sociologia, a educação coincide com o processo de socialização no seu sentido mais amplo, «o processo pelo qual os indivíduos se apropriam das normas, valores e funções que regem o funcionamento da vida em sociedade, tendo duas funções essenciais: favorecer a adaptação de cada indivíduo à vida social e manter um certo grau de coesão entre os membros da sociedade»<sup>200</sup>. A família e a escola são consideradas os lugares principais da socialização primária e o local de trabalho e a comunidade como os locais principais da socialização secundária. Neste sentido de educação, a escola é uma das instituições socializadoras a par da família ou da

---

<sup>200</sup> Etienne *et al* (1998), Jean, p. 265.

empresa.

Segundo Christine Josso, as definições da educação como enculturação «não diferem muito das definições de socialização»<sup>201</sup>. Assim, também a noção antropológica de educação não se restringe à educação escolar.

### 3.2 Educação formal, não formal e informal

A distinção entre educação formal, não formal e informal tem por base o critério da intervenção institucional. A par do sistema regular que termina na Universidade (educação formal) existe normalmente um conjunto de acções educativas que se verificam em instituições públicas e privadas e que conferem diplomas de equivalência (educação não formal). A educação informal corresponde ao conjunto das aprendizagens que resultam de uma «função educativa latente ou residual num subsistema social que não tem objectivos explicitamente educativos, tais como a organização do trabalho»<sup>202</sup>.

### 3.3 Educação ou formação? A “experiência de vida”

Nas três últimas décadas, as palavras educação e formação surgem tanto com o mesmo significado como com significados diferentes<sup>203</sup>. No seu sentido mais amplo, a formação abrange tanto a educação escolar como a “experiência de vida”. Por este motivo, apresentamos aqui os conceitos de formação e de experiência.

No seu sentido mais amplo, a formação é «um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida»<sup>204</sup>. Entre muitos outros autores, Bernard Honoré usa o termo *formação* para se distanciar das finalidades sócio-económicas que têm sido atribuídas à educação (institucional):

Desde as minhas primeiras tentativas para pensar a formação, pareceu-me indispensável criar um conceito que pudesse servir de suporte (...) ao desenvolvimento de uma concepção. É o conceito de formatividade. Foi, em primeiro lugar, uma forma de dizer a intuição de que todas as práticas de formação

<sup>201</sup> Josso (1991), Christine, p. 37. Tradução livre.

<sup>202</sup> Pain (1990), Abraham, p. 75-79. Tradução livre.

<sup>203</sup> Couceiro (2000), Maria do L., p. 13.

<sup>204</sup> Josso (1991), Christine, pp. 59-60. Tradução livre.

podem tomar um novo sentido e muito mais amplo que aqueles habitualmente reconhecidos e permitir aceder a possíveis mais estimulantes que aqueles a que se chega habitualmente<sup>205</sup>.

Desta forma, a necessidade crescente de valorizar a “experiência de vida” e a autonomia da pessoa na aprendizagem, determinou que o conceito de formação surgisse com o objectivo de acentuar as limitações da educação institucional corrente. Teoricamente, podemos considerar os dois termos “educação” e “formação” como sinónimos quando colocamos em questão o sentido que é dado à educação nos vários discursos. O significado e as finalidades da educação foram, em todos os tempos, colocados em questão. O conceito relativamente recente de formação pode ser considerado como uma forma de entender a palavra educação.

Em conclusão, os termos educação e formação são considerados neste trabalho como sinónimos. O termo “educação” inclui todas as aprendizagens, qualquer que seja o seu contexto e qualquer que seja a sua dimensão: «Formar vem da palavra latina *formare* que “no sentido forte significa dar o ser e a forma e, no sentido fraco, organizar, estabelecer”»<sup>206</sup>.

### 3.3.1 A “experiência de vida”: acontecimentos ou aprendizagens? Breve nota

É do senso comum que a “experiência de vida” comporta aprendizagens. A questão que se coloca neste ponto é se todas as experiências são formadoras, no sentido que acabamos de atribuir à palavra formação.

Entre outras distinções possíveis, existe o “vivido” e a “experiência”. No “vivido”, há uma «infinidade de transacções» que ocorrem «quase sem intervenção consciente» da pessoa. Na “experiência”, estamos perante esses mesmos acontecimentos reflectidos (“simples experiência”) e fonte de alterações profundas no encaminhamento da vida (“experiências existenciais”)<sup>207</sup>. A experiência, neste sentido restrito, só é formadora quando existe «uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência»<sup>208</sup>. Este processo designa-se por “formação experiencial”. Há

---

<sup>205</sup> Honoré (1992), Bernard, p.65.

<sup>206</sup> Fabre, M., *Penser la formation*, Puf, Paris, 1994, in Couceiro (2000), Maria do L., p. 35.

<sup>207</sup> Josso, Christine, *Cheminer vers soi*, 1991, in *Opus cit.*, p. 70.

<sup>208</sup> Josso, Christine, *Cheminer vers soi*, 1991, in *Opus cit.*, p. 74.

formação experiencial para o pobre do bairro urbano degradado? Este ponto é retomado mais à frente<sup>209</sup>.

## 4 Metodologia

### 4.1 História de vida e abordagem biográfica: distinção

Designam-se por *história de vida* diversas metodologias e técnicas que se caracterizam, no conjunto, por abordar empiricamente a realidade a partir da narrativa de um sujeito objecto de estudo<sup>210</sup>. Neste trabalho, optou-se pela metodologia da *abordagem biográfica* no sentido em que a análise empírica das referências teóricas é feita através da narrativa enunciada por um sujeito, objecto de estudo, tendo como contexto a totalidade da vida mas centrada numa questão específica. Não se trata, assim, da metodologia das *histórias de vida* tal como é praticada no âmbito das ciências da educação e da formação de adultos<sup>211</sup>.

### 4.2 Abordagem biográfica: vantagens e limites

A opção por uma metodologia biográfica levanta uma série de objecções. Relevam-se as três objecções principais, de onde decorrem as restantes: a biografia não justifica afirmações teóricas generalizáveis e não é, por esse motivo, um método científico; a biografia não é validada por outros métodos que informem sobre os mesmos factos; a biografia é um relato sobre a própria vida e apresenta dados não observáveis. Responde-se aqui a estas objecções apontando duas vantagens na abordagem biográfica que são, simultaneamente, os seus limites. Por um lado, a abordagem biográfica permite a análise intensiva de alguns percursos de vida, contra a análise extensiva de vários momentos de vida. Por outro lado, a abordagem biográfica

---

<sup>209</sup>V. Capítulo IV – *Habilitações escolares e percursos de pobreza nos bairros degradados de Lisboa. Uma interpretação em duas biografias.*

<sup>210</sup>Pineau *et al* (1993), Gaston.

<sup>211</sup>Couceiro (2000), Maria do L., p. 75. A p. 140, após distinguir a *história de vida* da *abordagem biográfica*, a autora afirma que «as Histórias de Vida, ao permitirem a produção de um conhecimento, nomeadamente de um conhecimento sobre si, das relações do sujeito com o processo formativo, um conhecimento do modo como o sujeito se tornou e é nas múltiplas dimensões da sua existência, recolocam as questões: O que é o conhecimento? Qual a sua natureza? Como se constrói o conhecimento?». É muito menor o alcance da abordagem biográfica que se efectua aqui. V. o item seguinte - *Abordagem biográfica: vantagens e limites.*

permite a perspectiva do sujeito objecto de estudo com maior amplitude que outras metodologias e técnicas, como o inquérito.

Em primeiro lugar, a análise dos percursos de vida permite perceber o encadeamento dos factos que determinaram a situação actual do sujeito. As investigações quantitativas apontam eventuais explicações para os dados estatísticos obtidos mas não permitem perceber todas as causas na sua relação (de encadeamento e de importância relativa). Presume-se, e bem, pela forte probabilidade. A análise dos percursos de vida permite pôr em causa ou confirmar essas explicações eventuais. A biografia é, desta forma, um método científico na medida em que permite questionar explicações teóricas<sup>212</sup>.

Não é, no entanto, um método que permita generalizar essas mesmas afirmações, mas tão somente levantar pistas para novas investigações:

Quer no relançamento de hipóteses já validadas, mas relançadas à procura de maior consistência, por exemplo, quer quando a pesquisa estagna, como Howard Becker o disse (...), quando esgotou a análise, pelo menos em algumas dimensões ou variáveis cujo alcance e precisão só aumentarão em novos lances; quando, em suma, a redundância se traduz num rendimento decrescente do conhecimento a pedir (...) outros pontos de fuga, e então, com a sua "riqueza de detalhes", a biografia pode contribuir para abrir a domínios contíguos pouco ou nada explorados pelo corpo central das hipóteses que comandam o estudo<sup>213</sup>.

Em segundo lugar, a biografia permite o discurso do sujeito objecto de estudo. Elemento chave na construção do seu percurso, o sujeito narra a sua visão dos acontecimentos e atribui um peso relativo às situações. Constata-se que esse peso relativo atribuído às dificuldades e às oportunidades é essencial nas opções de vida. De que forma? São novas questões que as biografias colocam às eventuais explicações avançadas pelas investigações quantitativas. Nesta medida, a biografia é um método que não requer a verificação da veracidade dos factos porque os factos já são, por si, uma visão subjectiva.

Analisando-se, assim, as vantagens e os limites da abordagem biográfica, optou-se por organizar as *técnicas de procedimento* de forma a conciliar essas vantagens e esses limites. Procurou-se, desta forma, obviar a uma certa acusação de «défice entre a

---

<sup>212</sup>Conde (1993), Idalina, p. 52.

<sup>213</sup>*Opus cit.*, p. 51.

palavra “preamble” sobre as virtudes do uso da [biografia] e uma prática efectivamente “minimalista” desse uso<sup>214</sup>.

Desta forma, os seguintes elementos procedem à validação da metodologia que seguimos: o trabalho realizado no âmbito da Associação Emergência Social (AES) com a população mais jovem do bairro da Quinta Grande, de Abril de 2000 a Junho de 2001, onde os dois biografados estiveram, de alguma forma, implicados e que determinou uma relação de confiança na entrevista; a relação de confiança existente entre os técnicos da AES e os biografados; o aprofundamento das referências teóricas, quer quanto aos conceitos a implicar na leitura dos dados empíricos<sup>215</sup> quer quanto à contextualização dos sujeitos em estudo<sup>216</sup>. Não se trata de seleccionar os “pobres meritórios” mas de definir os limites do objecto de estudo perante questões mais vastas.

#### 4.3 Abordagem biográfica: selecção do bairro da Quinta Grande e das biografias

A selecção do bairro da Quinta Grande, na Charneca do Lumiar, em Lisboa, e dos dois biografados decorreu no contexto do trabalho desenvolvido no Projecto *PADI (Projecto de Apoio ao Desenvolvimento Integral)* entre Abril de 2000 e Maio de 2001 na Associação Emergência Social (IPSS)<sup>217</sup>, no âmbito das actividades de apoio escolar a crianças do ensino primário.

De acordo com o texto de candidatura apresentado ao Programa Nacional de Luta contra a Pobreza, a AES constituiu a formalização jurídica do voluntariado social que os seus fundadores desenvolvem no bairro desde 1990, através do apoio às crianças com maiores dificuldades escolares seleccionadas pela escola primária nº 66; as crianças pediam que as acompanhassem a casa e as famílias pediam conselhos; desta forma, começou o trabalho mais alargado dentro do próprio bairro.

Actualmente, a AES tem um acordo com o ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências - de cedência de um ginásio, salas de estudo e campo de jogos para as actividades com os jovens do bairro, no âmbito do referido projecto.

De acordo com o mesmo documento, a AES tem por objectivos gerais, entre outros, «procurar que, através do trabalho pessoal com cada família, as pessoas que se encontram em extrema miséria tenham oportunidade de melhorar não só as suas

---

<sup>214</sup>Conde (1993), Idalina, p. 40.

<sup>215</sup>V. Capítulo I - *Conceitos de pobreza e de exclusão social*.

<sup>216</sup>V. Capítulo IV – 2.3 - *Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa*.

<sup>217</sup>Co-financiado pelo Comissariado do Sul da Luta Contra a Pobreza no âmbito do Programa de Luta Contra a Pobreza.

condições económicas mas, sobretudo, [de conseguir] a sua adaptação afectiva, ambiental, laboral e social e tentar que as crianças e os jovens assistidos lutem por um futuro digno e uma vida socialmente integrada, diferente daquela a que estão habituados e que consideram “inevitável”».

O trabalho desenvolvido no âmbito do referido projecto determinou a investigação empírica deste trabalho em certos aspectos. Esse projecto proporcionou a frequentação do bairro da Quinta Grande, nomeadamente, através do apoio escolar temporariamente localizado na associação de moradores do bairro; a confiança da equipa da AES e a selecção dos biografados; e, sobretudo, motivou uma série de questões para este trabalho, a par das questões genéricas que o orientavam no início e que nelas foram englobadas.

Em conclusão, o resultado deste trabalho está fortemente ligado ao contexto do trabalho desenvolvido na AES, quer a nível empírico, quer a nível teórico.

## CAPÍTULO IV

### HABILITAÇÕES ESCOLARES E PERCURSOS DE POBREZA NOS BAIROS DEGRADADOS DE LISBOA. UMA INTERPRETAÇÃO EM DUAS BIOGRAFIAS

#### 1 Situação social em Portugal: 1960 a 1995

##### 1.1 «Três décadas de mudança social»<sup>218</sup>

Portugal sofreu grandes transformações sociais e económicas que antecederam a revolução de 1974 e que tiveram origem na década de 60, com o avanço na industrialização e na terciarização, a diminuição da população rural e agrícola, a migração para as cidades, o crescimento do produto interno e a diminuição das taxas de natalidade e de mortalidade infantil. Este desenvolvimento teve «factores específicos»<sup>219</sup> perante outros países.

Na década de 60, teve início um fluxo migratório nunca antes atingido, para fora de Portugal e do campo para a cidade, «podendo ultrapassar, anualmente, os valores dos saldos fisiológicos»<sup>220</sup>. Este fluxo iniciou a desertificação demográfica do interior do país e provocou, nomeadamente, o envelhecimento da população rural e a falta de mão-de-obra<sup>221</sup>.

Em 1961, começaram as operações militares em Angola, «seguidas, pouco depois, pelas de Moçambique e da Guiné. (...) Guerra em África, para defesa do Império, e regime político foram quase sinónimos, o que tornou difíceis quaisquer mudanças políticas graduais ou pacíficas»<sup>222</sup>. As alterações só chegariam com a revolução de 1974.

Também a partir da década de 60, a agricultura deixou de ser, rapidamente, o primeiro sector de actividade. A indústria nunca lhe tomou o lugar do ponto de vista do emprego criado, «caso raro no Ocidente»<sup>223</sup>. O turismo, a urbanização, o investimento

---

<sup>218</sup> Barreto, António, *Três décadas de mudança social* in Aa. vv. (1996 a). Os itens 1.1 e 1.2 resumem os principais aspectos mencionados pelo autor.

<sup>219</sup> *Opus cit.*, pp. 35 e 38.

<sup>220</sup> *Opus cit.*, p. 35.

<sup>221</sup> *Ibidem*.

<sup>222</sup> *Opus cit.*, p. 36.

<sup>223</sup> *Opus cit.*, p. 36, ainda que a introdução da indústria transformadora nesta década tenha alterado «razoavelmente os traços habituais de uma estrutura industrial fechada» e chamado os trabalhadores ao litoral.

externo e a guerra colonial, entre outros, determinaram o crescimento dos serviços e a rápida terciarização das actividades<sup>224</sup>.

Ainda no fim da década de 60, o Estado-Providência deu «passos significativos na educação secundária e superior, assim como na segurança social. Está-se muito longe da cobertura universal, mas o começo de alguns destes fenómenos tem data entre 1968 e 1972»<sup>225</sup>. a pressão sobre o sistema educativo determinou a reforma nos ensinos primário, secundário e superior «tendente a integrar toda a gente»<sup>226</sup>. No final dos anos 70, a maioria dos jovens estava na escola. Mas os analfabetos são, nessa altura, mais de um quarto da população.

Na mesma década, o crescimento económico foi maior. Cresceram as classes médias e «com elas, as aspirações sociais e culturais e as exigências de consumo»<sup>227</sup>. Ao mesmo tempo, as mulheres acederam «maciçamente ao trabalho»<sup>228</sup>.

O saneamento básico e a distribuição de água e de electricidade ao domicílio só foram alargados ao País a partir de 1974.

A revolução de 1974 democratizou Portugal e acelerou todo aquele ritmo de mudança. Mas as rupturas «realizaram-se sobretudo na esfera da política: instituições democráticas, pluralismo partidário, eleições livres, direitos de expressão e associação, liberdades sindicais, etc»<sup>229</sup>.

O período de 1974 a 1985 foi de transição: pela institucionalização da democracia, pela reorganização da economia e pelas recessões económicas externas. Além disso, três acontecimentos demográficos marcaram este período: a emigração decresceu rapidamente; centenas de milhares de ex-residentes no ultramar foram recebidos; e a imigração de africanos teve início na década de 80. «Nunca, na história moderna portuguesa, se viveram períodos de equilíbrio entre emigração e imigração. É talvez o que está a acontecer agora»<sup>230</sup>.

Nesse mesmo período, a integração de Portugal na CEE acelerou o ritmo de abertura da economia, com todas as suas consequências, e a partir de 1985 verificou-se a estabilidade política. Também pertencem a este período, no entanto, o crescimento do desemprego e a «marginalização de certos sectores produtivos»<sup>231</sup>.

---

<sup>224</sup> *Ibidem*.

<sup>225</sup> *Opus cit.*, p. 37.

<sup>226</sup> *Opus cit.*, p. 38.

<sup>227</sup> *Opus cit.*, p. 37.

<sup>228</sup> *Ibidem*.

<sup>229</sup> *Opus cit.*, p. 38.

<sup>230</sup> *Opus cit.*, p. 40.

## 1.2 Principais mudanças sociais<sup>232</sup>

### 1.2.1 População

Entre 1960 e 1995, o número da população não mudou significativamente. Até 1973 diminuiu devido à emigração, entre 1974 e 1976 aumentou muito com os antigos residentes das colónias e com o decréscimo da emigração, entre 1977 e 1995 parece ter estagnado.

A taxa de natalidade baixou muito: na década de 60, os nascimentos eram mais do dobro das mortes (saldo fisiológico) e entre 1991 e 1995 esse saldo foi zero. «Por outras palavras, sem a imigração a população estagna»<sup>233</sup>. A taxa de mortalidade infantil era das mais altas da Europa, hoje está equiparada.

A dimensão média das famílias passou de 4 para 3 pessoas e as “famílias grandes” (5 ou mais pessoas) são muito menos. As taxas de fecundidade baixaram: as mulheres têm os filhos mais tarde e raras vezes depois dos 40 anos<sup>234</sup>.

O envelhecimento rápido da população é uma das tendências mais importantes: a esperança média de vida aumentou e a taxa de natalidade baixou. O coeficiente de jovens com menos de 15 anos por cada pessoa com 65 ou mais anos baixou de 3,7 para 1,4.

As migrações para o estrangeiro e para a cidade tomaram «a dimensão (...) de autêntico êxodo»<sup>235</sup>. A urbanização foi regular, com maior incidência nos finais de 60 e início de 80.

Os indicadores da população portuguesa aproximam-se hoje dos indicadores dos restantes membros da UE. No entanto, esta «modernização»<sup>236</sup> distingue-se das restantes, dado que se efectuou em apenas duas ou três décadas e dado que tem um nível superior de envelhecimento da população, ao ponto de impossibilitar a substituição de gerações.

---

<sup>231</sup> *Ibidem*.

<sup>232</sup> Excluimos os sectores da justiça e da administração pública. Apesar da sua relevância no desenvolvimento de Portugal, não têm relevância directa na análise das biografias que se apresentam. O sector da habitação é desenvolvido com mais pormenor no item 2 - *Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa*.

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> *Opus cit.*, p. 41.

<sup>235</sup> *Ibidem*.

<sup>236</sup> *Ibidem*.

### 1.2.2 Sectores de actividade, emprego e condições de trabalho

Em 1995, as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto têm cerca de 40% da população do país. Este aspecto mostra bem como se modificou a ocupação da população nos vários sectores de actividade: o sector agrícola passou de 45% para 11% de 1960 a 1995, «um dos aspectos mais marcantes da evolução recente da sociedade portuguesa»<sup>237</sup>, o sector dos serviços passou de 26% para 65%, aproximando-se dos países europeus, e a indústria variou apenas entre 32% e 35% de 1970 a 1995.

A estrutura da população activa com emprego sofreu, sobretudo, duas importantes alterações<sup>238</sup>: por um lado, hoje 50% são mulheres, eram 15% em 1960<sup>239</sup>; por outro lado, o número de jovens empregados tem vindo a diminuir. Para o emprego infantil não existem dados fiáveis, embora aparente uma diminuição.

O desemprego aumentou face à década de 60, embora não tanto como nos restantes países da UE, e a economia tornou-se «mais formal e organizada»<sup>240</sup>.

Por fim o número de acidentes de trabalho «parece relativamente elevado», embora os dados estatísticos não sejam fiáveis<sup>241</sup>.

### 1.2.3 Rendimentos

Entre 1981 e 1990, as receitas reais dos agregados familiares sofreram as seguintes alterações: aumentaram 23% para os não activos ou pensionistas e para os empresários não agrícolas, 16% para o pessoal operário, 15% para o administrativo, 14% para os quadros técnicos e de direcção, 13% para os assalariados agrícolas, 11% para os produtores agrícolas e 1% para os profissionais liberais<sup>242</sup>.

---

<sup>237</sup> *Ibidem*.

<sup>238</sup> *Opus cit.*, p. 42, embora seja «praticamente impossível obter dados relativos aos anos 60 comparáveis com as décadas ulteriores».

<sup>239</sup> V., no entanto, Baptista, Virginia do Rosário, *A progressiva invisibilidade do trabalho feminino em Portugal*, in Aa. vv. (2000), onde se defende que desde finais de oitocentos até à década de 40 «as mulheres, a nível nacional, foram sendo gradualmente excluídas do mercado de trabalho e remetidas para a esfera exclusivamente doméstica, essencialmente devido às alterações na seriação e valorização do trabalho feminino». A autora analisa os Recenseamentos Gerais da População para oito sectores de actividade e a forma como o Estado foi alterando a seriação das categorias profissionais e o enquadramento do trabalho feminino, de tal forma que um trabalho existente tornou-se inexistente para o País.

<sup>240</sup> Barreto, António, *Três décadas de mudança social*, in Aa. vv. (1996 a), p. 42.

<sup>241</sup> *Opus cit.*, p. 43.

<sup>242</sup> *Opus cit.*, p. 44.

#### 1.2.4 Educação e cultura

O ensino primário obrigatório e gratuito durante a República era de cinco anos, com o golpe militar de 1926 diminuiu para três, aumentou depois para quatro e em 1964 fixou-se em seis anos. O seu aumento para oito anos com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, «constituía, pois, um importante progresso»<sup>243</sup>.

Depois da revolução de 1974, foram tomadas «diversas medidas avulsas», nomeadamente, a criação do sistema público de educação pré-escolar em 1977, com vista a diminuir as desvantagens da criança oriunda dos estratos sociais desfavorecidos, a criação do 12<sup>a</sup> ano e a unificação das vias de ensino até ao fim do 3<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. Quanto à primeira medida, no entanto, «o zelo legislativo produziu alguns efeitos mas esgotou-se rapidamente»<sup>244</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 definiu o actual sistema educativo e fixou o ensino universal, obrigatório e gratuito em nove anos distribuídos pelo 1<sup>o</sup> ciclo (quatro anos), pelo 2<sup>o</sup> ciclo (dois anos) e pelo 3<sup>o</sup> ciclo (três anos).

As habilitações escolares da população portuguesa sofreram uma importante alteração nas três últimas décadas. Em 1990, cerca de 66% da população activa tem apenas quatro anos de escolaridade ou menos, apenas 7% completou um curso superior e 10% é analfabeta<sup>245</sup>. A frequência do ensino básico de seis anos é de cerca de 100% e o seu número de alunos baixou muito devido à queda da natalidade. Pelo contrário, a frequência do secundário quadruplicou e a frequência do superior decuplicou. O *ratio* alunos/professor aumentou<sup>246</sup>.

A despesa pública com a educação tornou-se numa das duas principais rubricas do Estado e a cobertura total da população jovem pela educação pública existe desde os fins dos anos 70<sup>247</sup>. No entanto, segundo o *Estudo Nacional de Literacia*, «um domínio razoavelmente seguro de competências de leitura, escrita e cálculo, que em geral se

---

<sup>243</sup> Carreira, Henrique Medina, *As políticas sociais em Portugal*, in Aa. vv. (1996 a), p. 442.

<sup>244</sup> *Opus cit.*, 443 e 444.

<sup>245</sup> Gameiro (1993), Fernando Luís, p.69, afirma que, no âmbito da história, «A escassez de fontes tem (...) limitado o estudo de casos específicos [sobre o analfabetismo]: variáveis como a proveniência social dos indivíduos que frequentavam as escolas (...) ou o nível de riqueza patenteado pelos que dominavam a leitura e a escrita estão por explorar no campo dos estudos da alfabetização em Portugal». Tal como o autor, Ramos (1998), Rui, Fernandes (1993), Rogério, e Reis (1993), Jaime, defendem que o analfabetismo em Portugal nos séculos XIX e XX, até à revolução de 1974, não se explica pela pobreza do País mas pela falta de empenhamento do poder político no ensino primário e na alfabetização de adultos.

<sup>246</sup> Barreto, António, *Três décadas de mudança social*, in Aa. vv. (1996 a), p. 47.

<sup>247</sup> *Ibidem*.

supõe deverem estar adquiridas com a escolaridade obrigatória, só foi demonstrado por uma fracção muito reduzida da população analisada (7.9%)»<sup>248</sup>.

Apesar do acesso generalizado ao sistema público de ensino e apesar do crescimento das classes médias, não houve um acompanhamento do crescimento proporcional da leitura regular de livros e da imprensa escrita ou da frequência de bibliotecas. A televisão e a rádio parecem tomar o seu lugar: por exemplo, em 1994, cerca de 96% dos alojamentos tinha aparelho de televisão»<sup>249</sup>.

### 1.2.5 Saúde

A saúde pública sofreu alterações profundas. A esperança de vida aumentou significativamente. A taxa de mortalidade infantil desceu muito depressa devido às vacinações obrigatórias, às campanhas contra a tuberculose e à assistência aos partos<sup>250</sup>. As taxas de assistência médica tornaram-se elevadas. Esta cobertura nacional dos cuidados de saúde aumentou muito a respectiva despesa pública.

A balança alimentar quadruplicou na carne, triplicou no leite e derivados e diversificou-se entre 1963 e 1992.

No entanto, as deficientes organização e distribuição geográfica dos serviços de saúde merecem estudos aprofundados.

### 1.2.6 Segurança social

Em 1960, Portugal «quase não tinha segurança social»<sup>251</sup>. Apenas 13% da população era beneficiária e apenas 1% era pensionista. No início dos anos 70 foram introduzidas reformas importantes e 75% da população tornou-se beneficiária. A revolução de 1974 acelerou muito este processo e a partir dos anos 80 toda a população ficou abrangida pela segurança social.

No entanto, o valor das pensões e das prestações em geral é baixo. Por outro lado, o número de beneficiários activos por pensionista é de 1.7, um dos mais baixos da

---

<sup>248</sup>Reis (1997), Filipe, p. 116.

<sup>249</sup>Barreto, António, *Três décadas de mudança social*, in Aa. vv. (1996 a), p. 50.

<sup>250</sup>*Opus cit.*, pp. 45 e 46.

<sup>251</sup>*Opus cit.*, pp. 47 e 48.

Europa. Esta situação coloca sérios problemas de manutenção do sistema, tendo em conta o envelhecimento da população<sup>252</sup>.

#### 1.2.7 Conforto e bem-estar

Em 1970, mais de 50% dos alojamentos não dispunha de água canalizada, mais de 60% não tinha instalações de banho, cerca de 40% não dispunha de instalações sanitárias e mais de 30% não tinha electricidade. Em 1995, 90% dos alojamentos tem água canalizada, instalações de banho e sanitárias, electricidade, cozinha, fogão, frigorífico, rádio e televisão.

De notar que a posse deste aparelho está acima do frigorífico em 1994, com 96%<sup>253</sup>.

#### 1.2.8 Consumos familiares

Os dados só permitem comparar os anos de 1981 e 1990. O peso da alimentação nos consumos familiares tem decrescido e a habitação e os transportes têm tendência a subir. As despesas com a saúde, a educação e a cultura têm-se mantido estáveis, com excepção dos não activos que têm despesas de 5% com a saúde. Seria necessária uma comparação entre as receitas e as despesas, de forma a mostrar algumas perdas relativas que se presumem para os produtores agrícolas, os assalariados agrícolas e o pessoal operário e administrativo<sup>254</sup>.

### 1.3 Escola, educação e cidadania: conclusões

Relativamente à alfabetização da população, desde a República até ao fim do Estado Novo, o Estado Português distinguiu-se dos restantes países do Sul, pois esta nunca foi considerada uma prioridade entre as políticas nacionais, o que explicará, segundo alguns autores<sup>255</sup>, a «singular lentidão na afirmação de um modo de cultura escrito como modo fundamental de funcionamento social, por comparação com

---

<sup>252</sup> *Opus cit.*, p. 49.

<sup>253</sup> *Opus cit.*, p. 53-54.

<sup>254</sup> *Opus cit.*, p. 54-55.

<sup>255</sup> Candeias *et al* (1999), António, pp. 167-168; Reis (1993), Jaime, pp. 13-15, Ramos (1993), Rui, pp. 41-42.

sociedades do mesmo espaço geográfico e cultural»<sup>256</sup>. Segundo alguns autores<sup>257</sup>, a definição precoce dos limites territoriais do Estado Português em 1143 e a sua relativa estabilidade até à República, terá contribuído para que esta e o Estado Novo não tivessem feito da educação e da escolarização da população uma política nacional prioritária.

No início do Século XX, a Espanha, a Itália e a Grécia, encontravam-se já com níveis de alfabetização mais avançados que Portugal, essencialmente devido à promoção da escolarização da população pelo Estado-Nação. Objectivos de coesão nacional contra iniciativas locais de independentismo terão sido, segundo alguns autores, o principal motor da iniciativa estatal na promoção da instrução pública nesses países, dado que a língua constitui uma forma de propagação e de homogenização da cultura estatal<sup>258</sup>.

Entre esses países, o caso da Grécia assume particular relevância, na medida em que sendo um País pobre como Portugal conseguiu, com as limitações da sua riqueza nacional, promover a alfabetização da população jovem através das escolas públicas. Segundo os autores, este facto vem confirmar a ideia de que, em Portugal, o verdadeiro obstáculo à promoção da escola pública não foi a pobreza do País mas a falta de vontade do poder político, quer durante a República, quer durante o Estado Novo, pois não se via a relação entre o desenvolvimento social e económico do País e a propagação da cultura escrita.

As ideias dos republicanos portugueses enquadravam-se no movimento europeu da “educação do cidadão eleitor”: «no quadro dos regimes constitucionais do século XIX, a escola popular foi, para todas as correntes políticas, um objecto de culto»<sup>259</sup>. No entanto, a implantação da República não traria a promoção generalizada e real da escola pública e gratuita, pois a intenção que os republicanos tinham para a política pública da educação era a de «formar cidadãos, não leitores»<sup>260</sup>. Outras políticas nacionais seriam sempre prioritárias e levar-se-ia muito tempo até compreender que o próprio desenvolvimento económico estava dependente da instrução da população.

Em Portugal, nem mais tarde, durante o Estado Novo, a instrução pública seria considerada uma prioridade da política nacional. No geral, a alfabetização e a escolarização da população portuguesa foi negligenciada nesse período, ao contrário do

---

<sup>256</sup> Candeias *et al* (1999), António, p. 167.

<sup>257</sup> Reis (1993), Jaime, pp. 31-32.

<sup>258</sup> *Ibidem*.

<sup>259</sup> Ramos (1993), Rui, p. 48.

<sup>260</sup> Ramos (1993), Rui, p. 49.

que sucedeu, por exemplo, em Espanha e em Itália. Apesar de algumas reformas das escolas primária e secundária, de algumas iniciativas de alfabetização da população adulta, do aumento do número de professores e do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, no geral, todos esses processos foram no sentido da poupança financeira à custa da educação da população.

Por um lado, o Estado não via a relação entre a educação e o desenvolvimento económico e social do País. Por outro lado, só nos anos 60 teria início o movimento tardio da modernização social e económica do País. Até lá, a maioria da população portuguesa era rural, fortemente dependente da economia local e sem grandes necessidades e expectativas para além da sua subsistência. Apenas o movimento de «verdadeiro êxodo rural» em direcção às cidades, encetado nos anos 50, traria profundas alterações no quotidiano da população activa, agora nas cidades. Foi a partir daí que Portugal começou a sentir as importantes consequências do seu atraso secular na alfabetização e na escolarização da sua população, ao competir com países que utilizavam formas modernas de produção que exigiam novas competências e novas capacidades ao operário e ao funcionário, fundadas na aquisição da cultura escrita.

De facto, era impossível a Portugal, nos anos 60, ignorar as novas formas de organização da sociedade ocidental. Havia uma nova organização das economias mundiais, mais abertas e mais próximas entre si com as novas vias de comunicação; havia uma nova população que se empregava, maioritariamente, nos sectores da indústria e dos serviços e que perdia o contacto com o campo e com as suas formas de vida; havia uma população que tinha acesso, por razões monetárias, a novos bens e serviços, que estava mais consciente da necessidade da aquisição da cultura escrita para a promoção social e pela qual ansiava; havia novas formas de propagação da cultura, escrita e falada, sobretudo a televisão e a rádio, que traziam a informação à população, até aí controlada pelos poucos que sabiam ler e escrever.

Todos estes factores passaram a caracterizar, também, a realidade portuguesa, embora tardiamente. Nos anos 50 e 60, o «êxodo» da população rural criou uma nova realidade social nas cidades, onde a propagação da cultura escrita era mais forte do que no campo. Pessoas analfabetas ou fracamente alfabetizadas passaram a viver um quotidiano onde a escrita era pressuposta em grande parte das suas relações sociais.

A Revolução de 25 de Abril 1974 veio colocar ainda mais em evidência a necessidade da criação de políticas nacionais de promoção da instrução pública e gratuita que garantissem o direito de cada um à formação. A proclamação formal dos direitos de cidadania na Constituição da República Portuguesa em 1976 pertence a um

tempo histórico de crença no poder e na vontade do povo na determinação do destino e das prioridades do País. Na sua sequência, criaram-se movimentos de alfabetização de adultos por todo o País e, simultaneamente, Portugal acompanhou o movimento europeu e americano de democratização no acesso à escola<sup>261</sup>. Os direitos constitucionais das chamadas “três gerações” foram profusamente elencados, constituindo-se a Constituição Portuguesa numa das mais desenvolvidas nessa matéria naquela época.

A Reforma de Veiga Simão, em 1973, já tinha adiantado algumas concretizações que decorreriam da posterior proclamação da Constituição da República Portuguesa em 1976. O prolongamento, de então, da escolaridade obrigatória para mais dois anos, tinha pressuposta a aceitação de que o atraso do País em termos de alfabetização e de escolarização o colocava numa posição social e económica muito frágil perante os restantes países seus concorrentes. Por outro lado, a forte pressão demográfica sobre as principais cidades do País nas décadas de 50 e de 60, sem precedentes, forçou à reorganização dos objectivos e das funções da escola. Já não estávamos perante a instrução dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo dirigidos a uma população que nunca sairía do espaço rural, assente no trabalho manual, fechado sobre a economia local e baseado na expressão oral. As crianças e os jovens estavam, agora, sobretudo, na cidade. Era nela que eles viviam o quotidiano e seria nela que eles tomariam uma profissão e constituiriam família.

Desta forma, as últimas cinco décadas em Portugal caracterizaram-se, em termos da relação entre o espaço da escola, o espaço da educação e o espaço da cidadania, pela forte interdependência entre novos factores, aos quais essa instituição não estava habituada. Da criança filha de pais pobres, analfabetos e camponeses esperava-se a aquisição das novas capacidades que lhe seriam mais tarde exigidas numa profissão agora exercida na cidade. Dessa mesma criança esperava-se que conseguisse ultrapassar as limitações económicas e culturais dos pais que tinham sido educados no campo. A vivência de dois mundos muito diferentes entre si eram, nas décadas de 60 e 70, a realidade diária das novas crianças da cidade: um mundo ainda rural e de expressão oral no espaço da família e da comunidade mais restrita e um outro mundo, presente na escola e na rua, cada vez mais assente na cultura escrita, no conhecimento das regras de conduta na cidade e cada vez mais assente numa cultura que vinha sendo importada do estrangeiro.

---

<sup>261</sup> V. item 5 – *Abordagens da sociologia e da antropologia da educação: aluno e escola como objectos de estudo.*

Desta forma, os novos direitos de cidadania na parte que se refere ao direito à educação e à instrução pública e gratuita não se concretizaram pela simples criação dos novos mecanismos que asseguraram um lugar na escola para todas as crianças. Ainda que as políticas nacionais da educação tivessem presentes as carências económicas e culturais das crianças e ainda que houvesse a vontade e a consciência entre os educadores e familiares da necessidade da evolução dos níveis de escrita, de leitura e de cálculo da criança, um conjunto de outros factores vieram a impedir que todas as crianças terminassem a nova escolaridade obrigatória. As últimas décadas de evolução social, económica e política do País não podiam cortar com a pesada herança da ruralidade, da pobreza e do analfabetismo do País. Sobre a instituição escolar também caiu essa pesada herança.

Desta forma, os jovens que não terminaram a escolaridade obrigatória em Portugal nos anos 60 e 80, tiveram sobre si um peso muito mais forte do que o simples corte de uma forma alternativa de socialização ou de aprendizagem da cultura escrita. Na verdade, a eles foi-lhes retirada uma importante possibilidade de desenvolverem capacidades que lhes seriam cada vez mais exigidas na profissão e no relacionamento com os restantes membros da sociedade. As últimas décadas de uniformização cultural, feita a partir do estrangeiro, acentuavam o peso deste corte.

#### 1.4 Conclusão

As mudanças sociais em Portugal de 1960 a 1995 foram muito rápidas e profundas e quase todas tiveram início ainda na década de 60. Portugal aproximou-se do padrão de alguns países europeus mais desenvolvidos mas de uma forma mais rápida do que estes. As expectativas da população cresceram, «talvez mais ainda do que os factos materiais, económicos e tecnológicos»<sup>262</sup>.

Hoje, o país divide-se em termos económicos e sociais e não geográficos:

A sociedade rural, do interior, provinciana, patriarcal, de patrocínio local, vivendo com elevadas percentagens de auto-consumo, por vezes até com agricultura de subsistência, arredada dos grandes serviços públicos, à margem da protecção social do Estado, com reduzido acesso à comunicação, à informação, à cultura, (...) essa sociedade praticamente não existe mais. (...) O acesso aos bens e serviços está generalizado (...) O acesso efectivo (...) é que está socialmente condicionado (...) As «duas

---

<sup>262</sup> *Opus cit.*, p. 57.

sociedades» vivem hoje paredes meias nas áreas metropolitanas, eventualmente nas poucas cidades do interior, mas seguramente nos subúrbios do Porto e de Lisboa, onde alguns milhares de barracas e umas dezenas de bairros-da-lata persistem em condenar publicamente a prosperidade e as prioridades dos últimos anos<sup>263</sup>.

## **2 Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa**

### **2.1 Bairros degradados e bairros de lata**

Em 1981, 75% da população residente em barracas encontrava-se na área metropolitana de Lisboa: «o fenómeno barraca / bairro de lata parece, pois, ser uma “característica” de Lisboa»<sup>264</sup>. Entre os fenómenos que estão na origem da sua construção, contam-se a oferta insuficiente de habitação e de empregos na indústria para uma população crescente, que se viu obrigada a abandonar a agricultura e que não teve meios para suportar uma casa na cidade<sup>265</sup>.

Os bairros de lata são aglomerados de habitações espontâneas, de madeira e chapa ou de alvenaria abarracada sem infra-estruturas, e classificam-se como um dos tipos de bairros degradados. A par daqueles, existem os bairros de casas velhas (de construção clássica mas com infra-estruturas e estado de conservação deficientes), de realojamento precário (de materiais de curta duração, pequena dimensão e que permanecem para além da duração prevista) e de realojamento definitivo (marcados pelos problemas da população)<sup>266</sup>. Apenas os bairros de lata são contemplados neste trabalho.

### **2.2 História dos pobres em Lisboa de 1835 a 1910: mendigos e vagabundos**

Os bairros de lata em Lisboa são um fenómeno do Séc. XX e são a face mais visível da pobreza nesta cidade. No Século XIX, os mendigos e os vagabundos eram essa mesma face. Ambos os fenómenos têm origens sociais e económicas ligadas à migração do campo para a cidade em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

---

<sup>263</sup> *Opus cit.*, p. 58.

<sup>264</sup> A área metropolitana de Lisboa inclui a Grande Lisboa, Península de Setúbal e concelhos de Azambuja e Mafra.

<sup>265</sup> Cardoso (1993), Ana, p. 64.

<sup>266</sup> Silva *et al* (1989), Manuela, pp.69 e 70.

Ainda que os estudos históricos sobre os pobres se refiram, sobretudo, à Idade Média, sabe-se que «a população encarada como vadia [entre o liberalismo e a instauração da República], era composta na sua maioria por imigrantes de todo o País, que vinham para a capital à procura de trabalho»<sup>267</sup>. A realidade social da Lisboa oitocentista era a da ausência de legislação social que protegesse o trabalhador: os operários eram pagos à hora ou à semana, podendo ser despedidos, e muitas profissões eram sazonais (na construção civil, marítimos, estivadores, carregadores). Por exemplo, a análise das entradas no Asilo de Mendicidade, em Lisboa, mostra um universo «composto por velhos, doentes e operários inválidos por acidente de trabalho e não por mendigos ou vadios»; da mesma forma, o perfil do utente do Albergue Nocturno, instituição particular destinada preferencialmente aos velhos, mulheres e crianças que não tinham casa, era maioritariamente o do «trabalhador (leia-se jomaleiro), desempregado, entre 18-50 anos, solteiro, analfabeto, que imigrou para a capital à procura de melhores condições de vida»<sup>268</sup>.

Perante a mendicidade e a vagabundagem em Lisboa no Século XIX, «publicistas e reformadores sociais fizeram do amor ao trabalho um valor fundamental» e a sociedade dessa época «vai criticar a caridade indiscriminada, caminhando no sentido da beneficiência selectiva ou como alguns diziam na época, “científica”»<sup>269</sup>. Os párocos eram os mediadores e garantes desta conduta honesta e laboriosa do pobre.

### 2.3 Crescimento demográfico de Lisboa

A partir dos anos 40 e 50, Lisboa cresceu para lá dos seus limites concelhios e foi criada a área metropolitana de Lisboa:

O crescimento verificado em Lisboa, nos anos em questão, assenta fundamentalmente num processo de mobilidade geográfica de populações oriundas de zonas rurais, em direcção à capital. (...) Com efeito, aqui se concentraram os meios de produção e os serviços, segundo um modelo de crescimento económico fortemente assimétrico que (...) subestimou a agricultura (...) e esqueceu o interior<sup>270</sup>.

---

<sup>267</sup> Relvas (1997), Eunice Marisa Martins, pp 10-12 e 220, respectivamente.

<sup>268</sup> *Opus cit.*, p. 221.

<sup>269</sup> *Opus cit.*, p. 217.

<sup>270</sup> Cardoso (1993), Ana, p. 19.

Entre 1890 e 1960, os saldos fisiológicos da população de Lisboa eram tão baixos que demonstram que o crescimento da cidade ficou a dever-se à migração do campo. Os espaços rurais foram transformados em zonas de residência desde o início do século e «freguesias como S. Sebastião, Arroios, Campo Grande e Lumiar, acompanham os dois eixos de expansão da cidade para norte, (...) as “Avenidas Novas” e a Av. Almirante Reis (...) , sendo aí precisamente que se verifica o maior aumento populacional»<sup>271</sup>.

No período de maior migração, a evolução inverte-se a favor dos concelhos envolventes: Amadora, Cascais, Loures, Oeiras, Sintra, Vila Franca de Xira e Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo e Seixal. Nos anos 60 consolida-se este crescimento de Lisboa para «fora de portas»<sup>272</sup>, a formação da zona suburbana e a criação da área metropolitana. A desertificação e o envelhecimento da cidade concelho de Lisboa começou, sobretudo, a partir dessa altura <sup>273</sup>.

Por sua vez, a imigração da população natural das antigas colónias teve diferentes períodos. Destaca-se a vinda de famílias completas a partir de 1974 e o aumento do fluxo migratório a partir de 1980<sup>274</sup>.

A área metropolitana de Lisboa abrange zonas com populações diversas: Sintra é composta pela «nova pequena burguesia de trabalhadores e quadros médios do terciário que trabalha em Lisboa», Loures abriga «o operariado da pequena e média indústria», Cascais é, ainda, «o eixo de nível social mais alto da Grande Lisboa», Vila Franca abriga e dá trabalho aos operários da indústria pesada e a Zona Sul tem vindo a incluir, a par dos operários, «trabalhadores do terciário de Lisboa»<sup>275</sup>.

A oferta maioritária de trabalho encontra-se no concelho de Lisboa e as zonas periféricas são, sobretudo, “dormitórios”, com poucos equipamentos sociais e espaços de lazer.

---

<sup>271</sup> *Opus cit.*, p. 24.

<sup>272</sup> *Opus cit.*, p. 25.

<sup>273</sup> *Opus cit.*, p. 40.

<sup>274</sup> *Opus cit.*, p. 33.

<sup>275</sup> *Opus cit.*, p. 36. A estrutura social da área metropolitana de Lisboa alterou-se entre a data da publicação do estudo e este trabalho. No entanto, esta distribuição mantém interesse na medida em que o objectivo deste trabalho é a análise de duas biografias.

## 2.4 Crescimento da actividade económica de Lisboa

Tal como foi referido, o sector dos serviços ocupa a maioria da população da área metropolitana de Lisboa: em 1950, a agricultura já só ocupava cerca de 3% da população<sup>276</sup>.

O número de postos de trabalho gerados pela indústria não absorveu a mão-de-obra disponível. Aliás, a indústria da área metropolitana de Lisboa estava assente «em actividades fortemente dependentes do petróleo e de matérias-primas importadas» e sofreu os choques petrolíferos e o aumento do preço das matérias-primas no fim dos anos 70, princípio de 80. Em consequência do desemprego e dos salários em atraso, criaram-se formas alternativas de sobrevivência, como a economia informal ou a venda ambulante<sup>277</sup>.

O trabalho feminino no sector terciário é, na grande maioria, o dos serviços “pessoais e domésticos”, desqualificado e pior remunerado<sup>278</sup>.

## 2.5 Crescimento urbano e implantação das habitações

A habitação foi «um dos principais problemas que a pressão demográfica exercida sobre Lisboa veio colocar»<sup>279</sup>. A construção de habitações com materiais precários, como a madeira e a chapa, começou no princípio do Século XX, em freguesias fora do centro da cidade. Surgiram, assim, o Bairro da Liberdade em Campolide, o Bairro das Minhocas no Rego e a Quinta da Curraleira em S. João.

Nesta primeira fase, a intervenção pública no sector da habitação teve dois períodos: a ditadura militar (1926-1932) e os primeiros anos do Estado Novo (1933-1945):

O período da ditadura militar é um exemplo da baixa intervenção do Estado na produção de solos urbanos e na promoção da habitação social, enquanto a décadas de 30 e 40 representam uma conjuntura de forte intervenção do Estado (...), embora escassa para os padrões europeus (...), e não alterou de forma significativa o parque habitacional.

Verificou-se nas duas conjunturas (...) um verdadeiro círculo vicioso da habitação social: ou as condições do programa não podiam ser satisfeitas

<sup>276</sup>V. Capítulo IV - 1.2.2 - *Sectores de actividade, emprego e condições de trabalho*.

<sup>277</sup>*Opus cit.*, p. 48.

<sup>278</sup>*Opus cit.*, p. 50.

<sup>279</sup>*Opus cit.*, p. 51.

pelos potenciais candidatos ou, para que estes tivessem acesso, o programa não podia ser suportado pelo município ou pelo Estado<sup>280</sup>.

Os bairros de barracas aumentaram muito na década de 50 e construíram-se fora do concelho na sequência de algumas demolições camarárias no centro da cidade. Esses bairros surgiram em maior número em Loures, Oeiras e Amadora, onde havia emprego na indústria e na construção civil e fácil acesso ao centro de Lisboa. Bairros no centro da cidade, como o da freguesia da Penha de França, foram envolvidos por construções clássicas.

Os habitantes destes bairros são predominantemente de origem africana. A partir de então, as barracas têm vindo a ser transformadas em habitações de “alvenaria abarracada”. Esta evolução dos alojamentos parece explicar a diminuição do número de barracas recenseadas nos anos 70. Segundo a Polícia Municipal de Lisboa, até 1989 existiam dez mil barracas em Lisboa<sup>281</sup>.

Quer os bairros de barracas, quer os bairros sociais construídos depois da revolução de 1974, caracterizam-se pelo afastamento do centro da cidade de Lisboa e dos respectivos serviços e condições. A sua implantação geográfica não se faz, em regra, no interior da cidade mas em zonas periféricas onde não corram o risco da demolição e onde os terrenos têm menor valor e acessibilidade<sup>282</sup>.

## 2.6 Migração do campo e imigração de África

Cerca de 67% dos habitantes dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa eram, em 1987, imigrantes<sup>283</sup>. No entanto, cerca de 58% dos habitantes dos bairros degradados da cidade concelho de Lisboa são migrantes oriundos do campo que, na sua maioria, chegaram nas décadas de 50 a 70<sup>284</sup>.

A principal justificação apontada pelos habitantes para a vinda para Lisboa é a insuficiência dos rendimentos na sua terra de origem. Acresceram as relações de

---

<sup>280</sup> Silva (1994), Carlos Nunes, p. 673. A política de intervenção pública consistiu, sobretudo, no regime de renda solúvel com acesso à propriedade ao fim de 20 ou 25 anos.

<sup>281</sup> Cardoso (1993), Ana, p. 52-53. Entre eles contam-se os bairros da periferia interna da cidade como a Quinta Grande e a Quinta da Pailepa, na Charneca.

<sup>282</sup> V. item 3.2 - *O realojamento*.

<sup>283</sup> A pesquisa mais completa sobre os bairros degradados da área metropolitana de Lisboa, em termos da área geográfica contemplada (a totalidade dos seus concelhos) e em termos de profundidade (um inquérito à população versando vários domínios) encontra-se em Cardoso (1993), Ana, e tem por fonte um inquérito efectuado em 1987 e publicado em Silva *et al* (1989), Manuela. Note-se que os dados sofreram alterações desde aí: o peso da população africana ou portuguesa descendente de africana aumentou.

vizinhança e familiares que incentivaram e prepararam a vinda. «Reflexo disso é, sem dúvida, o facto de se encontrarem bairros cuja população é, na sua quase totalidade, proveniente da mesma área geográfica»<sup>285</sup>.

## 2.7 Famílias jovens

A população destes bairros é «caracterizada por uma dupla juventude: na base e no topo da pirâmide». 50% são jovens com menos de 20 anos e apenas 5% são idosos<sup>286</sup>. Trata-se de um fenómeno específico relativamente ao conjunto da área geográfica em questão e do País e que se justifica pela dimensão média da família (4 elementos) superior à do concelho de Lisboa. Apontam-se vários factores para justificar esta situação:

o nível de instrução (...) muito baixo e que restringe o acesso ao (...) planeamento familiar, o próprio tipo de habitat, a promiscuidade e o acesso a uma vida sexual precoce, a origem (...) de meios onde a natalidade é mais alta e (...) onde o ter muitos filhos significa a existência de mais força de trabalho e a (...) tendência para expulsar para as (...) periferias os jovens casais que não encontram, dentro da cidade, alojamentos compatíveis com o seu nível de rendimento<sup>287</sup>.

Por outro lado, o número reduzido de idosos parece justificar-se pelo nível de saúde (doença e invalidez) provocado por uma vida de trabalhos penosos, deficiente alimentação e falta de acesso aos serviços de saúde<sup>288</sup>.

## 2.8 Iniciação precoce no papel do adulto

A precocidade dos habitantes dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa verifica-se «em diferentes momentos da vida»: no abandono da escola em idade escolar, no ingresso no trabalho (em casa e nos biscates), na constituição de família

---

<sup>284</sup>Cardoso (1993), Ana, pp. 81-83.

<sup>285</sup>*Opus cit.*, p. 86.

<sup>286</sup>*Opus cit.*, p. 87-88.

<sup>287</sup>*Opus cit.*, p. 89-90.

<sup>288</sup>*Ibidem*.

entre as mulheres, na maternidade, no envelhecimento e na morte. A infância e a juventude são passadas no desempenho dos papéis sociais dos adultos<sup>289</sup>.

## 2.9 Insucesso e abandono escolar

O baixo nível de instrução caracteriza esta população. 80% «tem no máximo a instrução primária»: 22% é analfabeta e 42% tem apenas o 4º ano do 1º ciclo. Apenas 4% concluiu o ensino secundário e 1% o ultrapassou, contrariando a tendência da população da área metropolitana de 9.6% e de 13.3%, respectivamente. Assim, «mais do que uma selecção “para as classes mais desfavorecidas trata-se, pura e simplesmente, de eliminação” (Bourdieu, 1964)»<sup>290</sup>.

Na faixa etária dos 12 aos 14 anos, 6% são analfabetos, 15% não tem diploma por abandono escolar, 39% tem o 4º ano do 1º ciclo e 30% tem o 3º ciclo. No total, 54% não completou a escolaridade obrigatória<sup>291</sup>.

Vários motivos determinam o insucesso escolar: o cansaço provocado pelo trabalho precoce, a prioridade atribuída à função da criança na economia da casa, a «interiorização de uma incapacidade para o estudo, resultando daí um desinteresse pela escola e uma atitude pouco crítica em relação à mesma», a falta de condições para estudar em casa, o nível de instrução dos pais que não apoia no estudo ou a má alimentação»<sup>292</sup>.

## 2.10 Precariedade no mercado de trabalho

A população residente nestes bairros ocupa profissões que se caracterizam pela baixa remuneração, pela baixa qualificação e pelo fraco prestígio social:

Os homens são, em grande parte, operários, na maioria ligados à construção civil (...) e, ainda, serventes; ocupam também postos de trabalho na administração pública onde predominam contínuos, jardineiros e vigilantes ou então são empregados de mesa ou de balcão, motoristas ou cobradores, vendedores ambulantes. Quanto às mulheres, são

<sup>289</sup> *Opus cit.*, pp. 91 e 92.

<sup>290</sup> *Opus cit.*, p. 93. Atendendo à juventude que caracteriza estes bairros, também se presume a alteração dos dados entre a publicação do estudo e este trabalho.

<sup>291</sup> *Opus cit.*, p. 94. A escolaridade obrigatória termina no 9º ano (3º ciclo) aos 14 anos.

<sup>292</sup> *Opus cit.*, p. 95.

principalmente empregadas domésticas ou de limpeza em cafés ou restaurantes, havendo também em percentagem significativa, operárias indiferenciadas, ajudantes de cozinha e cozinheiras, vendedoras ambulantes, cabeleireiras e costureiras<sup>293</sup>.

As más condições de trabalho, a instabilidade no emprego e a ausência de descontos para a segurança social caracterizam estas profissões e a remuneração média é muito baixa<sup>294</sup>. As mulheres encontram-se em pior situação que os homens, sendo frequente o trabalho a tempo parcial de forma a conjugá-lo com os horários dos filhos.

### 2.11 Despesa, dívida e desorganização da economia doméstica

A despesa desta população encontra-se abaixo da linha de pobreza absoluta (60%)<sup>295</sup> e, quando acima, esconde, provavelmente, situações de endividamento e de necessidade de aquisição «dos valores simbólicos potencialmente inscritos» em objectos como a televisão ou o vídeo<sup>296</sup>.

## 3 Caracterização da população do bairro da Quinta Grande

### 3.1 O bairro degradado da Quinta Grande demolido a 18 de Maio de 2001

O bairro degradado da Quinta Grande pertencia à Freguesia da Charneca do Lumiar, Concelho de Lisboa. Foi demolido a 18 de Maio de 2001, pouco antes da finalização deste trabalho, e a sua população foi realojada nos bairros Alta Lisboa

---

<sup>293</sup> *Opus cit.*, p. 97.

<sup>294</sup> *Opus cit.*, p. 98. Dos representantes inquiridos que trabalham por conta de outrém (a maioria), «26% (...) já sofreram acidentes de trabalho; 10% trabalharam mais horas por semana do que o máximo legalmente estabelecido (48 horas); 25% têm trabalho nocturno (...); 44% trabalham aos feriados e fins-de-semana e 22% fazem-no com frequência; 18% não efectuam descontos para a Segurança Social (...) [e] a maior parte dos inquiridos já se encontrou em situações de desemprego de longa duração.»

<sup>295</sup> *Opus cit.*, p. 103. A linha de pobreza absoluta «corresponde ao rendimento (ou despesa) necessários para uma pessoa poder satisfazer o conjunto das necessidades consideradas básicas (alimentação, vestuário, habitação, transportes, etc)». No caso, a linha de pobreza foi determinada a partir de «uma dieta alimentar padrão».

<sup>296</sup> V. item 1.2.7 - *Habitação, conforto e bem-estar: a televisão existe na totalidade dos lares portugueses.*

Centro, Alta Lisboa Sul, Cruz Vermelha e outros. Segundo fontes oficiais<sup>297</sup>, cerca de metade da população foi realojada no ALC, a poucos metros do bairro demolido, incluindo os biografados.

A Quinta Grande surgiu no âmbito do alargamento da cidade concelho de Lisboa para norte com as “Avenidas Novas” e a Avenida Almirante Reis. Foi o bairro de maior expansão da freguesia. Em 1961 encontravam-se aí 4 casas de madeira e material precário, sem água nem luz, em 1975 já existiam 117 e em 1993 foram recenseadas pela CML 513<sup>298</sup>.

Segundo as mesmas fontes oficiais, o bairro da Quinta Grande era composto por 3930 pessoas, 635 famílias, na sua maioria portugueses (onde se incluem os filhos de estrangeiros nascidos em Portugal) com predomínio para angolanos e cabo-verdianos. Compreende-se, assim, que a maioria da população se tenha fixado no bairro nas décadas de 70 e 80<sup>299</sup>.

A população era jovem: cerca de 59% tinha menos de 35 anos, cerca de 10% tinha mais de 65 anos. Tratava-se, portanto, de uma população em contraste com a tendência para o envelhecimento do país<sup>300</sup>. As profissões mais representadas eram as de estudante (26%), as ligadas à construção civil (cerca de 9%), e as de limpeza (9%). Os inactivos (reformados, desempregados e domésticas) representavam uma parte importante da população (22%). No entanto, 12% não forneceu informação sobre a profissão.

A maioria das famílias compunha-se de casal e filhos (38%), seguindo-se-lhe as de pai ou mãe com filhos solteiros (18%) e as de isolado (16%). Estas duas em conjunto tinham forte expressão (34%) e correspondiam às tipologias mais vulneráveis à pobreza<sup>301</sup>.

Grande parte das *habitações de construção espontânea*<sup>302</sup> estavam transformadas por alvenaria ou alvenaria abarracada através da auto-construção sem infra-estruturas. No seu conjunto, era um bairro insalubre. Segundo o testemunho de um morador<sup>303</sup> «as casas eram feitas em 48 horas (...) porque na segunda-feira de manhã [tinham] a visita da Polícia Municipal» que, então, «pensava duas vezes antes de mandar abaixo». O bairro era servido por um chafariz da CML e por um balneário pré-

<sup>297</sup> Divisão de Estudos e Planeamento do Departamento de Gestão Social do Parque Habitacional da Câmara Municipal de Lisboa.

<sup>298</sup> Francês *et al* (2001), Bentes, p. 72.

<sup>299</sup> Francês *et al* (2001), Bentes, p. 73.

<sup>300</sup> V. item - 1.2.1 - *População*.

<sup>301</sup> V. item 2 - *Precariedade do mercado de trabalho*.

<sup>302</sup> V. tipologia no item 2.1 – *Bairros de lata e bairros degradados*.

fabricado construído pela comissão de moradores (gerido pela Junta de Freguesia). Algumas habitações beneficiavam ilegalmente da água da rede pública e a maioria dispunha de fossa própria e/ou escoava para a rua. Todas as habitações beneficiavam legalmente de electricidade. Os moradores pagavam uma taxa de ocupação do terreno à CML e algumas vias de circulação no bairro estavam pavimentadas.

A Quinta Grande era servida pelas creches do Centro Social da Musgueira Norte, da Igreja Filadélfia e da Santa Casa da Misericórdia e pelo Jardim de Infância das Irmãs Bom Pastor, mas a oferta era muito insuficiente para a procura. A população jovem frequentava as escolas primárias nº66 e nº 34, próximas do bairro, nº91, no centro do Lumiar, a escola 2+3 Pintor Almada Negreiros e a secundária do centro do Lumiar. Havia uma associação de moradores onde, nomeadamente, se faziam cursos de alfabetização.

Em 1975 foi criada a Cooperativa dos Três Unidos por iniciativa dos seus moradores com o objectivo da construção de 250 fogos, o que não se concretizou<sup>304</sup>. O bairro era servido por comércio local, pela Rodoviária de Lisboa e pela Carris. A população beneficiava do centro de Saúde do Lumiar e da sua extensão na Charneca do Lumiar.

Várias instituições de solidariedade social, ou outros, actuavam em benefício da população do bairro da Quinta Grande e tinham reuniões periódicas sob a designação de GCC - Grupo Comunitário da Charneca<sup>305</sup>. Por iniciativa dos seus moradores, foi fundada a Associação de Defesa dos Angolanos.

### 3.2 O realojamento

Cerca de metade da população do bairro da Quinta Grande (59%) foi realojada em Maio de 2001 no bairro *Alta Lisboa Centro*, na Freguesia da Charneca do Lumiar, Concelho de Lisboa, no âmbito do PER<sup>306</sup> e a poucos metros do antigo bairro. Os restantes moradores foram realojados na Alta Lisboa Sul (30%), na Cruz Vermelha (6%) e noutros bairros (4%).

---

<sup>303</sup>Francês *et al* (2001), Bentes, p. 76.

<sup>304</sup>Francês *et al* (2001), Bentes, p. 74.

<sup>305</sup>Para além da AES, entre outras, o ISU - Instituto de Cooperação e Solidariedade Universitária, as Irmãs Bom Pastor, O Centro de Artes e Formação da Junta de Freguesia de Lisboa e a Santa Casa da Misericórdia - Centro de Apoio Infantil.

<sup>306</sup>Programa Especial de Realojamento segundo lei em vigor. Segundo fontes oficiais (<http://www.mes.gov.pt>), o PER tem por objectivo eliminar os bairros de lata através da construção de fogos de arrendamento público e no Alto do Lumiar foram concluídos 570 fogos até à data.

A população realojada no bairro *Alta Lisboa Centro* é maioritariamente oriunda da Quinta Grande, mas coabita com os moradores dos antigos bairros da Musgueira Norte, da Musgueira Sul, da Paleipa e da Quinta do Louro. Os três primeiros eram conhecidos pelos seus problemas de toxicodependência que, segundo a AES, tinha menor expressão na Quinta Grande.

Na atribuição dos fogos por tipologias, foram respeitadas as estruturas familiares. O bairro *Alta Lisboa Centro* é servido por um parque infantil e por algum comércio e está prevista a construção de um conjunto de serviços sociais, nomeadamente creches. A Associação de Defesa dos Angolanos obteve um espaço para a sede.

As instituições sociais e outros que operavam no bairro da Quinta Grande mantêm o seu trabalho com a população<sup>307</sup>.

#### **4 Análise da biografia de E**

##### **4.1 O perfil de E perante o perfil do habitante médio dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa**

*E* tem trinta e oito anos e é mãe de seis filhos: um do casamento, dois do segundo companheiro e três do último, com quem vive há seis anos. *E* tem dezassete irmãos, nove rapazes e oito raparigas, e é filha de um casal que migrou de Portalegre para Lisboa ainda jovem. Nasceu em Lisboa, os pais separaram-se e sofreu a violência e o alcoolismo do pai. Viveu no bairro de lata da Penha de França, nos Olivais e aos vinte/vinte e um anos passou a residir no bairro da Quinta Grande. Foi realojada no bairro ALC em Maio de 2001. *E* corresponde ao perfil dos representante e cônjuge médios dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa<sup>308</sup>.

Os pais migraram do campo para a cidade para fazer os trabalhos mais desqualificados e sempre foram muito pobres<sup>309</sup>: o pai descarregava camionetas de

---

<sup>307</sup> Pertencem agora ao GCC, entre outros, as escolas primárias e secundárias que servem a população do bairro ALC, o Centro Social da Musgueira Norte, o Clube Recreativo e Desportivo e a Associação de Moradores do bairro da Cruz Vermelha, a Junta de Freguesia do Lumiar, a Comissão Local de Acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido LX3, a Santa Casa da Misericórdia, o Núcleo de Intervenção e Participação Comunitária da CML, a PSP de Telheiras e da Musgueira ou a GEBALIS.

<sup>308</sup> V. Capítulo IV - 2 - *Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa*.

<sup>309</sup> V. Capítulo IV - 2.1 - *Crescimento demográfico de Lisboa*.

papel e fazia a recolha de lixo para vender (papel, vidro e ferro-velho) e a mãe, quando da separação, passou a morar no bairro degradado da Quinta Grande.

*E* teve «a infância e a juventude passadas no desempenho dos papéis sociais dos adultos»<sup>310</sup>: desde os seis anos ajudou nas tarefas domésticas, recolheu lixo e pediu esmola porta-a-porta e aos onze já trabalhava num restaurante e no descarregamento de papel com os homens; abandonou a escola aos onze/doze anos; constituiu família e foi mãe aos dezassete anos.

Aos vinte/vinte e um anos, *E* acompanhou «a tendência da expulsão das famílias jovens para as periferias»<sup>311</sup> e foi morar com a mãe no bairro da Quinta Grande.

*E* tem uma história de «insucesso e de abandono escolar precoce»<sup>312</sup>: tem apenas a 3ª classe (3º ano do 1º ciclo) e não concluiu a escolaridade obrigatória; repetiu cinco vezes a 1ª (1º ano do 1º ciclo); abandonou a escola aos onze/doze anos; enquanto esteve na escola, desempenhou tarefas domésticas, pediu esmola e recolheu lixo; sentia-se cansada e nunca gostou da escola mas, ainda assim, considera que “nunca puxou muito para os estudos”<sup>313</sup>.

*E* esteve internada com hepatite na sequência de um aborto, tinha o seu quinto filho *C* nove meses.

*E* tem uma «inserção precária no mercado de trabalho»<sup>314</sup>: lavou loiça num restaurante e trabalhou nas limpezas a tempo parcial até aos 38 anos; devido à sua baixa qualificação escolar, após uma formação profissional de quatro meses continua a trabalhar nas limpezas, agora a tempo inteiro mas ainda com uma remuneração baixa. No entanto, *E* tem estado inscrita na segurança social, pelo menos desde que trabalha para uma empresa que recruta empregadas de limpeza. *E* é beneficiária do RMG desde o início da sua implementação.

*E* efectua despesas que fazem presumir um rendimento próximo da linha de pobreza absoluta e o endividamento<sup>315</sup>: tem dificuldade em pagar despesas correntes, como o vestuário dos filhos ou uma creche; possui uma televisão nova e grande; quando foi realojada mobilou a casa de novo, após recusar os móveis recuperados, em bom estado e grátis, da Associação *Emaús*.

---

<sup>310</sup>V. Capítulo IV - 2.5 - *Iniciação precoce no papel do adulto*.

<sup>311</sup>V. Capítulo IV - 2.4 - *Famílias jovens*.

<sup>312</sup>V. Capítulo IV - 2.6 - *Insucesso e abandono escolar*.

<sup>313</sup>Biografia de *E* (*BE*), p. 138.

<sup>314</sup>V. Capítulo IV - 2.7 - *Precariedade no mercado de trabalho*.

## 4.2 Etapas de uma vida

### 4.2.1 «Se chegava a hora da escola já estávamos cansadas»<sup>316</sup>

*E* ingressou na escola aos seis anos, em 1969. Desde aí e até abandonar a escola sem concluir a escolaridade obrigatória, *E* trabalhou com o pai e com os irmãos na recolha de lixo que pudessem vender (papel, vidro, ferro-velho), nas tarefas domésticas da família e pediu esmola porta-a-porta<sup>317</sup>.

*E* repetiu cinco vezes a 1ª classe e tinha onze/doze anos quando, ao terminar a 3ª, disse ao pai que não queria continuar a estudar:

Com onze anos já era uma grande matulona, pesava 86 Kg e fiquei com complexos, era tudo pequenininho e (...) nunca mais quis ir à escola! (...) O meu pai, depois, disse que se eu não quisesse ir para a escola tinha que ir trabalhar (...)<sup>318</sup>.

*E* não retomou o ensino até aos trinta e sete anos, altura em que frequentou o ensino recorrente durante metade do ano lectivo. Mas os sete irmãos mais novos frequentaram a Casa Pia com sucesso:

Aprenderam melhor do que eu porque tiveram quem lhes ensinasse, não foram tão castigados como eu. Eu não quis ir para a Casa Pia, o meu pai pimba! Não queres ir para a Casa Pia vais trabalhar e foi a minha vida, foi só a trabalhar<sup>319</sup>.

O insucesso e o abandono escolar de *E* podem explicar-se pelo conjunto de factores normalmente apontados na literatura. *E* acumulou trabalho e «várias tarefas domésticas com a frequência da escola», o que a levou ao cansaço e «concomitantemente ao absentismo e a um fraco rendimento escolar». O seu pai terá visto a escola apenas pela sua «utilidade imediata (de acolhimento, de controlo)» e não

---

<sup>315</sup>V. Capítulo IV - 2.8 - *Despesa, dívida e desorganização da economia doméstica*.

<sup>316</sup>*BE*, p. 138.

<sup>317</sup>*BE*, p. 142: «Andámos muito tempo a pedir, a bater à porta das pessoas, (...) andámos muito tempo, também, no ferro-velho, (...) andámos muitas vezes aos caixotes do lixo com o meu pai (...).»

<sup>318</sup>*BE*, p. 139.

<sup>319</sup>*BE*, p. 146. Segundo os seus estatutos (dec.-lei 50/2001 de 13 Fevereiro), A Casa Pia de Lisboa é um instituto público destinado à educação, ensino, formação e inserção social de crianças e jovens em perigo ou em risco de exclusão social, sob tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Integra sete colégios, uma escola agrícola, um instituto e um centro educativo e de apoio social. Tem, entre outros, cursos técnico-profissionais com equivalência aos níveis de ensino básico e secundário. Em 1985, a CPL tinha 2600 educandos, hoje tem 4600. Foi fundada em 1780 no reinado de D. Maria I por Diogo Inácio de Pina Manique para as crianças pobres, orfãs e abandonadas e em 1942 integrou vários Colégios espalhados por Lisboa.

como «algo que se possa vir a repercutir na vida futura». *E* e seu pai interiorizaram «uma incapacidade para o estudo, resultando daí um desinteresse pela escola e uma atitude pouco crítica em relação à mesma». *E* teve falta de condições para estudar<sup>320</sup>.

Assim, *E* estava limitada pela situação de pobreza em que vivia. O seu relato vem a revelar, no conjunto, que lhe teria sido possível concluir a escola com uma formação profissional, como fizeram todos os irmãos que também acumularam o trabalho com a escola. Mas não é isso que acontece:

Andei cinco anos na 1ª classe, sempre a repetir a 1ª classe, sempre a repetir a 1ª classe, sempre sempre sempre (...) Com onze anos já era uma grande matulona, pesava 86 Kg e fiquei com complexos, era tudo pequenininho e (...) nunca mais quis ir à escola! Depois fugia da escola, escondia a mala, ia para a praça comer frutas, o meu pai bateu-me muito para eu estudar e (...) foi coisa que eu nunca puxei muito foi escola (...) quis mais trabalhar. O meu pai, depois, disse que se eu não quisesse ir para a escola tinha que ir trabalhar (...) <sup>321</sup>.

Que papel teve a escola neste processo? O relato é omissivo. *E* afirma que “não gostava da escola”, que “não aprendeu nada na escola”, que nunca “puxou muito para a escola” e lembra-se de uma única professora, “a que a passou de ano”:

Lembro de uma professora só, que foi a que me passou da 1ª para a 2ª classe: Maria Helena Calheiros... lembro-me tão bem dela como se fosse hoje... uma professora alta, ruça, por acaso foi a professora (...) de que gostei mais» <sup>322</sup>.

*E* não tem presente que as «deficiências do sistema de ensino têm um impacto muito diferente consoante a origem social dos alunos. Diga-se que enquanto uns estão dotados de “defesas”, outros, os mais desfavorecidos, estão totalmente desprovidos delas. Daí a necessidade de tomar também em consideração os factores exógenos ao sistema»<sup>323</sup>. Talvez por isso mesmo *E* não se lembre da escola, porque esta não fez a diferença na sua infância. A sua omissão do relato é significativa. Face a uma escola indiferente às dificuldades da sua situação, *E* educou-se apenas na família e no trabalho.

Desta forma, marca-se uma primeira etapa na vida de *E* quando aos onze/doze anos o pai decide retirá-la da escola, ficando, praticamente, sem habilitações escolares e

<sup>320</sup> Cardoso (1993), Ana, pp. 94-95.

<sup>321</sup> *BE*, p. 139.

<sup>322</sup> *BE*, p. 139.

<sup>323</sup> Silva *et al* (1989), Manuela, p. 108.

sem capacidades de leitura e de escrita. No entanto, o mesmo não sucedeu com todos os seus irmãos:

Aprendi a escrever o meu nome, leio mal e porcamente, escrever dou muitos erros<sup>324</sup>.

Estudaram. Tenho um que fez o 1º ano... eles foram mais longe até ao segundo ano, os mais velhos... (...) foram saindo e foram para uma casa melhor.

Andaram todos na Casa Pia. Aprenderam lá uma boa profissão, as minhas irmãs saíram de lá com corte e costura, tiraram de lá o curso, os meus irmãos uns saíram pedreiros, outros saíram pintores de automóveis, pronto, aquilo que eles quiseram! (...) Almoçavam lá, traziam o jantar, compravam-lhes os passes... E foi assim a vida deles também. Só que eles tiveram mais sorte do que eu. Eles aprenderam melhor do que eu... eu sempre levei uma vida mais castigada, mais a trabalhar e tudo (...)<sup>325</sup>!

É desta forma que *E* explica como os irmãos foram educados por uma escola, em particular pela Casa Pia (onde sete irmãos concluíram uma formação profissional), e como esse facto alterou o curso das suas vidas. Assim, *E* tomou um rumo diferente dos irmãos a partir do momento em que eles frequentaram a escola regular e a Casa Pia e ela não.

Assim, a primeira etapa no processo de exclusão social<sup>326</sup> de *E* foi a ruptura com o laço social da escola e teve origem, sobretudo, em três mecanismos. Um «mecanismo sócio-económico próprio da sociedade contemporânea» na medida em que *E* pertencia a uma família pobre que migrou do campo para a cidade à procura de melhores condições de vida, inserindo-se no verdadeiro movimento de «êxodo rural» que caracterizou o início da modernização de Portugal no século XX<sup>327</sup>. E, simultaneamente, dois «mecanismos sociais» tradicionais que são a família patriarcal, onde o pai domina o destino da mulher e dos filhos<sup>328</sup>, e a escola.

---

<sup>324</sup> *BE*, p. 138.

<sup>325</sup> *BE*, p. 143.

<sup>326</sup> V. Capítulo II - 4.2.2 - *Um só conceito? A formulação mais ampla.*

<sup>327</sup> V. Capítulo IV - 1.1 - «Três décadas de mudança social»: 1960 a 1995, 1.2.1 - *População e 2 - Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa.*

<sup>328</sup> *BE*, p. 145: «O meu pai tratava muito mal a minha mãe, a minha mãe fez o que fez, foi com um irmão do meu pai, engravidou, temos uma irmã minha da parte do meu tio e, prontos, eu acho que isto complicou muito com o cérebro da gente, e fomos criado só com o pai, não fazes de uma maneira fazes de outra, castigava muito a gente, tudo à base da porrada».

Neste sentido, o processo de exclusão social de *E* teve início sob a forma de pobreza absoluta e converteu-se num processo de empobrecimento relativo, nomeadamente, quando *E* ficou excluída da escola<sup>329</sup>.

4.2.2 «O meu pai é que fazia a vida com o nosso dinheiro (...) e foi assim... a minha escola»<sup>330</sup>

Quando *E* abandonou a escola aos onze/doze anos, começou a trabalhar num restaurante, a lavar loiça, e a descarregar papel com o pai e outros homens. Um dos motivos que aponta para ter começado a trabalhar tão cedo, foi o facto de se ter negado ao pai a pedir esmola porta-a-porta:

Depois as senhoras mandavam-me ir trabalhar, que eu tinha um bom corpo para ir trabalhar: «vai trabalhar que você tem um bom corpo para trabalhar, não é nenhuma aleijada!» Depois eu comecei a chorar e disse ao meu pai que não ia mais! (...) E depois o meu pai pôs-me a trabalhar lá no restaurante: «não queres ir pedir, vais para o restaurante lavar loiça»<sup>331</sup>.

*E* iniciou, assim, um percurso profissional que não sofrerá alterações até aos seus trinta e oito anos: um trabalho manual que não exige habilitações escolares, dependente dos nascimentos e dos horários escolares dos filhos e com baixa remuneração. *E* trabalhou no restaurante até aos vinte e seis anos e nas limpezas, através de uma empresa e para a RTP, até aos trinta e sete/trinta e oito anos. Por opção, nunca recorreu ao Centro de Emprego para deixar o trabalho das limpezas, conforme afirma:

Aguentei-me onze anos na limpeza porque era de manhã e durante o dia estava com os miúdos, para os levar para a escola... Porque era assim: entrou o *Ri* para a escola, depois entrou logo o *C*, depois entrou a *Ru* e, no entretanto, apareceu mais este bebé, e ir trabalhar para ir buscar e depois para os filhos andarem... mal estimados e aí à balda não valia a pena<sup>332</sup>.

---

<sup>329</sup>V. Capítulo I - 3 - *Abordagem da economia: pobreza absoluta e pobreza relativa*.

<sup>330</sup>*BE*, p. 139.

<sup>331</sup>*BE*, p. 142.

<sup>332</sup>*BE*, p. 148.

A remuneração de *E* esteve bastante tempo dependente do destino que o pai lhe desse ( até aos dezassete anos) e de um dos companheiros com quem viveu seis anos:

O meu pai é que fazia a vida com o nosso dinheiro (...) o dinheiro era todo para a casa, e foi assim.... a minha escola<sup>333</sup>.

Casei, ao fim de três anos deixei o pai do meu filho e não tinha razões para o deixar (...) e (...) conheci o outro (...) deu-me muitos maus tratos (...) se tivesse dois contos punha os dois contos no totoloto e não se importava que o filho tinha fome se não, e depois prontos, e ficava danado: às vezes queria comer e não tinha, e eu também não era obrigada a ter para le dar<sup>334</sup>!

Este percurso profissional de *E* constitui-se como uma consequência, por um lado, das suas habilitações escolares e, por outro lado, da sua dependência face à família, primeiro perante o pai, depois perante os nascimentos e os horários escolares dos filhos. Este percurso profissional marcou uma segunda fase, agora cumulativa, no processo de exclusão e de manutenção na pobreza de *E* na medida em que ela participa do mercado de trabalho e assume algumas opções em favor dos filhos mas de acordo com as possibilidades já anteriormente restringidas<sup>335</sup>.

De facto, *E* não está excluída do mercado de trabalho como ficou excluída da escola. Mas encontra-se numa *zona de vulnerabilidade social*<sup>336</sup> na medida em que as suas habilitações escolares, o seu percurso profissional e as limitações da sua condição familiar, primeiro como uma jovem dependente do pai, depois como uma mulher dependente do marido que não trabalha e dos filhos, conjugam-se e não lhe permitem melhorar a sua situação.

Assim, na origem da vulnerabilidade social de *E* ligada à profissão, também se verifica um mecanismo social tradicional, relativo à organização da família, às suas relações de domínio e à divisão das tarefas entre os seus membros. No conjunto, *E* apenas aprendeu bem o papel que lhe estavam a destinar.

---

<sup>333</sup> *BE*, p. 139.

<sup>334</sup> *BE*, p. 140.

<sup>335</sup> V. Capítulo I - 4.2.3 - *Um estado ou um processo*.

<sup>336</sup> V. Capítulo I - 3.3.3 - *As tipologias da exclusão social*.

#### 4.2.3 «Eu ajuntei-me com dezassete anos, tive o meu filho»<sup>337</sup>

*E* engravidou aos dezassete anos, casou e separou-se ao fim de três anos porque conheceu o seu segundo companheiro. Hoje, tem boas recordações do casamento:

O pai do meu filho não me dava maus tratos, pelo contrário, dava-me tudo: trabalhava, era meu amigo... entretanto o outro não (...) <sup>338</sup>.

Para baptizar o meu filho, o mais velho, o meu pai obrigou-me a casar. No entretanto, ao fim de três anos, deixei o pai do meu filho (...): tive outra aventura com outro senhor. Só que fui mal castigada, levei muita porrada, passei muita fome, ele só queria era jogo, não trabalhava e não era amigo da família. Depois estive com ele seis anos, que é o pai do *Ra* e do *Ri*, (...) a minha mãe é que me estava a dar o leite, a farinha, ele batia-me, não era drogado nem bêbado mas, prontos, não gostava de trabalhar e todo o dinheiro que tinha era para o jogo (...) <sup>339</sup>.

*E* vinha sofrendo um processo de empobrecimento relativo. Dos vinte aos vinte e seis anos, associou-se-lhe um novo factor produtor de exclusão: a violência doméstica. Durante esse período, *E* aprendeu um certo papel de mulher e de mãe: sustentou os filhos sem o companheiro, com a ajuda da mãe, e foi vítima de violência. Com este segundo companheiro, *E* marcou uma terceira etapa cumulativa no seu processo de exclusão. Foi, até hoje, a pior etapa: «a fase extrema do processo de “marginalização”, entendido este como um “percurso descendente”, ao longo do qual se verificam diferentes *rupturas* na relação do indivíduo com a sociedade» <sup>340</sup>.

Mais tarde, aos vinte e cinco/vinte e seis anos, *E* veio a formar uma nova família com o actual companheiro. Foi uma etapa de desagravamento no seu processo de exclusão e de pobreza:

*E*, no entretanto, depois tive outra aventura: conheci o pai do *C*, um guarda, um anjo, só não faz mais porque não pode, é amigo de trabalhar, tive bons momentos e maus momentos com ele (...) tive desatinos com ele... bateu-me, duas ou três vezes à frente dos meus filhos (...) ele só me batia quando estava bêbado... (...) uma vez até me partiu a cabeça, à frente das crianças (...) Depois, no entretanto, já estou com este homem há dez anos, é amigo do meu filho, não é filho dele (...) tenho um irmão que vive comigo e, no entretanto, veio o meu filho mais velho (...) <sup>341</sup>.

<sup>337</sup> *BE*, p. 137.

<sup>338</sup> *BE*, p. 140.

<sup>339</sup> *BE*, p. 137.

<sup>340</sup> V. Capítulo I - 4.2.3 - *Um estado ou um processo* e 4.3.1 - *Desafiliação (Robet Castel)*.

<sup>341</sup> *BE*, p. 137.

Mantêm-se dúvidas sobre a violência que o companheiro exerça hoje sobre *E*. No entanto, ela classifica esta etapa como decisiva na sua aprendizagem, a primeira foi com o pai (negativa), a segunda foi com o actual companheiro (positiva):

*No final, como é que faria as contas, se tivesse de fazer a soma, o que é que acha que a educou e o que é que acha que a formou?*

(Pausa)

*Nessa sua vida toda, grande, complicada...*

Para já, foi o meu terceiro companheiro. Fez-me mais mulher, mais dona de casa, mais boa mãe, que eu não tinha aquele, prontos, não era uma rapariga que parava muito tempo em casa, andava mais na rua, não tinha aquela preocupação de comer, não tinha nada. E foi com ele que eu aprendi isto tudo (...).

*E é esse o balanço que faz da sua história de vida toda?*

É. Da minha história de vida toda. Prontos, além de eu sofrer e levar pontapés como levei, não há nada... a gente para aprender tem que levar, tem que sofrer na vida, mas não era preciso sofrer assim, e prontos: é o balanço que eu dou a isto<sup>342</sup>.

Desta forma, *E* dá particular relevância à violência física que sofreu e marca, através dela, as duas fases mais difíceis no seu percurso de pobreza e de exclusão social. *Nesta perspectiva, é importante na biografia de E incluir a violência na linha de pobreza relativa abaixo da qual E se situava então.*

4.2.4 «O meu *Ra* (...) quando ficou com o pai tinha quatro anos (...), não quis ir para a escola, o pai não se preocupou»<sup>343</sup>

Os dois filhos mais velhos de *E* não foram criados com ela. O relato é omissivo quanto a alguns dos motivos. Sobre *Ra*, *E* mostra-se muito preocupada com o abandono da escola e considera que o motivo está no mau ambiente familiar que sempre teve:

O meu *Ra*: o irmão está superior a ele, porque tem quem puxe por ele. Se o pai puxasse mais por ele, não: (...) tens um tempo para brincar e tens um tempo para estudar, porque o *Ra* ia lá. (...) Porque tanto o *Ra* como o *Ri* são umas crianças que aprendem bem. (...) acho que o *Ra* ficou mais afectado: porque eu dou valor ao meu filho, o que aconteceu ao *Ra*, eu aí

<sup>342</sup> *BE*, p. 150.

<sup>343</sup> *BE*, p. 150.

penso que o miúdo ficou mais apanhado também - porque o *Ra* revolta-se com tudo e mais alguma coisa<sup>344</sup>.

E basta tar a ser criado com uma rapariga alcoólica, que é a pior coisa que se pode fazer a uma criança, depois há porrada entre ele e ela... este ambiente é... prontos, é um desgosto que eu tenho, tenho um desgosto enorme, porque o *Ra* depois também não quis ir para a minha companhia (...) Tive lá com ele, andei à porrada com a madrasta (...). Ele é que manda, ele é que fala, ele quis para o pai e olha... e o pai ficou<sup>345</sup>.

Quaisquer que sejam os motivos que levaram *E* a permitir que *Ra* ficasse com o pai, a verdade é que ela não consegue impedir o insucesso e o abandono escolar do filho. Os restantes três filhos estão na escola (dois repetiram o ano) mas *Ra* reproduz o insucesso e o abandono escolar da mãe: aos catorze anos estava inscrito no 4º ano do 1º ciclo sem o frequentar<sup>346</sup>. No entanto, resulta do relato que *E* tem consciência das potencialidades do filho para a escola, do mau ambiente familiar em que ele vive e da importância da escola para o seu futuro:

[Os meus irmãos] foram para a Casa Pia e fizeram-se uns homens! Já têm um pensar mais... basta ter estudos, prontos. Sabem fazer umas contas, sabem ler, sabem escrever - eu para escrever tenho que pedir para me escreverem uma carta, e eles não, eles nesse sentido estão superiores a mim... É como o meu *Ra* O meu *Ra*: o irmão está superior a ele porque tem quem puxe por ele. Eu fui falar com a professora do *Ra*, ele aprende bem, só que não tem quem puxe por ele<sup>347</sup>.

Verifica-se, assim, a reprodução do insucesso escolar entre gerações mas não para todos os irmãos. O que não deixa de ser o padrão de *E* repetido em *Ra*. Como explica *E* referindo-se a si própria, "uns são mais castigados do que outros"<sup>348</sup>. Muitas das respectivas causas ficam por analisar aqui devido às limitações próprias deste trabalho, mas verifica-se essa consequência e algumas das suas causas na biografia de *E*.

Assim, certos factores impedem que *E* tenha um papel positivo no acompanhamento dos estudos de *Ra*. Quaisquer que eles sejam, prendem-se com o

---

<sup>344</sup> *BE*, p. 148.

<sup>345</sup> *BE*, p. 150.

<sup>346</sup> Obteve-se esta informação no âmbito do referido Projecto da AES.

<sup>347</sup> *BE*, p. 146.

<sup>348</sup> V. Capítulo II – 5.1 - *Desigualdade entre alunos e origem social* e 5.2 - *Desigualdade entre alunos, origem social e papel da escola*.

processo de exclusão social de *E* e, nesse sentido, ela contribuiu para a reprodução da exclusão (escolar).

#### 4.2.5 «A minha mãe, no entretanto, arranhou aqui esta barraca»<sup>349</sup>

*E* deixou a casa onde vivia com o pai e o marido e foi morar no bairro da Quinta Grande porque conheceu outro homem. Refugiou-se, então, em casa da mãe. *E* afirma que “só dois irmãos são toxicodependentes” e que o pai “está doente e sozinho porque não criou os filhos com carinho”: era «tudo à base da porrada»<sup>350</sup>.

De facto, não só *E* viveu a infância e a juventude numa família pobre, como mais tarde o contacto com os familiares ficou restringido àqueles que se mantiveram na pobreza e que sofreram um processo cumulativo de exclusão:

O meu pai, de tanto querer bem, só fez mal aos filhos, a todos! Hoje está sozinho (a minha mãe já faleceu, ele hoje está sozinho, teve um acidente, teve dezoito filhos e agora nenhum deles foi ao pai, mais uma vez tive que ir eu, às vezes vinha para cá, outras vezes ia para lá eu: calhou sempre ao mais fraco, quem não tinha hipótese para ficar com o pai, calhou-me sempre a mim). Depois tenho um irmão que está preso, há quatro anos, toxicodependente, vivia aqui comigo, tava a dar um mau ambiente aos sobrinhos, ele viu que não tava a fazer bem, foi-se embora, andava a dormir no Casal Ventoso (...) <sup>351</sup>.

A minha mãe, no entretanto, arranhou aqui esta barraca, na Quinta Grande, e foi aí que a gente começámos todos a fugir: do meu pai para de pé da minha mãe! Veio primeiro o meu irmão, depois veio mais outro (...) <sup>352</sup>.

Tenho irmãos que passam pela minha casa e não vão lá em casa (...)

*Porque é que acha que isso é assim?*

Porque têm a mania que são superiores à gente. (...) Não têm o carinho de irmãos: são gananciosos, são cínicos, hoje estão bem, amanhã já estão... já viram a casaca.

*E têm contacto entre eles?*

Têm, com os outros! A gente só se ajunta mais é nos funerais, quando há desgraças (...) <sup>353</sup>.

Não faço muitas amizades. Tenho uma ou duas <sup>354</sup>.

---

<sup>349</sup> *BE*, p. 142.

<sup>350</sup> *BE*, p. 145.

<sup>351</sup> *BE*, p. 140.

<sup>352</sup> *BE*, p. 142.

<sup>353</sup> *BE*, p. 146.

<sup>354</sup> *BE*, p. 146.

Esta rede das relações familiares e de amizade de *E* tem duas características importantes: o auxílio que têm prestado a *E* mantém-se no círculo fechado das limitações da pobreza (é o que sucede quando *E* vai morar com a mãe para a Quinta Grande); e o auxílio que têm requerido de *E* exige-lhe o contacto com outros tipos de exclusão (é o que acontece quando acolhe um irmão toxicodependente e seu pai). Ou seja, ao contrário do que acontece em regra na sociedade, em que o auxílio implica, muitas vezes, a criação de novas relações sociais, para *E* estas mantêm-se no círculo fechado da pobreza e da exclusão social. Apenas as relações de tipo institucional (com a AES ou com o gabinete do RMG) alteram um pouco essa situação e são, por isso, uma oportunidade de participação:

Através da *P*<sup>355</sup>.... ela falou-me de um curso, e eu despedi-me da RTP - porque eu trabalhava na RTP nas limpezas, saí de lá para ir tirar o curso (...) - ajudou-me muito, tem-me ajudado - e agora, prontos, já tenho o menino na ama, tou a gostar, tou a aprender muita coisa (...) <sup>356</sup>.

Agora passeios... agora tenho passeado mas é quando há os passeios da *P*, excursões, é que eu tenho ido mais. Para a praia é que só vou com a *P* (...) <sup>357</sup>.

[O ensino recorrente] era com a professora *F*. Gostei. (...) tínhamos que marcar o exame, só que não era a gente que ia lá, era o dossier (e foi em Alvalade) houve lá duas cotas, para o pé de mim, que tiraram (...) <sup>358</sup>.

Por outro lado, aquele círculo restrito das relações sociais de *E* e o auxílio que ela tem prestado inscrevem-se nas «esferas de sociabilidade e de socialização» próprias da mulher, mais restritas que as do homem<sup>359</sup>. Aquele círculo foi importante no seu processo de exclusão: influenciou a morada no bairro da Quinta Grande e determinou o contacto dos seus filhos com a toxicodependência.

No mesmo sentido, e sobre as mulheres pobres, Heloísa Perista<sup>360</sup> afirma que daí decorre «uma limitação de horizontes e um refreamento de expectativas e aspirações, que em muito pode limitar perspectivas de mudança das suas próprias vidas». Ainda assim, isto verifica-se apenas em parte para *E*. De facto, por um lado, as suas

---

<sup>355</sup> Elemento da AES.

<sup>356</sup> *BE*, p. 138.

<sup>357</sup> *BE*, p. 147.

<sup>358</sup> *BE*, p. 149.

<sup>359</sup> Cabral (1997), Manuel Villaverde, pp. 84 e 86: «em boa parte, isso deve-se à exiguidade e/ou debilidade de contactos com o mundo do trabalho.»

<sup>360</sup> Perista, Heloísa, *Exclusões: mulheres pobres em Lisboa*, in Aa vv. (2000), p. 36.

aspirações estão centradas na família:

Ter uma casa com os meus filhos todos, “prontos”, a minha velhice ao lado dos meus filhos, e do meu companheiro - o que me fez ser boa mãe e boa dona de casa - era o que eu queria... mais nada.

*Mais nada?*

Mais nada<sup>361</sup>.

Mas, por outro lado, esta aspiração de *E* mostra-se ambiciosa perante a sua experiência familiar. Sobre esta, ela reflecte:

É mau os pais baterem às mães à frente dos filhos (...) eu acho que a gente para ser alguém não é à porrada: eu penso que a porrada não leva ninguém a lado nenhum<sup>362</sup>.

Foi o ambiente que a gente levou em casa - o meu pai, de tanto querer bem, só fez mal aos filhos, a todos<sup>363</sup>!

Como era tudo à base de seringas, ele para os miúdos não verem, um belo dia foi-se embora, agora é que soube que ele tava preso porque ele telefonou-me, e tá lá há quatro anos. E é assim a minha vida: é maus ambientes, tenho medo que os meus filhos vejam isto (...) Por isso é que eu gostava de ter uma casinha longe deste bairro<sup>364</sup>.

Ou seja, apesar de *E* ter um círculo de relações sociais fechado sobre a família, isso não permite afirmar que a sua aspiração a ter uma família sem violência, sem pobreza e sem exclusão não seja um horizonte largo. No entanto, esta modificação não está apenas nas suas mãos. A sua experiência de vida tornou-se formativa, nesse sentido<sup>365</sup>.

---

<sup>361</sup> *BE*, p. 150.

<sup>362</sup> *BE*, p. 137.

<sup>363</sup> *BE*, p. 140.

<sup>364</sup> *BE*, p. 140. *E* refere-se ao irmão.

<sup>365</sup> V. item 3.3.1 – “Experiência de vida”: acontecimentos ou aprendizagens? Breve nota.

4.2.6 «No Inverno (...) sete e meia estavam a jantar, eu pirava-me [para as aulas]»<sup>366</sup>

*E* frequentou o ensino recorrente no ano lectivo de 1999/2000 mas não frequentou o 3º período e não obteve o diploma por causa dos horários dos filhos:

Depois no Verão já é mais chato. No Inverno eles vão para a cama, estão ali sossegadinhos, agora no Verão não: para já, jantam mais tarde, lá para as nove, dez horas é que eles jantam. E no Inverno não: sete e meia estavam a jantar, eu pirava-me e depois, quando vinha, arrumava a cozinha. E eles não iam para a rua porque estava a chover e eles não saíam dali. Foi mais por causa disso. Agora no Verão veio a preguiça<sup>367</sup>.

Um ano depois, *E* deixou a empresa que prestava serviços à RTP para frequentar o curso proposto pela AES. As duas vezes que se lhe refere no relato, menciona o facto de ter a creche para o filho:

A *P* é que depois falou-me do curso, ia ganhar mais alguma coisinha... e é melhor, agora tou a fazer seis horas mas prontos, ganho o ordenado mínimo, tenho o subsídio de alimentação, pagam o passe, tavam a pagar a creche do meu filho, só que agora ainda vou ter outro problema: o Fundo de Desemprego já não vai ajudar a pagar a creche ao bebé porque... pagou até aos quatro meses de *informação*, mas como agora já vamos para a prática, já tenho eu de pagar os vinte contos! Já é um bocado puxado<sup>368</sup>.

Eu trabalhava na RTP nas limpezas, saí de lá para ir tirar o curso (...) e agora, prontos, já tenho o menino na ama, tou a gostar, tou a aprender muita coisa que eu não aprendi: a tratar de idosos, a tratar de crianças, cozinha (...)<sup>369</sup>.

A frequência do ensino recorrente corresponderia a uma etapa de desagravamento da situação de pobreza de *E*. No entanto, as suas responsabilidades familiares impediram a obtenção do diploma. O curso seguinte terminou com êxito mas, como refere *E*, precisou de apoio. Ou seja, a possibilidade da melhoria das habilitações escolares e profissionais de *E* dependeram, sobretudo, de dois factores exteriores à sua vontade e à sua rede de relações sociais mais próximas: a iniciativa das instituições e o

<sup>366</sup> *BE*, p. 149.

<sup>367</sup> *BE*, p. 149: «tínhamos que marcar o exame, só que não era a gente que ia lá, era o dossier (e foi em Alvalade) houve lá duas cotas, para o pé de mim, que tiraram. Não tirei porque depois os outros meses que era preciso, o 3º período, eu não fui, o meu dossier não pôde ir para baixo.»

<sup>368</sup> *BE*, p. 143. A referência incorrecta de *E* a "formação" está a itálico.

<sup>369</sup> *BE*, p. 138.

apoio à família. Sem estas, *E* teria mantido o seu processo de exclusão inalterado, ainda que o relato demonstre a sua vontade para aprender:

Eu agora gostava de aprender a escola, a ver se ao menos tirava... entrar no liceu, no 1º ano, 2º ano, que eu não percebo nada disso... e gostava de aprender agora a escola, mas como tenho que trabalhar, não posso fazer de tudo um pouco, tenho de... para entrar para a escola, tenho que ter um tempo para a escola, tenho que ter um tempo para o trabalho, tem que alguma coisa ficar para trás...<sup>370</sup>

A frequência do curso de formação profissional marcou, assim, uma etapa de desagravamento no processo de exclusão social de *E* na medida em que fortaleceu e criou alguns laços sociais: com a AES e com a comunidade. A frequência do ensino recorrente é considerada por *E* como uma experiência positiva e ela mantém a vontade de “voltar à escola”, o que criou um novo horizonte e, nessa medida, desagravou o seu processo de exclusão.

Questão diversa é a da relação de *E* com o RMG. Serge Paugam, a propósito do *RMI* em França, colocava a questão: «em que medida estas populações participam, elas próprias, na definição do seu estatuto social?». O autor classificou então os beneficiários em *frágeis* e *assistidos*<sup>371</sup>.

*E* pertence à segunda destas classificações mas acrescenta-se um motivo diverso do apresentado pelo autor. De facto, ela é beneficiária do *RM* mas não altera a sua situação profissional também por causa das suas responsabilidades familiares:

Porque o tempo não dava. Porque tenho muitos filhos e o meu trabalho preferido era cozinha, para entrar às nove e sair às seis da tarde não dava....

*E por isso nunca pensou em mudar...*

Não.... Aguentei-me onze anos na limpeza porque era de manhã e durante o dia estava com os miúdos, para os levar para a escola... Porque era assim: entrou o *Ri* para a escola, depois entrou logo o *C*, depois entrou a *Ru* e, no entretanto, apareceu mais este bebé e ir trabalhar para ir buscar e depois para os filhos andarem... mal estimados e aí à balda não valia a pena...

*Acha que foi uma opção?*

Foi uma opção<sup>372</sup>.

---

<sup>370</sup> *BE*, p. 138.

<sup>371</sup> V. Capítulo I - 4.3.2 – “Desqualificação social” (Serge Paugam).

<sup>372</sup> *BE*, p. 149.

Ou seja, as opções de *E* resultam, também, da sua aprendizagem relativamente ao papel de mãe: «ir trabalhar para ir buscar e depois para os filhos andarem... mal estimados e aí à balda não valia a pena...»<sup>373</sup>.

Em conclusão, afirma-se que só é possível perceber as opções de *E* perante as propostas das instituições (de formação e de emprego) através da sua trajectória de exclusão e que apenas nessa medida ela participa no seu estatuto de assistida.

## 5 Análise da biografia de A

### 5.1 O perfil de A perante o perfil do habitante médio dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa

A tem quarenta e sete anos e é pai de três filhos. Nasceu na Freguesia do Socorro, em Lisboa, e tinha três meses quando foi para Angola. O seu pai migrou de Tomar para Lisboa e daqui para Angola, já casado. A tinha três anos quando a mãe morreu e sofreu a violência do pai e das mulheres que tomaram conta de si. A tem dez irmãs, nove delas filhas das quatro mulheres que o pai veio a ter. A retornou a Portugal aos vinte e cinco anos, sozinho, e quando casou, aos trinta e dois anos, foi morar com o pai na Quinta Grande. Tal como *E*, A foi realojado em Maio de 2001 no bairro ALC, na proximidade geográfica do antigo. A é um daqueles casos que contrariam a afirmação de que os portugueses retornados das antigas colónias foram integrados na sociedade, a par de seu pai e de sua irmã. Com esta excepção importante, A corresponde ao perfil dos representante e cônjuge médios dos bairros degradados da área metropolitana de Lisboa<sup>374</sup>.

O pai de A migrou do campo para a cidade e depois para Angola, onde era caixeiro viajante. Este, retornado a Portugal, morou em Alvalade numa habitação de tipo clássico mas rapidamente passou a morar no bairro da Quinta Grande, onde fazia os trabalhos mais desqualificados<sup>375</sup>: a recolha de ferro-velho e o acompanhamento das máquinas nas lixeiras.

---

<sup>373</sup>BE, p. 149.

<sup>374</sup>V. Capítulo IV - 2 - *Caracterização da pobreza nos bairros degradados de Lisboa*.

<sup>375</sup>V. Capítulo IV - 2.1 - *Crescimento demográfico de Lisboa*.

A teve «a infância e a juventude passadas no desempenho dos papéis sociais dos adultos»<sup>376</sup>: aos oito anos fugiu de casa por maus tratos e sempre trabalhou desde aí, a descarregar sacos e na construção civil; começou a escola aos doze anos mas abandonou-a as várias vezes que fugiu de casa; aos dezassete/dezoito anos foi retirado do curso de formação profissional pelo pai para ir trabalhar com ele e passou a juventude e a infância por sua conta e risco.

Em Lisboa, A acompanhou a tendência da expulsão das famílias jovens para as periferias<sup>377</sup> e foi morar com o pai no bairro da Quinta Grande.

A tem uma história de «insucesso e de abandono escolar precoce»<sup>378</sup>: iniciou a escola aos doze anos e interrompeu-a todas as vezes que fugiu; repetiu quatro/cinco vezes a 3ª classe (3º ano do 1º ciclo); sofria maus tratos em casa e não gostava da escola porque aí lhe batiam; frequentava uma formação profissional aos dezassete/dezoito anos quando o pai foi buscá-lo para trabalhar, impedindo-o de a concluir. Ainda assim, A fez a 4ª classe (1º ciclo) e o 2º ano oficial (2º ciclo) num ano só (a escolaridade obrigatória) e considera que “tomara a muitos fazerem as contas como ele”<sup>379</sup>.

A tem problemas de saúde: uma deficiência na vista provocada pelo parto e uma grave incapacidade para o trabalho avaliada pela seguradora na sequência de um acidente de trabalho na construção civil aos 40 anos.

A tem uma «inserção precária no mercado de trabalho», sobretudo pela sua intermitência<sup>380</sup>: em Angola, trabalhou na construção civil e foi caixeiro viajante até aos vinte e cinco anos; em Lisboa, foi motorista, padeiro e trabalhou na construção civil; na Suíça, trabalhou em hotelaria por três anos; de volta a Lisboa, recolheu ferro-velho durante sete/oito anos até hoje; devido ao acidente, não pôde voltar a trabalhar na construção civil e tem dificuldade em encontrar outros trabalhos por causa da vista; tem um contrato com a AES há um ano mas a tempo parcial e com uma remuneração baixa.

A não esteve inscrito na segurança social quando trabalhou na construção civil e como motorista e recebe da seguradora trinta contos por uma incapacidade permanente e grave relativamente ao trabalho que efectuava<sup>381</sup>. A é beneficiário do RMG desde o início da sua implementação.

---

<sup>376</sup>V. Capítulo IV - 2.5 - *Iniciação precoce no papel do adulto*.

<sup>377</sup>V. Capítulo IV - 2.4 - *Famílias jovens*.

<sup>378</sup>V. Capítulo IV - 2.6 - *Insucesso e abandono escolar*.

<sup>379</sup>Biografia de A (BA), p. 162.

<sup>380</sup>V. capítulo IV - 2.7 - *Precariedade no mercado de trabalho*.

<sup>381</sup>*Ibidem*.

A efectua despesas que fazem presumir um rendimento próximo da linha de pobreza e o endividamento<sup>382</sup>: tem dificuldade em pagar despesas correntes, como as dos consumos de água e de electricidade, mas quando foi realojado mobilou a casa de novo, após recusar os móveis recuperados, em bom estado e grátis da Associação *Emaús* e depois de ter perdido uma das suas fontes de rendimento (a recolha de ferro-velho).

## 5.2 Etapas de uma vida

### 5.1.1 «Com oito anos fugi de casa, entreguei-me à vida, a trabalhar»<sup>383</sup>

Até retornar a Portugal aos vinte e cinco anos, A passou a infância e a juventude a fugir de casa, a trabalhar como um homem e “sempre sozinho”. Quando A entrou para a escola aos doze anos, já tinha fugido de casa aos oito por maus tratos, experiência que repetiu. O seu relato mistura os vários tempos (infância, juventude e idade adulta) numa sequência marcada pelas fugas de casa:

Perdi a minha mãe lá (...) Com três anos. Fiquei eu e a minha irmã com três meses, o meu pai deu a uma senhora para tomar conta de nós... maus tratos e tudo... até nem gostava de lembrar disto. (...) Com oito anos fugi de casa, entreguei-me à vida, a trabalhar (...) Depois o meu pai foi-me buscar, não sei quê, ainda era pequenino, ainda era menor, foi-me buscar, comecei a estudar... Fiz a 4ª classe, depois da 4ª classe saí, saí de casa, saí, depois fui-me empregar na hotelaria, fui para a oficina, tirar um curso de bate-chapa<sup>384</sup>.

A repete a 3ª classe (3º ano do 1º ciclo) quatro/cinco vezes e não gostava da escola:

Não gostava da escola porque levava porrada para ir para a escola. Da minha madrasta. (...) Quanto mais apanhava pior. (...) Não gostava da escola! Só queria era andar na rua, eu queria era andar com as namoradas!

*Catorze anos...*

Catorze não, dez. Aí onze anos. Sim, onze anos (...) Não gostava da escola vou-lhe dizer porquê. Por causa da tabuada. (...) Eu apanhava,

<sup>382</sup>V. capítulo IV - 2.8 - *Despesa, dívida e desorganização da economia doméstica*.

<sup>383</sup>BA, p.157.

<sup>384</sup>BA, p.157.

tinha que decorar a tabuada de cor e salteado! E eu não queria, não gostava<sup>385</sup>.

Apanhava na escola e apanhava em casa! Era daquelas assim redondas com cinco furos... Tenho a cabeça aqui rachada de porrada! Foi partida, levou pontos.

*Era da sua família...*

Sim, por causa da escola<sup>386</sup>.

A concluiu com êxito o 2º ano oficial (apesar das repetências) mas não retomará até hoje a formação profissional de bate-chapa que tinha iniciado e de onde foi retirado pelo pai, que invocou a pobreza do seu rendimento:

Gostava, era o ofício que eu queria. Só que os meus pais não me deixaram. Porque mais tarde, ainda era menor, tinha dezassete anos, naquele tempo a maioria era aos vinte e... um anos, tinha dezassete, dezoito anos, foram-me tirar de lá, não quiseram que eu continuasse a trabalhar lá. O ordenado era pouco, não sei quê, o meu pai, como era caixeiro viajante, foi-me buscar para andar com ele. (...) Andei... até... ele voltar para Portugal, depois do 25 de Abril. Ele veio para cá e eu fiquei lá<sup>387</sup>.

Desta forma, a primeira etapa no processo de exclusão social<sup>388</sup> de A foi marcada pelos maus tratos em casa e pela fuga que originou. A rompeu os laços familiares: desde aí, esteve entregue a si próprio (“sozinho”) e os retornos à família foram forçados e pontuais. Esta primeira etapa caracterizou-se pela *vulnerabilidade social*<sup>389</sup> de A perante a família, enquanto criança e enquanto jovem, e teve origem num mecanismo social tradicional (a violência na família), agravado pela escola que repetiu no seu espaço o que se fazia na família.

Nesta primeira fase, A refere que a família era pobre e, nessa medida, o seu processo de exclusão foi no sentido do maior empobrecimento. Para A, os primeiros anos foram, no entanto, mais graves:

Eu passei... a minha juventude foi só a trabalhar!

*(Pausa)*

Há coisas que eu até nem queria recordar, porque eu tenho muita mágoa, muita mágoa.

*(Pausa)*

---

<sup>385</sup> BA, p. 163.

<sup>386</sup> BA, p. 164.

<sup>387</sup> BA, p. 164.

<sup>388</sup> V. Capítulo II - 4.2.2 - *Um só conceito? A formulação mais ampla.*

<sup>389</sup> V. Capítulo I - 3.3.3 - *As tipologias da exclusão social.*

Dei muito mal a viver a vida. Estou a passar melhor a vida agora em adulto... do que em jovem<sup>390</sup>.

Desta forma, A dá particular relevância à violência física que sofreu e marca, através dela, a fase mais difícil no seu percurso de exclusão social. Tal como na biografia de E<sup>391</sup> *dever-se-ia incluir a violência na linha de pobreza relativa abaixo da qual se situava*.

### 5.2.2 «Até aos dezassete anos andei a trabalhar aí»<sup>392</sup>

A começou a sua experiência profissional aos oito anos e, até hoje, efectuou, sobretudo, trabalhos que não requerem qualificação. A esteve inserido no mercado de trabalho formal e informal, intermitentemente, até aos quarenta anos, altura em que sofreu um acidente de trabalho e passou para o mercado informal. No seu conjunto, o percurso profissional de A mostra a sua vulnerabilidade económica:

Quando estive em Angola, ajudante de carros, a carregar carros e a descarregar, depois descarregava sacos de milho com cento e vinte quilos (que agora não existe), sai daí fugi outra vez...

*Quanto tempo é que durou esse trabalho?*

Não sei, sei lá, ainda era jovem, sei lá<sup>393</sup>.

Até aos dezassete andei a trabalhar aí, nas obras<sup>394</sup>.

Em Portugal, já eu tinha a carta, comecei a trabalhar como chofer nos ciganos (...). Depois dos ciganos, fui para as obras, como servente. Depois saí das obras, fracturei a coluna, fiquei incapacitado...

*Tinha que idade?*

(...) Vinte e tais, trinta. Mas antes disso tinha ido para a Suíça<sup>395</sup>.

Depois de casado (...) empreguei-me numa padaria a trabalhar à noite. Fui padeiro. (...) Como padeiro fiz sete, oito anos (...) depois de padeiro é que fui (...) novamente para as obras. (...) Aí é que eu tive o acidente, a minha filha tinha três anos<sup>396</sup>.

Fui para o Norte (...) Também por causa da minha saúde não dava. Tive que vir para aqui. (...) Depois empreguei-me nas obras, em patos-bravos, como se diz: sem descontos para a caixa. (...) Depois que tive um

<sup>390</sup> BA, p. 165.

<sup>391</sup> V. Capítulo IV - 4.2.3 - «Eu ajuntei-me com dezassete anos, tive o meu filho».

<sup>392</sup> BA, p. 157.

<sup>393</sup> BA, p. 157.

<sup>394</sup> BA, p. 157.

<sup>395</sup> BA, p. 158.

<sup>396</sup> BA, p. 159.

acidente, recebia do seguro trinta e tal contos. Quando tava no seguro andei a apanhar... na recolha de papel...(...) Não podia trabalhar, o seguro não me deixava. Mas com trinta contos, o que eu ia fazer? Tinha mulher, tinha filhos<sup>397</sup>.

De facto, até a inserção de A no mercado de trabalho formal torna-o vulnerável. Este «tende a segmentar-se, cada vez mais claramente, em um mercado de trabalho primário e um mercado de trabalho secundário»: o primeiro caracteriza-se por uma situação favorável em termos do valor do salário, das condições de trabalho, das oportunidades de trabalho, das hipóteses de promoção, do tempo de emprego no mesmo trabalho, do risco de desemprego e da evolução dos salários. O segundo caracteriza-se por uma situação desfavorável nos mesmos termos<sup>398</sup>. A esteve inserido no mercado de trabalho formal secundário.

Por outro lado, A inseriu-se no mercado de trabalho informal quando sofreu um acidente na construção civil e ficou impossibilitado de retomar essa actividade. Durante sete/oito anos, A viveu do seguro e da recolha de papel e sucata:

Depois apareceu um senhor amigo, disse: «Oh A, tu aí com o carrinho de mão, tu não consegues te safar com isso, eu tenho uma carrinha, vendo-te a carrinha, vais-me pagando como puderes». E eu, olha, fiquei, fui andando e com a pensão de seguro, trinta contos. Fui andando, até poder, até pagar o carro, paguei, e fui levantando a minha vida assim<sup>399</sup>.

Entre os factores que concorreram para a situação profissional de A, cinco parecem determinantes: a infância e a juventude marcadas pelo início de um processo de exclusão social; a independência das colónias e a vinda de A para Portugal por sua conta e risco, sem o apoio da família ou de amigos; a estrutura segmentada do mercado de trabalho formal em Portugal e a resposta institucional (do Estado, das seguradoras e dos empregadores) aos acidentes de trabalho.

Desta forma, pelo menos três mecanismos sociais concorreram para o percurso profissional de A e para a sua pobreza relativa: um mecanismo social tradicional (a violência na família), dois mecanismos políticos (o retorno das colónias e o Estado-Providência) e um mecanismo económico (a estrutura do mercado de trabalho em Portugal).

---

<sup>397</sup> BA, p. 159.

<sup>398</sup> Silva *et al* (1989), *Manuela*, p. 82.

<sup>399</sup> BA, p. 159-160.

5.2.3 «Casámos e fomos viver com o meu sogro (...) Vivíamos só num  
quartinho»<sup>400</sup>

A casou aos trinta e dois anos e foi morar com o pai. O seu filho mais velho, de catorze anos, morou quase sempre na Quinta Grande. Durante esses anos, A morou em casa do pai como se estivessem em casas separadas:

A renda da casa pagava ele porque ele nunca nos deixou pagar a renda da casa! Mas a luz e assim éramos nós que pagávamos. Em Alvalade ele nunca pagou nada, nem a água, nem a luz, nem nada. Cada um comia na sua hora. Vinha o Natal, cada um comia o seu bacalhau, as suas hortaliças<sup>401</sup>.

Vivíamos no meio do lixo e dos ratos<sup>402</sup>!

O meu sogro não deixava fazer nada! Só quando ele morreu. A gente começou a limpar a casa, a limpar aquilo tudo... tínhamos uma casa mais ou menos, não era das piores, tínhamos uma casa boa, e fazer outra<sup>403</sup>.

Entende-se com dificuldade esta opção de A perante o relato da sua infância e juventude. O seu círculo de relações sociais fechado e a conhecida tendência da expulsão das famílias jovens com baixos rendimentos para as periferias talvez expliquem, em parte, este pedido de acolhimento ao pai<sup>404</sup>.

De qualquer forma, o casamento de A coincide com um agravamento no seu processo de empobrecimento: retorna à dependência do pai, que mantém a casa da Quinta Grande “numa lixeira ” e que o expulsa, e o seu nível de pobreza agrava-se com as responsabilidades familiares.

Por outro lado, a rede das relações familiares e de amizade de A tem uma característica importante: o auxílio que lhe têm prestado mantém-se no círculo fechado das limitações da pobreza. É o que sucede quando A começa a recolha de sucata por indicação do amigo, quando vai morar com o pai para a Quinta Grande e quando vai para Chaves. Ou seja, tal como para E e ao contrário do que acontece em regra na sociedade, em que o auxílio implica, muitas vezes, a criação de novas relações sociais, para A estas mantêm-se no círculo fechado da pobreza e da exclusão social. Apenas as

<sup>400</sup>Relato da mulher de A. a pedido deste. BA, p. 165-166.

<sup>401</sup>Relato da mulher de A. a pedido deste. BA, p. 169.

<sup>402</sup>Relato da mulher de A. a pedido deste. BA, p. 167.

<sup>403</sup>Relato da mulher de A. a pedido deste. BA, p. 167.

relações de tipo institucional (com a AES ou com o gabinete do RM) alteram um pouco essa situação e são, por isso, uma oportunidade de participação:

E agora tenho um ordenado, na firma do X, sessenta e dois contos (...) <sup>405</sup>.

5.2.4 « Ninguém me ensinou. O padecer (...) com a família foi o que fez isso. Experiência da vida» <sup>406</sup>

A sofreu a violência na família, o que determinou que vivesse a infância e a juventude como um adulto: responsável pelo seu rumo e pelo seu sustento. Desta forma, ele considera que fez a sua aprendizagem sozinho e a «experiência da vida» que refere <sup>407</sup> é, sobretudo, a familiar e negativa:

*Eu tinha perguntado, de início, o que sabe hoje, onde é que aprendeu, o que aprendeu, aonde é que aprendeu e com quem.*

*Foi a minha aventura! Eu que me aventurei, pronto. Ninguém me ensinou. O padecer de, o sofrer de... com a família foi o que fez isso.*

*(Pausa)*

*Experiência da vida, como se diz, é a experiência da vida. Levar pontapés daqui, deste e daquele, foi o que deu para apostar <sup>408</sup>.*

A resume, desta forma, o início do seu processo de exclusão social. Esta violência foi repetida na escola e contribuiu para o início desse processo:

*Eu apanhava, tinha que decorar a tabuada e de cor e salteado! E eu que não queria, não gostava (...)*

*Apanhava na escola e apanhava em casa! Era assim daquelas redondas com cinco furos...*

*Tenho a cabeça aqui rachada de porrada! Foi partida, levou pontos.*

*Era da sua família...*

*Sim, por causa da escola <sup>409</sup>.*

Esta «experiência de vida» de A levou-o a entrar num processo de exclusão social e de pobreza, apesar das várias tentativas encetadas para o contrariar. Assim foi quando fugiu de casa, quando não embarcou, no último momento, com a família para

---

<sup>404</sup>V. capítulo IV - 2.4 - *Famílias jovens*.

<sup>405</sup>BA, p. 160. A refere-se à AES.

<sup>406</sup>BA, p. 161.

<sup>407</sup>BA, p. 161. V. capítulo III - 3.4 - *Educação ou formação? A "experiência de vida"*.

<sup>408</sup>BA, p. 161.

Angola, quando emigrou para a Suíça e quando comprou a carrinha para recolha da sucata. Desta forma, as «apostas» de A contrariam a ideia do senso comum de que o pobre não trabalha ou de que não arrisca soluções.

Estas «apostas» de A tanto contrariam a ideia de uma *cultura da pobreza*<sup>410</sup> quanto a confirmam, pois se A não é resignado, uma dessas «apostas» consistiu em escolher um trabalho de biscate característico dos bairros pobres.

Por outro lado, verifica-se que a experiência que A refere consiste, sobretudo, no conjunto de situações negativas que viveu e o forçaram a encontrar uma solução e, neste sentido, a experiência que ele refere não é uma “experiência formativa”<sup>411</sup> mas um acumulado de situações que o forçaram a uma solução imediata.

---

<sup>409</sup> BA, p. 164.

<sup>410</sup> V. Capítulo I.4 - *Abordagem da antropologia: cultura da pobreza e* 5 *Entre a economia e a sociologia: “modos de vida”* (Capucha, 1992).

<sup>411</sup> V. Capítulo III.3.3 – *Educação ou formação? A “experiência de vida”*.

## CONCLUSÕES

A pobreza consiste na falta de acesso aos sistemas de uma dada sociedade (educação, justiça, segurança social e outros) e a conseqüente exclusão dos seus hábitos e, por isso, uma forma de exclusão social. *Ambos os conceitos (pobreza e exclusão social) são multidimensionais*, pois tomam em consideração outros aspectos que não o rendimento. *Ambos os conceitos são dinâmicos*, pois consideram os processos de empobrecimento e de exclusão e não apenas o seu estado final.

*A análise das duas biografias coloca em relevo três factores: a vulnerabilidade do trabalhador de um certo mercado formal à pobreza, a influência do círculo restrito de relações sociais do pobre na manutenção da sua situação e a importância da educação formal para a saída da pobreza. Em particular, a biografia de E coloca em evidência que os seus dezassete irmãos começaram a traçar um rumo diferente do dela quando continuaram a escola (os nove mais velhos) e quando ingressaram na Casa Pia (os oito mais novos). Conforme E afirma, «eles tiveram mais sorte» e «aprenderam melhor» do que ela. As oportunidades familiares foram as mesmas, o percurso foi diferente: E manteve-se na pobreza, os irmãos saíram dela. A frequência da escola regular marcou essa saída, em particular a Casa Pia, onde os irmãos frequentaram uma formação profissional.*

Em segundo lugar, as duas biografias evidenciam que a mulher e a criança são particularmente vulneráveis à pobreza e à exclusão social. As duas biografias mostram como a violência na família é um factor que contribui para a ausência de recursos e para a exclusão dos hábitos da sociedade, ou seja, para a pobreza relativa. Para E e para A, a violência contribuiu para o agravamento da pobreza, em criança e na idade adulta. *Para ambos, a violência foi, até hoje, o pior aspecto da sua pobreza.* Desta forma, a violência na família pode ser um dos factores a considerar na linha de pobreza relativa, sobretudo na relação entre a educação escolar e a educação familiar.

De facto, o conceito de pobreza relativa formulado por Townsend permite considerar a violência física na família como a “falta de um recurso” que “exclui a pessoa dos padrões de vida habituais, costumes e actividades”. À falta de auto-suficiência que caracteriza a criança associa-se a falta de auto-suficiência que caracteriza a exclusão. A aplicação empírica do conceito conduziria à criação de variáveis sobre a violência física na família associadas à escola e à situação da mulher.

Em terceiro lugar, a *análise das biografias mostra como o círculo restrito das relações sociais do pobre afecta a sua situação*. Ambos os biografados formaram família e foram morar com os pais no bairro, *E* acolheu o irmão toxicodependente, *A* viveu oito anos da sucata até a AES propor-lhe um contrato de trabalho como motorista.

Em quarto lugar, o «refreamento de expectativas e aspirações da mulher pobre», segundo Heloísa Perísta, são evidentes na biografia de *E* *mas apenas no que respeita à profissão. Para o seu futuro, E apenas pede “manter a família unida e feliz”. Perante a sua experiência familiar negativa, será uma grande ambição. Neste sentido, E tem uma “experiência formativa” que não se limita ao somatório das experiências que vão empurrando para soluções, pois ela reflecte sobre a sua experiência e reformula as suas ambições para o futuro.*

Em quinto lugar, repete-se o insucesso escolar de *E* no filho. A desagregação da família assume particular relevo nesse insucesso.

Em sexto e último lugar, ambas as biografias evidenciam que *a saída precoce da escola associada a outros factores, como a desagregação da família, o trabalho precoce e a pobreza da família apontam indivíduos em situação de particular vulnerabilidade à pobreza.*

## QUADROS

Quadro I.6.1.1 - Aplicação empírica do conceito de pobreza absoluta (conceito dominante)

Autor, data, instituição, objecto de pesquisa, fontes, financiamento <sup>1</sup>	Domínios e indicadores
<p>Maria Leonor Ferreira (2000), CESIS/ISEG, a pobreza em Portugal na década de oitenta, oficiais</p>	<p><u>Rendimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NUT (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve)</li> <li>- Rural e urbano</li> <li>- Dimensão da localidade</li> <li>- Dimensão do agregado</li> <li>- Tipo de agregado (idade e número de elementos)</li> <li>- Género e idade do representante</li> <li>- Nível de instrução</li> <li>- Categoria sócio-económica</li> <li>- Principal fonte de rendimento</li> <li>- Trabalho por conta de outrem, por conta própria, rendimentos do capital, pensões, outras</li> <li>- Presença na vida activa dos membros do agregado</li> <li>- Escalão de titulares de rendimento</li> <li>- Situação face ao emprego</li> <li>- Membros empregados e desempregados</li> </ul>
<p>Manuela Silva (1984), ISE-UTL, pobreza em Portugal, oficiais</p>	<p><u>Despesa (de satisfação média de necessidades básicas calculada para uma família de dimensão média)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorias sócio-económicas</li> <li>- Mobilidade geográfica</li> <li>- Dimensão das famílias</li> <li>- Benefício de pensões</li> </ul>
<p>Manuela Silva (1982), ISE-UTL, pobreza urbana, oficiais</p>	<p><u>Rendimento (de satisfação média de necessidades básicas calculado para uma família de dimensão média)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Categoria sócio-profissional</li> <li>- Localização geográfica urbana ou rural</li> </ul> <p><u>Nutrição e habitação (indicadores auxiliares ao rendimento)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consumo de proteínas</li> <li>- Instalações e densidade da ocupação</li> </ul> <p><u>Nível de vida e de desenvolvimento (indicadores de substituição)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analfabetismo</li> <li>- Mortalidade infantil e por causas evitáveis</li> </ul>

Quadro I.6.2.1 - Aplicação empírica do conceito de pobreza relativa (conceito dominante): continua nos quadros seguintes

Autor, data, instituição, objecto de pesquisa, fontes, financiamento <sup>2</sup>	Domínios e indicadores
Ana Cardoso <i>et al</i> (1994), CESIS, habitação dos imigrantes em Lisboa, inquérito	
Ana Cardoso <i>et al</i> (1993), CESIS, bairros degradados de Lisboa, inquérito	
Manuela Silva <i>et al</i> (1989), DPS (CESIS), pobreza urbana em espaços degradados, oficiais e inquérito, UE	<p><u>Trajectória geográfica e mobilidade residencial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representantes segundo o meio e o distrito de naturalidade</li> <li>- Estrutura comparada entre distritos quanto à naturalidade</li> <li>- Representantes estrangeiros por naturalidade e por tipo de habitat</li> <li>- Representantes por naturalidade e por tipo de habitat</li> <li>- Representantes segundo o tempo de integração na cidade e a sua categoria profissional</li> <li>- Categoria profissional dos representantes que declararam vir de outro bairro degradado</li> </ul> <p><u>Rendimento e despesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agregados familiares por escalões de rendimento anual per capita</li> <li>- Comparação entre o rendimento auferido e o rendimento considerado pelas famílias como "mínimo para ter uma vida desafogada"</li> <li>- Custo diário de uma dieta-padrão para um adulto equivalente a preços médios praticados</li> <li>- Cálculo da linha de pobreza por escalões de dimensão adulto equivalente, incidência e intensidade da pobreza</li> <li>- Dimensões da família por escalões de rendimento <i>per capita</i>, grau de instrução</li> <li>- Idade do representante por escalões de rendimento <i>per capita</i></li> <li>- Contribuição das várias fontes de rendimento para a desigualdade do rendimento total das famílias</li> <li>- Indicadores demográficos dos membros das famílias segundo o nível de rendimento <i>per capita</i></li> <li>- Salários médios mensais por ramos de actividade</li> <li>- Indicadores de precariedade dos rendimentos salariais do representante: nº de trabalhadores por empresa, contrato, situação da empresa, segurança social, sindicalização e horas extraordinárias</li> <li>- Pensionistas por escalões de despesa,</li> </ul>

<sup>1</sup> Este quando mencionado pelos autores.

<sup>2</sup> Este quando mencionado pelos autores.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despesa média por tipo de despesa</li> <li>- Dívidas</li> <li>- Agregados com dinheiro até ao fim do mês</li> <li>- Composição dos membros segundo a condição perante o trabalho</li> </ul> <p><u>Situação na actividade económica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- População total segundo a condição perante o trabalho</li> <li>- População empregada por categoria sócio-profissional e por ramo de actividade</li> <li>- Condições de trabalho: duração, nocturno, dias feriados e fins-de-semana, acidentes, contrato, subsídios, instabilidade no emprego e nível de instrução</li> </ul> <p><u>Exclusão do mercado de trabalho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domésticas e pensionistas segundo a anterior actividade e grau de instrução</li> </ul> <p><u>Grau de instrução</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de analfabetos por comparação com o total da cidade</li> <li>- Grau de instrução por rendimento, por grupos etários e por actividade</li> <li>- Reprovações segundo a dimensão da família</li> <li>- Repetências segundo o grau de instrução do representante, expectativas face à escola</li> </ul> <p><u>Saúde e alimentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias com elementos doentes por cidade de residência e por tipologia de habitat</li> <li>- Doenças referidas</li> <li>- Razões para não se fazer tratamento</li> <li>- Recurso a meios primários</li> <li>- Número de gravidezes por mulher</li> <li>- Acompanhamento médico durante a gravidez</li> <li>- Número de filhos mortos com menos de um ano de idade e sua causa</li> <li>- Doenças das crianças</li> <li>- Número de refeições quentes diárias</li> <li>- Grupos alimentares presentes ao almoço e ao jantar</li> <li>- Pequeno-almoço das crianças</li> <li>- Alimentação familiar actual em relação a 4 anos atrás e segundo a profissão</li> </ul> <p><u>Habituação e conforto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alojamento segundo o tipo, dimensão e regime de ocupação e propriedade</li> <li>- Famílias partilhando o alojamento</li> <li>- Índices de ocupação</li> <li>- Instalações fixas</li> <li>- Equipamentos domésticos</li> <li>- Necessidades do bairro</li> </ul> <p><u>Marginalidade e integração</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter amigos e gostar de morar no bairro</li> <li>- Receber ajuda dos vizinhos</li> <li>- Principal ponto de encontro, existência de brigas e programas de tv preferidos</li> <li>- Frequência da associação-clubes do bairro e razões para a não frequência</li> <li>- Pertença a associações segundo o tipo</li> </ul>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pela política</li> <li>- Serviços prestados pela junta</li> <li>- Importância da política</li> <li>- Votação nas eleições por tipologia de habitat, ocupação e género</li> </ul> <p><u>Persistência e reprodução da pobreza</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção da evolução da situação na pobreza</li> <li>- Situação na pobreza por cidade e residência</li> <li>- Factores que conduziram a piores condições de vida</li> <li>- Situação dos pais dos representantes</li> <li>- Evolução da situação do representante em relação ao ascendente</li> <li>- Profissão do representante e de seus ascendentes</li> <li>- Sector de actividade dos representantes por sector de actividade dos pais</li> <li>- Situação de pobreza por local de nascimento</li> <li>- Nível de instrução dos representantes, seus ascendentes e descendentes</li> </ul> <p><u>Assistência social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de pedidos apresentados à assistência</li> <li>- Resposta da assistência aos pedidos que lhe foram dirigidos</li> <li>- Recurso à assistência social por: ocupação do representante, escalões de rendimento per capita, dimensão da família, habitat, grupo etário, situação familiar definida pelo representante, tipo de pensão do representante e razão da não recorrência à assistência</li> </ul>
<p>Manuela Silva <i>et al</i> (1985), DPS (CESIS), pobreza urbana, oficiais e inquérito, Fundação C. Gulbenkian</p>	

Quadro I.6.3.1 - Aplicação empírica do conceito de exclusão social (conceito dominante): continua nos quadros seguintes

Autor, data, instituição, objecto de pesquisa, fontes, financiamento <sup>3</sup>	Domínios e indicadores
Eduardo Vítor Rodrigues (2000), FL-UP, modelo de financiamento da assistência social, oficiais	<p><u>Receitas e despesas do Estado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Da protecção social</li> <li>- Da protecção social em percentagem do PIB</li> <li>- Despesas em protecção de velhice e sobrevivência por pessoa activa</li> <li>- Prestação da protecção social por grupos de funções em percentagem do PIB: saúde, velhice e sobrevivência, família, desemprego, habitação e exclusão social</li> <li>- Índice de envelhecimento</li> <li>- Valor das pensões do regime geral</li> <li>- Despesas em protecção social <i>per capita</i></li> </ul>
José Luis Garcia (2000), ISCTE, jovens entre os 15 e 25 anos de Lisboa, oficiais e biografias, UE	<p><u>População, família e desresponsabilização parental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insucesso e abandono escolar por nível de ensino, grupo de origem e zona geográfica</li> <li>- Legalização e posição perante o trabalho e a profissão dos estrangeiros</li> </ul> <p><u>Educação, abandono escolar e grupos migrantes</u></p> <p><u>Jovens institucionalizados, justiça e toxicodependência</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças e jovens institucionalizados por idade e género</li> <li>- Crianças sinalizadas em situação de risco segundo as causas</li> <li>- Menores em juízo segundo a nacionalidade, instrução, condições perante o trabalho, situação que levou a juízo e medidas tutelares aplicadas</li> <li>- Evolução dos reclusos por crimes</li> <li>- Presumíveis infractores por situação face à droga e género (por situação geográfica)</li> <li>- Prevalências de consumo ao longo da vida de substâncias lícitas e ilícitas no ensino secundário por região</li> </ul> <p><u>Trabalho, emprego e precariedade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividade</li> <li>- Fonte de rendimento</li> <li>- Tipo de contrato</li> <li>- Desemprego segundo a experiência anterior de trabalho</li> <li>- Número de inscritos no Centro de Emprego</li> <li>- Acidentes no trabalho</li> </ul>
Elsa Pegado <i>et al</i> (1999), CIES-ISCTE, comparação entre as AM de Lisboa e Porto, oficiais	<p><u>Estruturas sócio-demográficas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Áreas e densidade da população</li> <li>- Escalões etários</li> <li>- Taxas de natalidade, de mortalidade e de mortalidade infantil</li> </ul>

<sup>3</sup>Este quando mencionado pelo autor.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão e tipo de famílias</li> </ul> <p><u>Estruturas socioprofissionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolarização</li> <li>- Principal meio de vida</li> <li>- Taxa de actividade</li> <li>- Estrutura da população inactiva</li> <li>- População com 12 ou mais anos empregada segundo o sector de actividade económica e segundo a categoria socioprofissional</li> </ul> <p><u>Habituação e alojamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de alojamento, instalações fixas, densidade da ocupação</li> </ul>
<p>Maria Margarida Marques <i>et al</i> (1999), SociNova-UN, realojados no Município de Oeiras, oficiais e inquérito, Câmara Municipal de Oeiras</p>	<p><u>Características sócio-demográficas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturalidade</li> <li>- Por grupos de idade</li> <li>- Local onde passou a juventude</li> <li>- Dimensão e tipologia dos agregados</li> <li>- Tempo de estadia</li> <li>- Escolaridade por pertença étnica</li> <li>- Idade e categoria ocupacional</li> <li>- Outras</li> </ul> <p><u>Trajectórias sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilidade geográfica</li> <li>- Mobilidade social inter-gerações: por ocupação, por escolaridade dos ascendentes e por auto-posicionamento na estrutura social</li> <li>- Outros</li> </ul> <p><u>Integração económica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação perante o trabalho: actividade, período, inscrição na segurança social, desemprego, número de horas de trabalho, tipo de contactos para encontrar emprego, características dos colegas, recurso a apoios formais para montar negócio</li> </ul> <p><u>Atitudes face à mobilidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceitação de outra actividade e de outra residência</li> </ul> <p><u>Percepções do mercado e atitudes face à formação</u></p> <p><u>Atitudes perante o combate à exclusão por intervenção pública e por orientação para a acção</u></p> <p><u>Participação cívica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção da intervenção pública e actividade associativa</li> </ul> <p><u>Percepção e apropriação do espaço</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em casa</li> <li>- No bairro</li> <li>- Na cidade</li> </ul> <p><u>Socabilidades e redes sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com os serviços do Estado</li> <li>- Com o país de origem</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre amigos e conhecidos</li> </ul> <p><u>Relações inter-étnicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferências musicais</li> <li>- Práticas gastronómicas, profilácticas e terapêuticas</li> <li>- Língua falada em casa</li> </ul>
<p>Helena Seita Gonçalves (1994), CIES-ISCTE, coexistência local de grupos heterogêneos, oficiais e inquérito, Programa Nacional de Luta contra a Pobreza</p>	<p><u>Apreensão do espaço e representações espaciais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoas que não gostam de viver no bairro e razões apontadas</li> </ul> <p><u>Relações de vizinhança e sociabilidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção das razões dos conflitos no bairro e com quem se relaciona melhor</li> </ul>
<p>Ferreira de Almeida <i>et al</i> (1992), ISCTE, pobreza em Portugal, oficiais e inquérito, UE</p>	<p><u>Tendências demográficas</u></p> <p><u>Sistema de emprego</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percentagens de contratos não permanentes no total do emprego</li> <li>- Ganho médio mensal segundo as habilitações</li> <li>- Importância relativa do desemprego de longa duração</li> <li>- População activa, empregada e à procura do primeiro emprego no grupo etário 10-14 anos</li> <li>- Trabalhadores por conta própria isolados</li> <li>- População que auferir salário mínimo por conta doutrém</li> <li>- Actividades económicas com maior percentagem de trabalhadores a receber salário mínimo</li> <li>- Evolução da taxa de desemprego</li> <li>- População total segundo a condição perante o trabalho por nacionalidade</li> </ul> <p><u>Movimentos migratórios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias constituídas por um adulto feminino com um ou mais jovens a cargo</li> <li>- Pobres urbanos segundo a nacionalidade</li> <li>- População inactiva por nacionalidade</li> </ul> <p><u>Habitação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de habitação</li> </ul> <p><u>Saúde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de saúde</li> </ul> <p><u>Educação</u> Escolaridade e analfabetismo</p> <p><u>Níveis e fontes de rendimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolução dos salários mínimos e remunerações médias reais</li> <li>- Remuneração média e pensões médias</li> <li>- Evolução das pensões médias e mínimas reais</li> <li>- Fontes de rendimento</li> <li>- Pensionistas por regime, por tipo de pensão e na população total por idades e por género</li> </ul>

	<p><u>modos de vida, em particular</u> Categorias e grupos sociais, localização no espaço quanto à visibilidade dos pobres e quanto à continuidade entre a pobreza e o meio envolvente, tipo de bens de consumo predominantes, modos de consumo, representações sobre a sociedade e a posição social, estratégias de vida, relação com o passado/presente/futuro</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## QUADROS

Segundo fontes oficiais (Divisão de Estudos e Planeamento do Departamento de Gestão Social do Parque Habitacional da CML), os dados referem-se a um universo de 3930 indivíduos, 635 famílias, segundo o último apuramento (2000), com excepção dos apresentados nos quadros IV - 3.6 - *Escalões de rendimento* e IV - 3.7 - *Profissões* - que se referem a um universo de 2758 indivíduos, segundo o primeiro apuramento (1993).

Segundo a mesma fonte, não foram apurados os níveis de escolaridade.

Quadro IV.3.1 - Ano de fixação no bairro da Quinta Grande

ano de fixação	%
s/ informação	2
] 70]	5,4
[71-80]	29,4
[81-90]	41,8
[91 [	21,4
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.2 - Escalões etários da população do bairro da Quinta Grande

escalões etários	%
[ 0-4]	4,4
[ 5-9]	6,2
[10-14]	8,1
[15-19]	9,9
[20-24]	11,9
[25-29]	11,6
[30-34]	8
[35-39]	7,1
[40-44]	5,9
[45-49]	6,5
[50-54]	3,4
[55-59]	3,6
[60-64]	3,3
[65 [	9,6
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.3 - Nacionalidade da população do bairro da Quinta Grande

nacionalidade	%
s/ informação	5,2
angolana	7,2
caboverdeana	10,5
moçambicana	1
santomense	6,3
portuguesa	69,5
outras	0,4
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.4 - Tipo de família da população do bairro da Quinta Grande

tipo de família	%
isolado	15,6
fam s/ núcleo c/ aparentados	3,9
fam casal s/ filhos	8
fam casal s/ filhos c/ aparentados	2,5
fam casal c/ filhos	38,3
família casal c/ filhos c/ aparentados	5,4
fam pai ou mãe com filhos solteiros	17,5
fam casal c/ filhos c/ aparentados	5,4
fam pai ou mãe c/ filhos solteiros c/ aparentados	4,3
fam c/ 2 núcleos	3,3
outros	1,3
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.5 - Realojamento da população do bairro da Quinta Grande (para um universo de 457 famílias, dado que 51 adquiriram casa ao abrigo do PER-Famílias, 35 optaram por indemnização e 91 foram excluídas por posse de habitação alternativa, falecimento ou por não residir com carácter efectivo no bairro)

bairro de realojamento	%
Cruz Vermelha	6,4
Alta Lisboa Sul	30
Alta Lisboa Centro	59,3
Outros	4,4
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.6 - Escalões de rendimento da população do bairro da Quinta Grande

escalões de rendimento (em contos)	%
[0 - 50]	11.2
]50 - 70]	10.6
]70 - 90]	12.1
]90 - 110]	9
]110 - 130]	11
]130 - 150]	10.8
]150 - 170]	9.8
]170 - 190]	6.2
]190 - 210]	4.2
]210 - 230]	2.9
]230- ]	9.2
total	100 (aprox.)

Quadro IV.3.7 - Profissões da população do bairro da Quinta Grande (para um universo de 2758 indivíduos, dados do primeiro apuramento): continua nos quadros seguintes.

profissão	frequência
estudante	718
sem informação	335
reformado	247
desempregado	190
doméstica	164
empregada de limpeza	156
outra situação	100
empregada doméstica	89
trabalhadores indiferenciados	79
pedreiro	73
servente/calçeteiro	67
vendedora	39
carpinteiro	38
motorista de mercadorias	34
empregado de escritório	31
cozinheira/ajudante	30
electricista	23
empregada de caixa	23
empregada de copa/refeitório	22
ajudante motorista	18
mecânico	17
serralheiro/montagem est. metal	16
comerciante	15
detido	13
pintor	13
vigilante	13
aprendiz de cabeleireiro	11
auxiliar de acção médica	11
continua	8
padeiro	8
enfermeira	6
gruista	6
telefonista	6
armador de ferro	5
canalizador	5
conferente de armazém	5
feirante	5
guarda republicano	5
carteiro estafeta	4
condutor empilhador	4
empregado bingo	4
lavador/lubrificador/emgomador	4
portageiro	4
proprietário taberna	4
serviço militar	4
tipógrafo	4
embalador	3
empresário	3
missionário	3
operador de caixa	3
repcionista	3
torneiro mecânico	3
agricultor	2
ajudante jardineiro	2

bate-chapas	2
desenhador	2
encarregado obras	2
estucador	2
formação profissional	2
jardineiro	2
marceneiro	2
marinheiro militar	2
montador	2
pintor de móveis	2
reabilitador toxicod dependente	2
soldador	2
afinador de máquinas	1
agulheiro metro	1
ajudante cartório	1
analista	1
aprendiz montador ar condicionado	1
bancário	1
compositor	1
cortador	1
coveiro	1
enfornador	1
fogueiro	1
futebolista	1
isolador	1
lubrificador automóveis	1
maçariqueiro	1
montador cabos	1
montador cozinhas	1
montador electrónica	1
montador toldos	1
pescador	1
porteiro	1
promotor vendas	1
relojeiro	1
sapateiro	1
técnico electrónica	1
técnico nutrição	1
torrador café	1
trabalhador artesanato	1
total	2758

## ANEXOS

### Carta de apresentação

Exmº Sr. A / Exmª Srª E

Os objectivos da entrevista encontram-se aqui explicados. Obrigada por ter aceite.

A entrevista terá por objectivo saber o que o sr A /srª E aprendeu, onde e com quem e como é viver na pobreza ao longo dos anos. Para isso, pretendo que me conte a sua história de vida.

A entrevista é gravada. O nome não é revelado. É revelada a localização do bairro.

A entrevista é depois passada a escrito. Haverá uma segunda entrevista para a confirmação e a explicação do que ficou gravado na primeira e, sendo necessário, uma terceira.

A sua história de vida fará parte de um trabalho de mestrado que será apreciado por um júri de professores na Universidade Nova.

Escolhi entrevistar o Sr. A / a srª E porque tem uma relação de confiança com a Associação Emergência Social.

O que eu gostava de saber com a entrevista é: ao longo da sua vida, o que é que aprendeu, onde e com quem? Começamos pela infância...

Março de 2001

Rita Noronha da Costa

**Biografia de E**Primeira entrevista com E (20 / 02 / 01)

*Entrevistadora (daqui em diante a itálico): ...O que eu gostava era que me dissesse o que é que aprendeu, com quem é que aprendeu, como é que... tudo se passou... qual é a sua história de vida...*

**Biografada E (daqui em diante sem referência):** Nasci na Maternidade Magalhães Coutinho, fiz a 3ª classe, não fui boa aluna, não aprendi nada na escola, o meu pai e a minha mãe são alentejanos, tenho dezoito irmãos, tive uma juventude muito trabalhadeira, trabalhei com o meu pai no... na escola foi até aos doze anos, a pois fui trabalhar para um café, aprendi a lavar loiça, a pois da loiça, do restaurante, fui trabalhar com o meu pai como um homem, a descarregar papel, das oito da manhã ao meio-dia, e do meio-dia às cinco ia para o restaurante. No entanto, o meu pai e a minha mãe separaram-se, não tive um bom ambiente familiar, os meus irmãos...

*Tinha que idade?*

Dezassete... No entanto, o meu pai separou-se da minha mãe tinha eu cinco, seis anos, o meu irmão mais novo tinha um ano... a minha vida foi muito... a minha juventude foi muito dura: tive que olhar pelos meus irmãos, lavar roupa, dar banho a eles, e a escola não... não aprendi nada com a escola. Entretanto andava com o meu pai, a descarregar papel, camionetes de papel, das oito da manhã ao meio-dia, depois do meio-dia à cinco ia para o restaurante, depois vinha, ia arrumar a casa, fazer o jantar (o meu pai era alcoólico, bebia muito, batia muito na gente e... não dava tudo o que a gente queria - pronto, também não tinha, e sacrificou-se muito a criar a gente). No entanto a minha mãe faleceu, eu "ajuntei-me" com dezassete anos, tive o meu filho - o mais velho tem dezoito anos agora, só "tive" casada três anos - fui obrigada a casar pela igreja, eu não queria, mas para baptizar o meu filho, o mais velho, o meu pai obrigou-me a casar. No entanto, ao fim de três anos, deixei o pai do meu filho - o meu marido: tive outra aventura com outro senhor. Só que fui "mal castigada", levei muita porrada, passei muita fome, ele só queria era jogo, não trabalhava e não era amigo da família. Depois estive com ele seis anos, que é o pai do Ra e do Ri... fui muito castigada também, também trabalhei muito - para criar os meus filhos - a minha mãe é que me estava a dar o leite, a farinha, ele batia-me, não era drogado nem bêbado mas, prontos, não gostava de trabalhar e todo o dinheiro que fazia era para o jogo. E depois fizemos uma cave, uma barraca, aqui na Quinta Grande e... no entanto, depois tive outra aventura: conheci o pai do C, um guarda, um anjo, só não faz mais porque não pode, é amigo de trabalhar, tive bons momentos e maus momentos com ele, também levei muita... tive desatinos com ele... bateu-me, duas ou três vezes à frente dos meus filhos - que é uma coisa que não se deve fazer, e também no ambiente não é bom para os miúdos: temos num ambiente mau, de drogas e... pronto, há de tudo um pouco no bairro em que a gente vive. E agora, prontos, depois tive problemas com a mãe dele, que a mãe dele metia-se muito na nossa vida, ele só me batia quando estava bêbado... e quando me batia era através... por causa da mãe, a mãe bebia álcool, a mãe dizia coisas que não devia dizer e, "apois", à frente dos miúdos é mau, os miúdos ficam traumatizados com aquilo que ele me fez - uma vez até me partiu a cabeça, à frente das crianças - a minha menina tinha um ano e meio e ele chegou cá e também bateu-me, amandou-me a loiça toda para o chão - hoje a minha filha tem oito anos e lembra-se tão bem como se "a fosse de hoje" e

“prontos”... acho que é mau, os pais baterem à mães à frente dos filhos - se tiverem que bater é fora dos filhos. Nem fora nem dentro, que eu acho que a gente para ser alguém não é à porrada: eu penso que a porrada não leva ninguém a lado nenhum... Depois, no entanto, já estou com este homem há dez anos, é amigo do meu filho, não é filho dele, faz tão bem a ele como faz aos filhos dele - às vezes, até dá mais ao enteado do que dá ao próprio filho. Tenho um irmão que vive comigo e, no entanto, veio o meu filho mais velho: houve um desatino da parte dos dois, do padrasto e do enteado, não se entenderam, o meu filho mais velho foi-se embora, custou-me um bocado, imenso, porque é meu filho, e eu tenho que criar o meu filho como queria o meu companheiro, mas o meu filho disse que era maior e vacinado e tinha que fazer a vida dele... e lá está ele a fazer a vida dele. Entretanto, trabalhei nas limpezas para sobreviver, é uma coisa que a gente não gosta mas tem que gostar...

*Quantos anos?*

Trabalhei onze anos na limpeza, pegava às seis da manhã saía às nove, deixava os meus filhos fechados, ainda hoje deixo, porque... não tenho hipótese de pôr os meus filhos numa ama, a pagar. Porque se eu trabalho é para dar de tudo um pouco o que eu puder aos meus filhos, tenho agora... “no entanto” conheci a P e o X, ajudaram-me muito, e tão a ajudar, através da P... ela falou-me de um curso, e eu despedi-me da RTP - porque eu trabalhava na RTP nas limpezas, saí de lá para tirar o curso que a P.... - ajudou-me muito, tem-me ajudado - e agora, “prontos”, já tenho o menino na ama, “tu” a gostar, “tu” a aprender muita coisa que eu não aprendi: a tratar de idosos, a tratar de crianças, cozinha - tenho aprendido bons pratos, e tenho feito para os meus filhos, têm adorado. E no entanto lá “tu” indo, devagarinho... Mas gostava de ter outra vida que não tenho, por exemplo, uma casa como deve ser, ter uma boa casa de banho para dar banho aos meus filhos, que é o principal - eu tenho aqui mas é... o chuveiro, tenho que ir para a rua e depois tomar banho com a água quente e vir para casa já é um bocado chato, já os miúdos adoecem um bocado mais, isto é o que tenho para dizer...

*(Interrupção. Pede para parar a gravação e pede que lhe pergunte coisas).*

*E a escola? Aquele tempo que esteve na escola... disse que não aprendeu nada...*

Não aprendi nada.

*Não gostava da escola?*

Não, nunca gostei da escola.

*Porquê?*

... Era uma vida cansada, a minha juventude... a minha mãe separou-se do meu pai, a gente tinha que fazer as coisas em casa, e depois se chegava a hora da escola a gente já estávamos cansados e eu não... nunca me puxou muito para a escola, andei cinco anos na primeira classe, sempre a repetir a primeira classe, sempre a repetir a primeira classe, sempre sempre sempre, aprendi a escrever o meu nome, leio mal e porcamente, escrever dou muitos erros, eu, agora com a idade que tenho, gostava de aprender a escola, a ver se ao menos tirava... entrar no liceu, no primeiro ano, no segundo ano, que eu não percebo nada disso... e gostava de aprender agora a escola, mas como... tenho que trabalhar, não posso fazer de tudo um pouco, tenho de... para entrar para a escola,

tenho que ter um tempo para a escola, tenho que ter um tempo para o trabalho, tem que alguma coisa ficar para trás...

*(Pausa).*

*E do primeiro ano... lembra-se de alguma coisa?*

*(Pausa).*

*...Lembra-se de um professor?*

Lembro de uma professora só, que foi a que me passou da primeira para a segunda classe: Maria Helena Calheiros... Lembro-me tão bem dela como se fosse hoje... uma professora alta, ruça, por acaso foi a professora melhor, de que gostei mais foi aquela professora, só que, "no entretanto", com onze anos já era uma grande matulona, pesava oitenta e seis Kg, e fiquei com complexos, era tudo "pequanininho" e uma grande... nunca mais quis ir à escola! Depois fugia da escola, escondia a mala, ia para a praça para comer frutas, o meu pai bateu-me muito para eu estudar e eu não quis. Pronto, foi coisas que eu nunca puxei muito foi escola, quis mais trabalhar... sempre gostei mais de trabalhar. O meu pai, depois, disse que se eu não quisesse ir para a escola tinha que ir trabalhar, pôs-me a trabalhar ao pé dele, do pé dos homens, vestia umas calças... ia descarregar umas camionetas cheias da papel: onze toneladas, dez toneladas. Ganhava 850\$00 das oito da manhã ao meio-dia, e o meu pai é que ficava com o dinheiro, o meu pai é que fazia a vida com o nosso dinheiro: não dava o ordenado à gente, prontos, o dinheiro era todo para a casa, e foi assim, a minha escola... Mas gostava de aprender hoje, pronto, já tenho mais outra idade, já penso doutra maneira...

*(Pausa).*

*O que é que pensa hoje diferente?*

Tudo! O modo de vida que se leva, se eu soubesse tinha aprendido mais na escola, não tinha fugido à escola, não deixava vir tantos filhos como deixei... "prontos"... assentava a cabeça: há uns anos atrás não tinha metade dos filhos que tenho hoje nem conhecia os homens que conheci...

*... Também há uns anos atrás era muito diferente...*

Era muito diferente! A gente não se preocupa quando somos novas, depois arrependemo-nos daquilo que a gente faz... mas não estou arrependida de ter cá os meus filhos, nunca! Sou contra o aborto, nunca fiz aborto, somente fiz um, mas também o pai dele não quis que eu o tirasse... Parece que Deus castigou, fiz um aborto de dois meses, apanhei uma hepatite B, "tive" muito mal no hospital, perdi duas meninas, eram gémeos... estou arrependida daquilo que fiz, também se fosse hoje já não fazia aquilo que fiz!... Porque uma vida não se tira... a ninguém, Deus quando dá o sol dá para toda a gente e nós é que temos de ter cuidado para não se deixar engravidar... só que, no entretanto, tinha o meu bebé "pequanininho", tinha nove meses, o meu C, e eu fui mesmo obrigada a tirar, as condições também eram más...

*(Pausa).*

*Que outras coisas é que mudava hoje?*

*(Pausa).*

*O que é que fazia de maneira diferente?*

O casamento, não fazia o que fiz: casei, ao fim de três anos deixei o pai do meu filho e não tinha razões para o deixar, só que eu, prontos, nem sabia o que era o amor e, prontos, castiguei-me dessa parte. E depois, entretanto, conheci o outro, nem tão pouco devia tocar, fiquei com dois filhos dele, deu-me muitos maus tratos, o pai do meu filho não me dava maus tratos, pelo contrário, dava-me tudo: trabalhava, era meu amigo... entretanto o outro não, era mais... "extroviante", só queria era bola, só pensava era em bola, mais nada, bola, jogos - se tivesse dois contos punha os dois contos no totoloto e não se importava que o filho tinha fome se não, e depois "prontos", e ficava danado: às vezes queria comer e não tinha, e eu também não era obrigada a ter para lhe dar! Ele não trabalhava não era obrigada a trabalhar para lhe dar! Batia-me, pôs-me duas ou três vezes os olhos todos negros, fui maltratada - também não fazia o que fiz, pensava como "tou" a pensar hoje: era só aquele e mais ninguém, ficava só com um e não conhecia os homens que eu conheci... Mas é o modo de vida que a gente levou: o meu pai prendia muito a gente - a gente não íamos ao cinema, "távamos" sempre dentro de casa, o meu pai não deixava a gente ir para a rua, no Verão às oito da noite já "tavamos" na cama, às seis da manhã já "tavamos" em pé (a arrumar as coisas e tudo) - também isto conta muito para o crescimento de uma criança. E também, depois, foi o modo como ele tratou a minha mãe... a gente a ver o meu pai a bater na minha mãe, a minha mãe ia sempre atrás do meu pai para dar comida à gente e ele batia na minha mãe: foi muita coisa! E tudo isto se complica com o crescimento... com o crescer da criança: complica muito a cabeça. E depois temos uma geração fraca, cabeças fracas... foi o ambiente que a gente levou em casa - o meu pai, de tanto querer bem, só fez mal aos filhos, a todos! Hoje está sozinho (a minha mãe já faleceu, ele hoje está sozinho, teve um acidente, teve dezoito filhos e agora nenhum deles foi ao pai, mais uma vez, tive que ir eu, às vezes vinha para cá, outras vezes ia para lá eu: calhou sempre ao mais fraco, quem não tinha hipótese para ficar com o pai, calhou-me sempre a mim). Depois tenho um irmão que está preso, há quatro anos, toxicodependente, vivia aqui comigo, tava a dar um mau ambiente aos sobrinhos, ele viu que não "tava" a fazer bem, foi-se embora, andava a dormir no Casal Ventoso, lá debaixo daquelas barracas, porque ele caiu em si e, "prontos", como era tudo à base das seringas, ela para os miúdos não verem, um belo dia foi-se embora, agora é que soube que ele "tava" preso porque ele telefonou-me, e "tá" lá há quatro anos. E é assim a minha vida: é maus ambientes, tenho medo que os meus filhos vejam isto e não... não façam aquilo que os tios fazem. Por isso é que eu gostava de ter uma casinha longe deste bairro...

*E vai ter...*

Vou, se Deus quiser vou... Vai-se ajuntar tudo à mesma! Pretos com brancos, eu não sou racista mas, prontos, Musgueira com Quinta Grande, Chameca com Quinta Grande, é tudo junto... eu, para mim, era: o bairro da Quinta Grande num lado, o bairro da Musgueira outro, o bairro da Palepa outro... agora "ajunta" tudo, as confusões vai "tar"... vai ser tudo a mesma. Na Musgueira vê-se droga em todo o lado, "ajuntam" isto tudo num bairro que não, "prontos", pode haver mas não se vê assim tanto: eu acho que é mau... a gente tar a entrar no prédio e a ver as seringas e tudo nos prédios também é um bocado chato. Porque é aquilo que vai acontecer, se a gente na Musgueira via em

todo o lado, a gente passava e via, muito menos dentro dos prédios... tão mais escondidos e dão mais para eles se drogarem, e isto é mau para as crianças...

*(Pausa).*

Mais... O que é que queres mais, o que é que eu digo mais...

*O que queira... Mais trabalhos que teve...*

Só "tive" dois, trabalhei na limpeza, sempre trabalhei, trabalhei onze anos na limpeza, mas eu... o meu prato preferido... o meu trabalho preferido era cozinha, sempre gostei de cozinha, adorei trabalhar no... "tar" no curso, que a P arranjou, só por causa da cozinha, aprendi muita coisa com a D. G, ela sabe ensinar e por acaso gostei, é uma coisa que eu não hei-de... ainda hei-de ter o meu sonho: é trabalhar num restaurante, mas num horário que desse para tar em casa e trabalhar, porque há os horários dos restaurantes, há certos que não dá: até às onze e depois até à meia-noite, e eu tenho as crianças e nunca dá...

*Escolheria só o horário dos almoços, por exemplo...*

Sim, das nove da manhã até às cinco, já era bom...

*(Pausa).*

E agora comecei um novo trabalho! Já acabou a informação... também "tou" a gostar...

*Como é que foi?*

Correu bem, eu fui a três casas de pessoas... é dar "apoio auxiliar": lavar a loiça, fazer alguma caminha se for preciso, dar o almoço aos velhinhos, e hoje por acaso até fiquei admirada: uma senhora com noventa e cinco anos aqui na rua da... na estrada do desvio... uma senhora com noventa e cinco anos e já tava a aquecer o comerzinho, já "tava" a comer, anda tão bem, e a casa limpa, limpa, limpa, gosta de tudo como deve ser - com noventa e cinco anos! Tomara eu chegar aos noventa e cinco anos! Se calhar, não vou chegar lá.

*(Pausa).*

*E antes de morar neste bairro, onde é que morou?*

Nos Olivais, com o meu pai, e "a pois" saí de lá com dezassete anos, fui criada... nasci... morei primeiro na rua da Penha de França, desde os cinco anos com o meu pai, depois saí dos Olivais já tinha dezasseis anos. Na Penha de França é que eu trabalhei num restaurante, trabalhei oito anos, lá no restaurante, que era só sair de casa e tava logo o trabalho!... E depois, a gente queria qualquer coisa, o meu pai não dava! Até para... para os pensos, o meu pai quando estava bêbado dizia assim: para a gente pôr jornais! «Pai, dá aí dinheiro» (ele sabia sempre quando é que as filhas andavam menstruadas - ele é que dava o dinheiro, ele é que fazia as compras, ele fazia o comer, cozia à máquina. Ele no Natal nunca comprou nada à gente, comprava uns metros de tecido e fazia roupa igual a todas: somos nove rapazes e nove raparigas, à raparigas fazia uma camisola e

uma saia, aos rapazes fazia uns calções e uma camisola, e... era todos os anos assim! Todos os anos fazia a roupa para a gente).

Íamos... andámos muito tempo a pedir, a bater às portas das pessoas, a pedir esmola... andámos muito tempo, também, no ferro-velho: a comprar garrafas, jomais, papelão... andámos muitas vezes aos caixotes do lixo com o meu pai, cada vez que ele ia ao caixote só gostava era encontrar um bebé: quando ele dizia que queria encontrar o bebé, encontrávamos roupa de bebé: «Oh, qualquer dia, é o bebé que tá cá dentro! Qualquer dia é o bebé!» O meu pai tinha sempre aquela paranóia que ia encontrar um bebé, depois a gente dizia a ele: «Se o pai encontrar o bebé, o que é que você faz ao bebé?» «Levamos para casa para ser mais filhos!» *(Ri-se)* Queria criar um bebé que se achasse no caixote do lixo, cada vez... todas as noites que a gente ia ao... aos caixotes para ir apanhar papelão, ele dizia: «É hoje que a gente vai encontrar um bebé!» E a gente encontrava ou era roupa de bebé, ou era cama de bebé, ou era... há... as bolsas de bebé, ou era carrinhos... a gente ali encontrávamos muita coisa, deitavam muita coisa fora, em vez de dar não, preferiam deitar fora do que dar! Depois íamos pedir à porta das pessoas... umas vezes davam pão, outras vezes davam... prontos, davam aquilo que tinham. Também andámos assim muitos anos... os meus irmãos, principalmente, os mais pequenos, é que andaram mais, eu já tinha uma certa idade, e eu também comecei... a depois as senhoras mandavam-me ir trabalhar, que eu tinha um bom corpo para ir trabalhar: «Vai trabalhar que você tem um bom corpo para trabalhar, não é nenhuma aleijada!» Depois eu comecei a chorar e disse ao meu pai que não ia mais!

*(Pausa).*

*E depois começou a trabalhar...*

E depois o meu pai pôs-me a trabalhar lá no restaurante: «Não queres ir pedir, vais para o restaurante lavar loiça!» Tinha dez anos quando fui lavar loiça...

*Quanto tempo é que pediu?*

... desde os seis anos, aos dez.

*E diziam, com dez anos, que tinha um bom corpo para trabalhar!*

Já diziam naquela altura que tinha um bom corpo para trabalhar! Porque eu a partir dos dez anos já era uma senhora, já era alta, com 86 Kg, veja lá! E fomos à sopa do Barroso, buscar lá a sopinha do Barroso (isso era o meu pai que ia). O meu pai teve muitas dificuldades para nos criar, e o pior desgosto que ele teve foi a gente sair de casa não... não ser aquela noiva ideal que ele queria. Ele queria que a gente todas casasse pela Igreja, vestidas de noiva e tudo, só que, "prontos", de ele tanto prender a gente... não deixava a gente namorar... só a partir dos vinte anos é que a gente podia namorar, os meus irmãos foi a mesma coisa... depois... a minha mãe, "no entretanto", arranjou aqui esta barraca, na Quinta Grande, e foi aí que a gente começámos todos a fugir: do meu pai para de pé da minha mãe! Veio primeiro o meu irmão, depois veio mais outro... Quando a gente apanhasse os dezoito anos feitos a gente fugia do meu pai! E vínhamos para de pé da minha mãe. Porque a minha mãe... já tinha outra maneira de ver que o meu pai não tem: a minha mãe dava o comer à gente e tudo, mas também era assim: «Na boa cama que vocês fizeram nela se deitam, na má cama que vocês fizeram têm que se deitar, se vocês não se portarem bem, vocês é que pagam, não somos nós!» A minha mãe deixava a gente ir ao cinema: não fechava a porta à gente! No Verão, tava ali

com a gente até à meia-noite, ali a apanhar o fresquinho... O meu pai não, o meu pai prendeu mais a gente, era tipo... Casa Pia! Ah, os meus irmãos estiveram todos na Casa Pia...

*Os rapazes?*

Os rapazes e as raparigas, o mais novo - quando a minha mãe nasceu o meu pai tinha um ano, éramos nove rapazes e nove raparigas, oito foram para a Casa Pia, foi a minha irmã A, foi a J, foi o L, foi o J, foi o P... Andaram todos na Casa Pia. Aprenderam lá uma boa profissão, as minhas irmãs saíram de lá com corte e costura, tiraram de lá o curso, os meus irmãos, uns saíram pedreiros, outros saíram pintores de automóveis, pronto, aquilo que eles quiseram! E tiraram lá bons estudos. Houve um que tirou o 9º ano, outro tirou o 8º, prontos, já tiveram melhores estudos do que eu, porque aprenderam bem e também foram para um sítio que foi bom para eles - iam de manhã, só vinham à noite, traziam o jantar, as panelas, dentro dos autocarros... era uma vergonha, parecia que iam à sopa do Barroso! *(Ri-se)*. Almoçavam lá, traziam o jantar, compravam-lhes os passes... e foi assim a vida deles também. Só que eles tiveram mais sorte do que eu. Eles aprenderam melhor do que eu... eu sempre levei uma vida mais castigada, mais a trabalhar e tudo, a minha mãe diz, contou-me, que eu, com três dias de vida fui lancetada no peito porque o meu pai... dava banho à gente e, pois, tinha que espremer os peitinhos à meninas para deitar o leite e o meu pai, tanto espremeu tanto espremeu, encaroçou-me o peito, tive de ser lancetada logo de bebé! Comecei a sofrer desde bebé e foi até agora! Agora é que estou mais um bocadinho calminha, já não tenho sofrido tanto, mas ainda sofro, para criar os meus filhos: às vezes nem tudo têm... "Prontos", agora vou para a casa nova, eu não tenho nada para levar para a casa nova - não tenho uma mobília, eu gostava de ter uma mobília para cada um dos meus filhos, a minha menina ter o quartinho dela, com uma mobília, com bonecas (ela sonha com bonecas) e tudo isso, com o pouco que eu vou comprando: um mês compro para um, outro mês compro para outro, conforme ela vai precisando, eu vou comprando, porque o comer é o principal, se não houver para o comer também não há para as outras coisas, e o ordenado que eu tenho também não é muito bom, e nem tudo posso ter, tem que ser devagarinho, mas até lá... tem muita gente que me ajuda...

*(Pausa)*.

*E o trabalho na RTP?*

Era limpeza. Já estava efectiva, ganhava trinta contos, porque era através de uma firma - eles são uns chulos - a P é que depois falou-me do curso, ia ganhar mais alguma coisinha... e é melhor, agora tou a fazer seis horas mas prontos, ganho o ordenado mínimo, tenho o subsídio de alimentação, pagam o passe, tavam a pagar a creche do meu filho, só que agora ainda vou ter outro problema: o Fundo de Desemprego já não vai ajudar a pagar o creche ao bebé, porque... pagou até aos quatro meses de informação, mas como agora já vamos para a prática, já tenho eu que pagar os vinte contos! Já é um bocado puxado...

*(Pede para interromper)*.

Segunda entrevista com E (14 / 03 /01)

Hoje tens que me fazer perguntas...

*Primeiro, gostava só que me desse alguns esclarecimentos sobre a sua história de vida que fizemos... houve algumas dúvidas que ficaram...  
A idade dos seus irmãos, que idade têm?*

lhhhh...

*Que idade tem o mais novo e que idade tem o mais velho?*

Olha, o mais velho já faleceu, foi assassinado, na Quinta Grande, com um Cabo Verdiano, há doze anos, tinha... se fosse vivo agora tinha cinquenta anos, e o mais novo tem vinte e cinco. Tenho 38...

*Era a terceira, a segunda...?*

Não, não, são nove rapazes e nove raparigas, é tudo diferença de um ano, ainda tenho um irmão com quarenta e oito, tenho uma irmã com quarenta e seis, tenho um irmão mais velho do que eu, com trinta e nove, tenho outro com quarenta, é tudo assim, com diferença de um ano.

*E a idade dos seus seis filhos?*

Tenho um com dezoito, um com quinze, um com doze, um com dez, um com oito e um com dois anos.

*Não se lembra do nome da terra dos seus pais?*

Portalegre, eram alentejanos.

*Também outra dúvida que ficou do texto anterior é: que idade tinha quando começou a trabalhar no restaurante?*

Onze anos.

*E tinha onze anos quando saiu da escola para trabalhar no restaurante?*

Saí da escola mais cedo, saí da escola com oito anos, não... entrei com seis anos, seis, sete, oito, nove... aos dez anos.

*E quem é que construiu a sua casa, aquela onde mora agora?*

Era da minha mãe. Foi a minha mãe, mas a gente teve depois que a fazer toda de novo. Era a madeira e depois tive que a fazer toda a tijolo, foi com a ajuda do pai do C e da Ru é que eu fiz.

*Depois também disse que todos os seus irmãos estiveram na Casa Pia...*

Estiveram...

*E a E ficou só com o seu pai...*

Fiquei...

*Ainda foi bastante tempo?*

Foi, mas iam de manhã e vinham à noite! Eu é que não fui para lá estudar, e fiquei arrependida, todos eles tiraram um bom curso, tenho uma irmã minha que é costureira, tirou corte e costura... as miúdas tiraram todas o corte e costura.

*Estão todas a trabalhar?*

Todas, e os outros tiraram electricista, pintor, serralheiro, serralheiro não, foi pedreiro, todos eles tiraram...

*E todos eles têm uma profissão na sequência disso?*

Sim.

*... Disse algumas coisas, na conversa anterior... disse que... gostava que me explicasse melhor algumas coisas que disse, por exemplo, disse: «temos uma geração fraca, de cabeças fracas»...*

Temos.

*E o que é que quis dizer com isso?*

Prontos, não fomos criados com carinho, da parte, "prontos", os pais fecharam a gente, bastou a separação da minha mãe, com o meu pai, aí começou logo a bater mal. O meu pai tratava muito mal a minha mãe, a minha mãe fez o que fez, foi com um irmão do meu pai, engravidou, temos uma irmã minha da parte do meu tio e, prontos, eu acho que isto complicou muito com o cérebro da gente, e fomos criados só com o pai, não fazes de uma maneira fazes de outra, castigava muito a gente, tudo à base da porrada. E depois o prender. Não eramos meninas para ir a um cinema, não eramos meninas para ir dar um passeio, prontos, não foi aquele pai que cativasse os filhos a dar o seu passeio, ao domingo podia levar a gente à missa... não senhora, não foi pai para isso. Só estava preocupado era com o comer, para não faltar o comer nem a escola. E tanto prendeu, tanto prendeu, que não valeu nada. As filhas deram-lhe um desgosto, vá lá só tenho um, dois, irmãos meus que são toxicodendentes, e as filhas, prontos, não foram, não teve aquele gosto de a filha casar pela Igreja, vestida de branco, virgem, não chegou a esse ponto. E foi logo, bastou logo da separação dos pais, para a gente não... o nosso cérebro é muito fraco.

*É fraco por isso?*

É. Apanha o ponto mais fraco do pobre. É isso.

*(Pausa)*

*Mas dizia «os meus irmãos aprenderam melhor do que eu» ou «eles aprenderam bem». São frases suas.*

São! Aprenderam melhor do que eu porque tiveram quem lhes ensinasse, não foram tão castigados como eu. Eu não quis ir para a Casa Pia, o meu pai “pimba”! Não queres ir para a Casa Pia vais trabalhar e foi a minha vida, foi só a trabalhar: trabalhar ao lado dele com os homens a descarregar o papel e eu aqui na cozinha, a lavar loiça, com onze anos já lavava loiça até dizer chega. E eles não, eles tiveram uma coisa boa, foram para a Casa Pia eram mais pequenos, foram para a Casa Pia e fizeram-se uns homens! Já têm um pensar mais... basta ter estudos, “prontos”. Sabem fazer umas contas, sabem ler, sabem escrever - eu para escrever tenho que pedir para me escreverem uma carta, e eles não, eles nesse sentido estão superiores a mim... É como o meu Ra. O meu Ra: o irmão dele está superior a ele, porque tem quem puxe por ele. Eu fui falar com a professora do Ra, ele aprende bem, só que não tem quem puxe por ele. Se o pai puxasse mais por ele. Não! É assim, é assim: tens um tempo para brincar e tens um tempo para estudar, porque o Ra ia lá. É como o Ri: se eu não obrigasse o Ri, ele também não... “arrelaxa-se”, deixa-se ir, é como às notas, tem as notas baixas, se eu ralhar com ele e se disser que tá castigado, “prontos”, já pega mais nos livros, já estuda e tudo. Porque tanto o Ra como o Ri são umas crianças que aprendem bem. Só que o Ra, acho que o Ra ficou mais afectado: porque eu dou valor ao meu filho, o que aconteceu ao Ra, eu aí penso que o miúdo ficou mais apanhado também - porque o Ra revolta-se com tudo e mais alguma coisa. Ele diz que não, que não, que não, mas eu acho que isto complicou muito com o crescimento do Ra... E depois as mortes da avó, da avó da parte da mãe e da parte do pai dele, foi um miúdo que acompanhou isto. E depois não leva um bom acompanhamento, uma boa vida na casa dele, estás a ver. Basta ter uma madrastra bêbada, cenas como ele vê, “prontos”, não é bom para ele.

*(Pausa)*

*E amigas, como é que têm sido? Amigos que tenha...*

Não faço muitas amigas. Tenho uma ou duas. Para já, não tenho tempo para andar com as amigas e, às vezes, as amigas são as piores. Amigadas são uma ou duas e mais nada.

*E outros familiares...*

Também não! Tão depressa tão aqui, como tão fora, tenho irmãos que passam pela minha casa e não vão lá em casa, por isso...

*Porque é que acha que isso é assim?*

Porque têm a mania que são superiores à gente. Lá por terem um carro, ou coisa, têm a mania que são superiores à gente. E eu, por mim, não gosto de fazer amizade. Não têm o carinho de irmãos. São gananciosos, são cínicos, hoje estão bem, amanhã já estão... já viram a casaca. Não são aqueles irmãos que cativam uns aos outros, fazem-se superiores uns aos outros, um porque tem mais e outro porque é superior do irmão, e não... tenho lá dois ou três que passam pela minha casa e não vão lá.

*E têm contacto entre eles?*

Têm, com os outros! A gente só se “ajunta” mais é nos funerais, quando há desgraças é que a gente se “ajunta” todos. Agora cada um “tá” tudo casado, cada um vai para o seu lado, tenho uma irmã minha que só vi no funeral da minha mãe. Tive alguns oito... nove anos sem ver aquela minha irmã. Nem foi no funeral da minha mãe, no meu irmão. O primeiro a falecer foi o meu irmão e depois, passados dois anos, foi a minha mãe. Só aí é que a gente se encontra.

*E tirando o tempo em que está a trabalhar, o tempo em que está na sua casa na Quinta Grande, quando é que costuma ir a Lisboa, ao Centro...*

Ohhh...

*(Pausa)*

*Como é que tem sido ao longo destes anos?*

Uma vez por mês! Às vezes... “Atão”, eu já não vou a Lisboa... passa-se anos e anos que eu não vou a Lisboa.

*Não pode, não tem dinheiro para o autocarro, não quer, não calha?...*

Não calha! Só vou à baixa quando é preciso ir comprar ténis para os meus filhos. Ao *Mundo do Calçado* ou ao *Paraíso do Calçado* é que eu vou...

*E não tem vontade?*

Ah, vontade tenho, tempo é que não tenho! E para ir, ter que levar os filhos todos... vontade não falta... depois o principal é o dinheiro, e para gastar, ir com eles e depois eles estarem a pedir e não ter para gastar, também é um bocado chato. Ah, todos os meses vou à Cruz comer uma hamburger e “não diga que não vão daqui!” Ficam todos contentes! Este mês não fui e já estão a estranhar. «Oh mãe, este mês não foi!» *(Risos)*. Agora passeios... agora tenho passeado mas é quando há os passeios da *P*, excursões, é que eu tenho ido mais. Para a praia é que só vou com a *P*, nas excursões da *P*. Que é muita cansativo. Fui uma vez de comboio, perdi a *Ru* lá na praia, jurei para nunca mais, tinha a *Ru* quatro anos. E uma vez a *Ru* tava comigo, na água mais o *C*, e a pegar no *C*, a *Ru* era bebé, cai a *Ru*, fiquei ali desabanada com os dois *(Risos)*. A *Ru* tinha um ano, depois o *C* escorregou, eu fui para apanhar o *C* e a miúda, olha, já estava a beber água até dizer chega! Nunca mais! Ainda me desapareceu ela lá na praia. Jurei para nunca mais. Sozinha nunca mais vou com eles para a praia, tem que ser acompanhada, fora disso não vou, e andar de transportes e tudo, e de barco, e de comboio, e apanhar o autocarro com o comer para eles comerem e tudo, é muita cansativo.

*(Pausa)*

*E quando tem que tratar dos seus assuntos, companhias de águas, telefones, Centro de Saúde, com o Centro de Emprego, quando tem de tratar do rendimento mínimo, como é que é? Corre bem?*

Corre bem. Mais ou menos corre bem.

*Não tem tido complicações?*

Não, até à data de hoje não.

*E sempre que precisou, recorreu... quando soube do RMG foi...*

Atenderam-me bem.

*E no Centro de Emprego...*

Nunca usei o Fundo de Desemprego. Trabalhei sempre, nunca precisei.

*E nunca pensou em mudar de trabalho, por exemplo, recorrer ao Centro de Emprego para mudar de trabalho?*

Não.

*Porquê?*

Porque o tempo não dava. Porque tenho muitos filhos e o meu trabalho preferido era cozinha, para entrar às nove e sair às seis da tarde não dava...

*E por isso nunca pensou em mudar...*

Não... aguentei-me onze anos na limpeza porque era de manhã e durante o dia estava com os miúdos, para os levar para a escola... Porque era assim: entrou o *Ri* para a escola, depois entrou logo o *C*, depois entrou a *Ru* e, no entanto, apareceu mais este bebé, e ir trabalhar para ir buscar e depois para os filhos andarem... mal estimados e aí à balda não valia a pena...

*Acha que foi uma opção?*

Foi uma opção.

*Ter esse trabalho em que ganhava pouco e só tinha aquele horário...*

Fui eu que pensei mesmo assim.

*Ocupação dos seus tempos livres... ou não tem tempos livres?*

Não tenho tempos livres. Tempos livres é para brincar com os filhos.

*Também sei que estava a frequentar o ensino recorrente, disse-me a Es...*

O quê, a 4ª classe?

*Sim... à noite, tinha aulas à noite, isso é o ensino recorrente.*

Foi o ano passado. Era das oito às dez...

Aí tive de fazer um esforço grande. Ía para o trabalho... e depois estava a fazer as duas coisas ao mesmo tempo. A carta de condução e a escola... olha, nem fiz uma coisa nem fiz outra! *(Risos)*

*E quanto tempo é que esteve no ensino recorrente?*

Estive até ao Verão, foi no Inverno todo.

*Foram quantos meses?*

Até Maio, depois houve férias... "tive" até Maio.

*E tinha aulas todos os dias?*

Tinha! Só menos ao sábado e ao domingo.

*E como é que correu?*

Correu bem.

*Gostava?*

Gostava. Era com a professora F. Gostei. E ela... a gente ali, só que eu é assim: tínhamos que marcar o exame, só que não era a gente que ia lá, era o dossier (e foi em Alvalade) houve lá duas "cotas", para o pé de mim, que tiraram. Não tirei porque depois os outros meses que era preciso, o 3º período, eu não fui, o meu dossier não pôde ir para baixo.

*E porque é que não foi?*

Oh! Depois no Verão já é mais chato. No Inverno eles vão para a cama, estão ali sossegadinhos, agora no Verão não: no Verão, para já, jantam mais tarde, lá para as nove, dez horas é que eles jantam. E no Inverno não. No Inverno, sete e meia estavam a jantar, eu pirava-me e, depois, quando vinha, arrumava a cozinha. E eles não iam para a rua porque estava a chover e eles não saíam dali. Foi mais por causa disso. Agora no Verão veio a preguiça.

*E o seu marido, acompanhou bem, pelos vistos...*

Apoiou! E não se importou. Também não tem nada que se importar, ele, para todos os efeitos, a qualquer momento pode ir embora, não é casado comigo. Quando falo em casamento o homem foge: não quer casar. Não sei que raio é que o homem tem ao casamento, não quer casar! E agora vou ver se consigo o meu divórcio da Igreja. Porque eu, da Igreja, fui mesmo obrigada... Foi mesmo estupidez. Também fui de encarnado que Deus me perdoe! O padre estar a falar e as alianças na mão já... quando o pai é que manda é lixado.

*(Pausa)*

*Agora, gostava de lhe perguntar... pedia-lhe para fazer um balanço, que pensasse no global, depois de toda a conversa que tivemos da outra vez, desta conversa que tivemos*

*agora, mais rápida... No final, como é que faria as contas, se tivesse de fazer a soma, o que é que acha que a educou e o que é que acha que a formou?*

*(Pausa)*

*Nessa sua vida toda, grande, complicada...*

Para já, foi o meu terceiro companheiro. Fez-me mais mulher, mais dona de casa, mais boa mãe, que eu não tinha aquele, “prontos”, não era uma rapariga que parava muito tempo em casa, andava mais na rua, não tinha aquela preocupação de comer, não tinha nada. E foi com ele que eu aprendi isto tudo, hoje sinto uma tristeza grande por não ter os meus filhos todos comigo, principalmente o meu *Ra*, o meu *Ra* “*tou*” a ver num caminho que não é bom para ele, ele já tem quinze anos, ele quando ficou com o pai tinha quatro, só que eu nunca pensei que o meu filho fosse criado assim, no ambiente em casa, o irmão já teve mais sorte, já foi criado comigo, o ambiente em casa ao princípio também não foi muito bom, mas também ele depois ficou melhor, quando ele depois deixou de bater e tudo à frente dos miúdos, já ficou melhor, também por causa da bebida. O que lixa isto tudo é a bebida. Ele deixou de beber, *prontos*, já teve outra coisa. Agora o *Ra* não, o *Ra*, “*prontos*”, está a ser criado num ambiente que eu não “*tou*” a gostar: entra à hora que quer, sai à hora que quer, não quis ir para a escola o pai não se preocupou, o pai não se preocupa se o filho tem ou não tem, “*prontos*”, anda mais atrás da madrasta do que anda atrás do filho. A madrasta, se for para casa da mãe, ele vai atrás dela, parece que anda atrás de uma cadela! E basta “*tar*” a ser criado com uma rapariga alcoólica, que é a pior coisa que pode fazer a uma criança, depois há porrada entre ele e ela... este ambiente é... “*prontos*”, é um desgosto que eu tenho, tenho um desgosto enorme, porque o *Ra* depois também não quis ir para a minha companhia... olha! Tive lá com ele, andei à porrada com a madrasta por causa dele e tudo. Ele é que manda, ele é que fala, ele quis ir para o pai e olha... e o pai ficou. Se eu pudesse, era isso que eu queria.

*(Pausa)*

Ter uma casa com os meus filhos todos, “*prontos*”, a minha velhice ao lado dos meus filhos e do meu companheiro, o que me fez ser boa mãe e boa dona de casa, era o que eu queria... mais nada.

*Mais nada?*

Mais nada.

*E é esse o balanço que faz da sua história de vida toda?*

É. Da minha história de vida toda. “*Prontos*”, além de eu sofrer, e levar pontapés como levei, não há nada... a gente para aprender tem que levar, tem que sofrer na vida, mas não era preciso sofrer assim, e “*prontos*”: é o balanço que eu dou a isto.

Terceira e última entrevista com E (13 / 10 / 01)

*... Tem alguma correcção a fazer ao texto que leu, há algum aspecto que gostasse de acrescentar?*

Não, não tenho correcção a fazer. É assim como está.

*Eu tenho algumas dúvidas ainda. Morou na Penha de França, nos Olivais e na Quinta Grande. Com que idades?*

Morei na Penha de França até aos oito. Depois fui para os Olivais, até aos dezoito anos. Depois dos Olivais é que fui para a Quinta Grande, e estou lá até agora, tenho trinta e nove anos.

*E lembra-se porque é que mudou de casa quando foi para os Olivais?*

Da Penha de França para os Olivais não me lembro.

*Falou do seu filho mais velho: separaram-se.*

Sim.

*O que é que ele faz, como é que correu a escola com ele?*

O meu filho mais velho nasceu em casa do meu pai, ficou sempre na casa do meu pai até aos catorze anos, e com catorze anos veio para de pé de mim. No entanto, o meu pai teve um acidente, o meu filho foi escoraçado pelos meus irmãos por causa de sair lá de casa do meu pai. Então o miúdo veio fazer os catorze anos para minha casa e ficou cá. No entanto, o meu pai ficou no hospital e ele ficou comigo.

*Mas... mas... Ele não veio consigo...*

Não, não. Ficou sempre com o meu pai, o meu pai é que o criou.

*Porque é que não veio consigo?*

Porque o meu pai não deixou, o meu pai quis ficar com ele para o criar.

*E a E não ficou com ele...*

O meu pai não o deixava trazer! O meu pai sempre quis mandar em tudo, olha... Ficou ele e ficou o pai dele. Eu é que vim depois sozinha para a Quinta Grande.

*E não pensou em ficar com o seu filho?*

Pensei, chorei muita lágrima também por causa do Pa. Só que o meu pai nunca deu. E agora fiquei com ele porque o meu pai teve um acidente e ficou paralizado, e foi desde aí é que eu fiquei com o meu Pa, já o meu Pa tinha catorze anos. Eu lidei com o meu Pa até aos seis anos, "a depois" dos seis anos já não veio mais para minha casa, era raro vir passar um fim-de-semana, que o meu pai não deixava, porque era mau ambiente

para o neto, e depois também foi muito mal tratado por causa do padrasto (o pai do Ra, como padrasto, não prestava, tratava mal o miúdo, e eu fui obrigada a pôr o meu miúdo no meu pai e depois... e depois o meu pai nunca mais deixou vir). E agora já está cá. Agora, depois, teve um desatino com o padrasto, que é o meu companheiro, mas já está tudo bem. Só que está a viver em casa da tia. Quis ficar com a tia, ficou com a tia.

*E o liceu dele, corre bem...*

Corre... Fez o sétimo ano só! Até ao sétimo ano, tirou a carta de condução, é um miúdo esperto, trabalha, é muito amigo, por acaso é.  
Mais...

*Fiquei com uma dúvida. Primeiro disse «oito irmãos foram para a Casa Pia» mas depois dizia sempre «todos».*

Foram oito para a Casa Pia. Porque os outros já eram grandes, já estavam casados e tudo. Foi a F, foi a Ja, foi o L, foi o J, foi a Ja....

*A Ja já disse....*

Já disse?

Foi o P.. Mais... O V, a F...

Bem...o L, a F, a J, o F.... Bem, agora já sei... O L, o V, o Pr e o J, quatro rapazes. Depois foi as raparigas: a F, a Ja, a A e era eu. Só que eu não fui.

*E os mais velhos?*

Já trabalhavam, uns já eram casados e os outros já trabalhavam.

*Os outros que foram para a Casa Pia aprenderam uma profissão. E os outros que não foram para a Casa Pia, como é que...*

Estudaram. Tenho um que fez o primeiro ano... eles foram mais longe até ao segundo ano, os mais velhos...

*...até ao 2º ciclo?*

Só que era a 4ª classe de antigamente e o 2º ano. Depois já não foram mais... já não estudaram mais também.

*E depois foram trabalhar...*

Foram trabalhar. Mas fizeram a escola na Penha de França.

*Deram-se todos bem na escola?*

Deram. E trabalharam, casaram, constituíram família...

*E algum deles morava num bairro como a E?*

Moravam, tive um irmão meu que morava no bairro de Benfica, era o bairro de barracas que até foram lá para o bairro novo das... das Fumas, para o bairro das Furnas.

*Mais algum?*

Só um irmão meu. Os outros todos, uns moram em Caneças, outro moram na Ramada, outros moram em Linda-a-Velha, tenho uma nos Olivais, que ficou agora com o meu pai, e tenho... uma em Almada, duas em Almada, que é uma das mais novas...

*Mas nenhum desses irmãos mora num bairro de lata...*

Moraram todos, com a minha mãe! Todos foram para a Quinta Grande, todos moraram. Só que foram saindo e foram para uma casa melhor.

*Tem dois irmãos que são toxicodependentes. Esses foram para a Casa Pia?*

Estiveram lá na Casa Pia. Só que depois deixaram a Casa Pia, foram trabalhar, o meu pai depois ficava com o dinheiro deles, e depois aí é que o meu irmão... O pior deles todos, que é o que mete seringas e tudo, esse aí, pegava-lhe no ordenado fugia e nunca mais... Esteve alguns... há quinze anos que ele anda na droga! Ele pôs-se na droga muito novo, com os seus catorze anos, quinze anos, já era toxicodependente...

*Então... São dezoito irmãos, todos eles estiveram mais tempo na escola do que a E, uns foram para a Casa Pia...*

Os que fizeram mais foram os mais novos, fizeram... Prontos, sempre gostaram de escola e... como é que eu hei-de explicar... não viram tantos maus tratos do pai com a mãe como eu vi, eu vejo... e a partir... tinha eu oito anos aí é que o meu pai... os meus irmãos vieram todos da Penha de França já com a escola feita, e da Penha de França para os Olivais, aí é que foi uma vida muito estúpida! Aí é que o meu pai começou a tratar mal a minha mãe... aí é que o meu pai embebedava-se mais...

*Os seus pais separaram-se tinha a E...*

Oito anos.

*Tinha dito seis...*

Seis, seis, é isso. Os meus irmãos já são mais velhos do que eu.

*Mas tem uns mais novos...*

Dos mais novos, eu sou das mais velhas de todos os que estiveram na Casa Pia. Sou a mais velha destes oito, eu sou a nove, eu sou a mais velha deles todos. A mais velha que está aí tem... trinta e três anos, depois sou eu. Tem trinta e três anos uma das mais velhas que está aí. Depois sou eu... trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco, trinta e seis, trinta e sete, trinta e oito, trinta e nove... Porque eu dos mais novos para aí, levo uma diferença de cinco anos... todos, da minha geração para cima, é que leva a diferença de um ano. Há aí três ou quatro que nasceram nos Olivais. Os outros mais velhos já vieram com a escola toda da Penha de França. Da Penha de França, de outros

sítios em que o meu pai morou... Em Campolide, o meu pai também morou em Campolide... no bairro de Campolide... Eles aí a fizeram a 4ª classe de antigamente... e depois foram para o 5º ano mas... representa o 1º ano... depois daí também já não estudaram mais, quiseram ir trabalhar. Só que tiveram mais, prontos, às vezes não viram tanta coisa como a gente viu, como eu vi, pronto, o meu pai a tratar mal a minha mãe, o meu pai bater à minha mãe, o meu pai bêbado, prontos, foi muita coisa junta. Isto tudo baralhava a cabeça... não dava... não dava mesmo para a escola. Não aprendi, não aprendi ou não fiz força para aprender.

## Cronologia da biografia de E

- 1963: nasce E.
- 1969: tem 6 anos, entra para a escola.
- 1971: tem 8 anos, deixa o bairro de lata da Penha de França e vai morar para um prédio nos Olivais. 3 ou 4 irmãos nascem lá. Com essa idade ou mais velha e até aos dez, pede esmola de porta em porta, recolhe lixo com o pai e com os irmãos.
- 1973/75: tem 10-12 anos, diz ao pai que não quer ir para a Casa Pia, fica com a 3ª classe e vai descarregar camionetas com o pai e lavar loiça num restaurante. O pai batia na mãe e nos filhos, era alcoólico. Os oito irmãos mais novos frequentam a Casa Pia com sucesso e são, dos dezoito irmãos, os que têm mais anos de ensino. Dois são toxic dependentes.
- (?): Os pais separam-se o irmão mais novo tinha 1 ano. Ele hoje tem 25, os pais ter-se-ão separado quando E tinha, pelo menos, 10-11 anos, embora afirme que tenha sido aos seus 8 anos.
- 1980: tem 17 anos, engravida e casa. Fica a morar com o pai nos Olivais. Marido trata-a bem.
- 1983: tem 20 anos, deixa o marido, o filho e o pai nos Olivais e vem para a Quinta Grande morar com a mãe e com o segundo companheiro. Ele bate-lhe, joga, bebe, não trabalha. Fica com ele seis anos. Tem mais dois filhos, Ra e Ri.
- 1988/1989: tem 25/26 anos, deixa o restaurante e trabalha nas limpezas das 6 h às 9 h durante 11 anos através de uma firma para a RTP.
- 1989: tem 26 anos, conhece o actual companheiro. É um «guarda, um anjo», batia-lhe quando bebia, já não bebe. Tem mais três filhos, C, Ru e Rub.
- 1994: tem 31 anos, o filho mais velho tem catorze e vem morar com ela.
- 2000: tem 38 anos, frequenta o ensino recorrente de Outubro a Maio e escola de condução. Não termina nenhum destes ensinamentos.
- 2001: tem 39 anos, frequenta uma formação profissional de 4 meses de apoio domiciliário, acreditada pelo IEFP e através da AES, faz estágio.

## Biografia de A

### Primeira entrevista com A (3 / 06 / 01)

*Entrevistadora (daqui em diante em itálico): O que eu gostava de saber com esta entrevista é, ao longo da sua vida, o que é que aprendeu, onde e com quem. É a sua história de vida, mas tendo sempre em atenção o que é que aprendeu, onde e com quem. Começamos pela infância...*

*(Pausa)*

*...É a sua história de vida...*

*Biografado A (daqui em diante sem referência): Ihhhh.... Ai Jesus...*

*(Pausa)*

Muito pontapé levei, vou-lhe dizer. Há coisas que até não gostava de recordar... Eu nem sei por onde é que hei-de começar...

*Qual é a sua identificação, a sua idade...*

O nome e a idade também , não é?

*O nome não é identificado, eu sei: é A V...*

Não é A V, tenho mais, não é só A V, J o primeiro, primeiro é J, não é A

*Mas tratam-no sempre por Sr. A.*

É, tratam-me por A.

*Como é que é o nome completo?*

J A V V.

*A sua idade, então...*

Eu nasci a 12 de Março de 54, na freguesia de Socorro, em Lisboa, fui para Angola com três meses... Ihhhh Jesus, tanto coisa agora. Fui para lá com três meses, perdi a minha mãe lá, depois...

*Com que idade?*

Com três anos. Fiquei eu e a minha irmã com três meses, o meu pai deu a uma senhora para tomar conta de nós... maus tratos e tudo... Até nem gostava de lembrar disto.

*(Pausa)*

Essa senhora ainda está viva, está cá em Portugal, o filho dela é agora meu cunhado.

*(Pausa)*

A minha mãe morreu com doença do coração, com maus tratos do meu pai. Com oito anos fugi de casa, entreguei-me à vida, a trabalhar...

*Aos oito?*

Aos oito anos!

*Cá?*

Não, lá em Angola. Depois andei a trabalhar como... caixeiro de mercadorias...

*(Pausa)*

Quando estive em Angola, ajudante de carros, a carregar carros e a descarregar, depois descarregava sacos de milho com cento e vinte quilos (que agora não existe), saí daí fugi outra vez...

*Quanto tempo é que durou o trabalho?*

Não sei, sei lá, ainda era jovem, sei lá.

*(Pausa)*

Depois o meu pai foi-me buscar, não sei quê, ainda era pequenino, ainda era menor, foi-me buscar, comecei a estudar... Fiz a quarta classe, depois da quarta classe saí, saí de casa, sim, saí, depois fui-me empregar na hotelaria, fui para a oficina, tirar um curso de bate-chapa...

*Tinha que idade?*

Aí já tinha, o quê, dezassete anos. Fui tirar o curso de bate-chapa só que não consegui tirar, deficiências da vista e... doenças, varizes e tudo mais, muitas doenças que eu tenho, não posso fazer certos trabalhos. E depois, aos vinte anos... isto tudo sozinho!

*Sozinho?*

Sim, tudo sempre sozinho.

*Disse que o seu pai o tinha ido buscar.*

Tinha ido buscar mas depois, quando fui para a escola, fiz a quarta classe, depois fugi outra vez. Fiquei sozinho.

*Outra vez?*

Sim.

*Até aos dezassete esteve fora de casa?*

Até aos dezassete andei a trabalhar aí, nas obras.

*Morava aonde?*

Morava em Nova Lisboa.

*Mas morava com outras pessoas?*

Pessoas conhecidas.

*(Pausa)*

Há coisas tão longas, tão longas que eu nem sei, muitas coisas já... esqueceu. Gostava nada de recordar porque são coisas passadas e o que passou, passou.

*(Pausa)*

Depois com vinte anos deu-se a independência em Angola e vim para Portugal. Em Portugal, já eu tinha a carta, comecei a trabalhar como chofer nos ciganos, a ganhar trezentos paus por mês. Depois dos ciganos, fui para as obras, como servente. Depois saí das obras, fracturei a coluna, fiquei incapacitado...

*Tinha que idade?*

Tinha aí os meus trinta anos. Vinte e tais, trinta. Mas antes disso tinha ido para a Suíça.

*(Pausa)*

*Tentou emigrar, foi isso?*

Ainda emigrei três anos. Fui para a hotelaria, depois da hotelaria vim de lá outra vez e fiquei nas obras, depois.

*Como foram esses três anos lá?*

Foram bons, por acaso foram bons. Foram os melhores que eu passei na minha vida. Foram os melhores. Ainda hoje estou arrependido... de não poder ir outra vez.

*(Pausa).*

*Do que é que gostou mais? O que é que era bom lá?*

O modo de vida e o modo de trabalho. Tinha o seu trabalho, pronto, acabou.

*(Pausa)*

*E voltou?*

E voltei. Tive lá um problema. Quando uma pessoa não sabe falar o alemão, está tudo muito bem, começa a perceber, mandaram-me à merda, e outras coisas mais, e eu respondi, já sabia falar alemão, pronto. Depois "amandei" uma travessa, um prato, para cima do cozinheiro. Expulsaram-me de lá.

Depois vim para cá. Aí empreguei-me nas obras. Depois das obras conheci essa senhora. Depois, depois de casado, fui viver para Alvalade...

*Tinha que idade?*

Trinta e dois anos. Depois, empreguei-me numa padaria a trabalhar à noite. Fui padeiro.

(Pausa)

*Quanto tempo é que teve este trabalho como padeiro?*

Como padeiro fiz... sete anos, oito. Fiz sete oito, depois de padeiro é que fui para as obras. Fui novamente para as obras. Aí é que eu tive o acidente. A minha filha tinha três anos. Foi isso, foi. Vivía com o meu pai, o meu pai depois pôs-me fora de casa com os meus filhos, a mulher e o filho, fui para o Norte, estive lá a trabalhar na agricultura.

(Pausa)

*Qual era o sítio?*

Chaves. Também por causa da minha saúde não me dava. Tive que vir para aqui.

*Quantos anos esteve na agricultura?*

Tive pouco tempo. Para aí um ano. Só andava em hospitais eu. Voltei para aqui, depois daqui, empreguei-me nas obras, em patos-bravos, como se diz: sem descontos para a caixa. Tive um acidente, tive quase um ano a andar preso aqui no pescoço, por causa da coluna. E agora, assim incapacitado, não posso. Aguento as horas na carrinha porque é um trabalho leve. Mesmo assim, sujeitei-me muito a trabalhar. Tive um acidente, depois que tive um acidente, recebia de seguro trinta e tal contos. Quando “tava” no seguro andei a apanhar... na recolha de papel...

*Está a falar do primeiro acidente?*

Sim. Não podia trabalhar, o seguro não me deixava. Mas com trinta contos, o que eu ia fazer? Tinha mulher, tinha filhos.

(Pausa)

*A sua mulher trabalhava?*

Na altura não trabalhava, estava a tirar um curso assim, destes que a P está a tirar. Nessa formação não ganhava nada. Só lhe davam ajuda para a ama das crianças, os miúdos. Eu, com trinta contos, com um carrinho de mão, a apanhar papel nas ruas, depois todos os dias vendia, fazia por semana três, quatro contos em papel.

(Pausa)

*Isso foi há quanto tempo?*

Foi há quê, há... já o H tinha nascido... a T ia fazer três anos, há coisa de seis, sete anos atrás.

(Pausa)

Depois apareceu um senhor amigo, disse: Oh A, tu aí com o carrinho de mão, tu não consegues te safar com isso, eu tenho uma carrinha, vendo-te a carrinha, vais-me

pagando como puderes. E eu, olha, fiquei, fui andando, e com a pensão de seguro, trinta contos. Fui andando, até poder, até pagar o carro, paguei, e fui levantando a minha vida assim.

*E outros trabalhos, não havia hipótese de outros trabalhos?*

Nunca consegui outros trabalhos.

*Procurava?*

Procurava.

*(Pausa)*

*Mas ia a entrevistas...*

Eu como sou deficiente da vista, não tinha emprego.

*Mas o Sr. A guia...*

Guio, precisamente por causa disso é que tive um meio para me empregar.

*Não o empregavam por ignorância deles, não?*

Sim.

*(Pausa)*

*E quanto tempo fez este trabalho da carrinha com o papel?*

Com o papel? Olhe, é o tempo que se passa, até agora que fui alojado. E agora, tenho um ordenado, na firma do X, sessenta e dois contos... E agora não tenho a sucata, não posso viver da sucata agora...

*Não?*

Não. Vou pôr aonde a sucata, lá na rua? Eu não consigo, não posso.

*Não tem tempo?*

Não é tempo, é que não tenho lugar onde pôr. Eu ali fazia já... e escolhia muita coisa. Na sucata, havia alturas em que eu fazia algum dinheirinho. Agora não posso, olhe, paciência.

*(Pausa)*

A vida, assim, está a começar a andar para trás. Não é sessenta e dois contos que uma pessoa tira...

*A sua mulher está a trabalhar...*

A minha mulher também foi trabalhar agora. A renda da casa é quinze contos e seiscentos, depois tenho a ama da creche, tenho os gastos da casa, tenho a luz, a electricidade, ainda este mês tenho de pagar só a luz, gás e renda, são cinquenta contos. É o meu ordenado que eu ganho. Quer dizer, para comer e tudo e vestir e

tudo, o ordenado da mulher, dá? Cinquenta e dois contos, que a minha mulher está a ganhar. Isto é uma vida que começa a andar para trás.

*Ela trabalha aonde?*

Está a tirar o curso, com a P.

*Mas ainda não terminou, está na fase do estágio, não é?*

Sim, sim.

*O que é que ela está a fazer no estágio?*

Está a trabalhar com crianças. Ela, por acaso, gosta. Só que o ordenado é pequeno, não é?

*Tem três filhos, não é? O mais velho tem...*

Catorze. O mais novo tem dez, e o outro vai fazer dois. Ainda casei cedo, com trinta e dois anos. Devia ter casado com mais idade!

*(Pausa)*

*Eu tinha perguntado, de início, o que sabe hoje, onde é que aprendeu, o que aprendeu, aonde é que aprendeu e com quem.*

Foi a minha aventura! Eu que me aventurei, pronto. Ninguém me ensinou. O padecer de, o sofrer de... com a família foi o que fez isso.

*(Pausa)*

Experiência da vida, como se diz, é a experiência da vida. Levar pontapés daqui, deste e daquele, foi o que deu para apostar.

*Naqueles primeiros anos?*

Sim, exacto.

*O seu pai, o que é que ele fazia?*

O meu pai era caixeiro viajante.

*(Pausa)*

*Tinha-me dito, uma vez, que eram onze irmãos, não era?*

Nós somos onze, o único rapaz sou eu.

*O Sr. A tinha dito, no início da entrevista, que tinha ficado com a sua irmã numa ama... E os outros?*

Ainda eram pequeninos! Ainda não estavam nascidos! O meu pai teve quatro mulheres. Cada mulher tem seus filhos. Por isso é que somos onze!

*Via-o pouco?*

Sim... ele tinha muitas mulheres. Cada mulher teve dois, três filhos com ela. O pai é o mesmo, as mães é que não. A minha mãe, só eu e a minha irmã é que são dela, a mulher desse senhor que estava aí<sup>1</sup>.

*Como é que foi para a Quinta Grande?*

Foi quando vim de Angola para cá.

*Chegou cá, procurou casa...*

Procurei casa, nada. Fui à... havia uma... eu já nem sei o nome agora... que davam apoio aos retornados, mas como não tinha direito...

*Porque é que não tinha direito, sabe?*

Já tinha vindo fora do... depois de setenta e cinco de ... Ai vida... depois de 1975. Já tinha vindo mais tarde.

*Quando é que foi?*

Em 79, já não tinha direito. Eu não abrangia isso.

*Mas procurou primeiro arrendar uma casa ou...*

Eu procurei casas, mas não consegui arranjar casa e empreguei-me nos ciganos, e lá comia e dormia. Dormia lá na casa dos ciganos e... até arranjar um dinheirito e fazer ali a casita.

*Mas não dava para arrendar uma casa?*

Não dava, porque o ordenado que eu tinha não dava. Eu ganhava quatrocentos paus por mês, em 79. Ganhava quatrocentos paus por dia, sim por dia, não era por mês, quinze contos por mês. Se eu tivesse casa e não comia lá, eles fazem uma média de trinta e tal contos, comia e dormia, só me davam onze contos.

*E da escola, do que é que se lembra da escola, gostava?*

Eu a escola não, fugia.

*Porque é que não gostava da escola, lembra-se?*

Sei lá, sei que eu não parava na escola.

*Não gostava?*

Não gostava.

Ainda fiz o 2º ano oficial. Hoje em dia é o quê, o 7º ano. Era a 4ª, era o exame, depois era o 1º ano e o 2º. E tomara a muitos fazerem as contas como eu faço.

*Melhor que eu!*

---

<sup>1</sup> Em casa do Sr. A.

Não sei. Se calhar você faz contas com a máquina.

*As somas e as subtracções não, mas as divisões sim!*

Olha, tá a ver, eu não. Não sabe a tabuada, você...

Ãh...

Seja sincera!

*Não sei completamente!*

Se não sabe completamente, não sabe fazer contas!

*Exactamente. E não sei!*

Mais perguntas agora.

*O Sr. A disse que não gostava da escola mas, no entanto, fez a escola.*

Não gostava da escola porque levava porrada para ir para a escola. Da minha madrasta. O meu pai arranjou outra, a minha mãe morreu, depois comecei a ir para a escola com oito anos, e então quando fui para a escola ainda fui a tempo: o segundo liceal. Eu, na terceira classe reprovei durante... cinco ou quatro anos.

*Na 3ª classe...*

Na 3ª classe.

*E lembra-se porquê?*

Não queria ir à escola. Quanto mais apanhava, pior.

*Mas não queria ir à escola porque apanhava ou...*

Não gostava da escola! Só queria era andar na rua, eu queria era andar com as namoradas!

*... Catorze anos...*

Catorze não, dez. Aí onze anos. Sim, onze anos.

*Começou a escola com doze, porque é que começou tão tarde?*

Tinha fugido de casa. Andei aí a trabalhar. Andava com o meu pai, o meu pai tratava-me mal...

*(Pausa)*

E depois da 4ª classe, fiz a 4ª, a admissão e o 1º ano tudo num ano. E era o melhor aluno! E esta?!

*(Pausa)*

Não gostava de ir à escola vou-lhe dizer porquê. Por causa da tabuada.

*Não gostava da tabuada?*

Eu apanhava, tinha que decorar a tabuada e de cor e salteado! E eu que não queria, não gostava.

*Apanhava...*

Apanhava! Apanhava na escola e apanhava em casa! Era daquelas assim redondas com cinco furos...

Tenho a cabeça aqui rachada de porrada! Foi partida, levou pontos.

*Era da sua família...*

Sim, por causa da escola.

*(Pausa)*

E o problema da vista?

*Isto é de parto. Puxaram-me a ferros quentes, levaram-me a veia da vista.*

*(Pausa)*

*...O Sr. A vê mal...*

Só vejo duma vista. É por causa disso que eu tenho dificuldades em trabalhos.

*(Pausa)*

*E quando fez essa formação como bate-chapas, gostava da formação?*

Gostava, era o ofício que eu queria. Só que os meus pais não me deixaram. Porque mais tarde, ainda era menor, tinha dezassete anos, naquele tempo a maioria era aos vinte e... um anos, tinha dezassete, dezoito anos, foram-me tirar de lá, não quiseram que eu continuasse a trabalhar lá. O ordenado era pouco, não sei quê, o meu pai, como era caixeiro viajante, foi-me buscar para andar com ele.

*Ai é? Quanto tempo é que andou com ele?*

Andei... até... ele voltar para Portugal, depois do 25 de Abril. Ele veio para cá e eu fiquei lá. Pois.

*Ficou lá porque quis...*

Fiquei porque quis. Ele queria que eu viesse com eles e eu, na hora do embarque, não fui. Fiquei lá.

*E como é que era quando trabalhava com ele, andavam os dois sempre juntos, não era?*

Andava sim.

*(Pausa)*

*E como é que era, davam-se muito mal...*

Dávamo-nos muito mal porque... eu mais a trabalhar e ele não fazia nada, não tinha ninguém para trabalhar com ele. Eu passei... a minha juventude foi só a trabalhar!

*(Pausa)*

Há coisas que eu até nem queria recordar, porque eu tenho muita mágoa, muita mágoa.

*(Pausa)*

Dei muito mal a viver a vida. Estou a passar melhor a vida agora em adulto... do que em jovem.

*(Pausa)*

*E aqui na Quinta Grande, morou muitos anos ainda...*

Aqui na Quinta Grande estou desde... setenta e... nove. Setenta e nove, oitenta. Tive um intervalo de dois, três anos que fui para a Suíça. Depois voltei e fiquei cá outra vez.

*(Pausa)*

*Os seus amigos, são todos da Quinta Grande?...*

Eu não arranjo muita amizade, não gosto de arranjar amizades.

*Porquê?*

Porque fui uma pessoa agarrada só... apertada, vivia apertada. Sempre... naquela pressão, de estar sempre preso. Nunca tive liberdade! E eu não tenho amizade.

*(Pausa)*

*Então os seus filhos sempre moraram na Quinta Grande...*

Sempre.

*(Pausa)*

*O Sr. A já me disse, já explicou, o que aprendeu foi com a experiência, com os trabalhos que fez, foi com a aventura...*

Sim, sim, sim. Foi sim senhor.

*E que experiência tem, sempre que tem de tratar de um assunto seu, se tem que ir a um hospital, as coisas correm bem?...*

Correr correm. Só que tem é que ter paciência, tem que ir para as bichas, é isso.

*(Entra a mulher R em casa).*

Oh mulher, anda cá, conta a minha vida que tu falas melhor do que eu...

*(explico o trabalho a R, mulher de A)*

*O trabalho é escrito e eu vou ser avaliada por esse trabalho. Eu já expliquei ao Sr. A, eu escolhi fazer duas histórias de vida, um senhor e uma senhora. E o trabalho é sobre pessoas que moram em situação de dificuldade...*

Morar nas barracas...

*Eu conhecia a P e o trabalho dela na associação e...*

*(Interrupção com a filha).*

*...E o trabalho é sobre isso, sobre pessoas que moram em situação de dificuldade.*

Quem viu a casa aqui, como está hoje, julgam que eu tenho uma vida boa! E o sacrifício que já fiz? Muuuito sacrifício fiz...

*R, mulher de A:* Ainda não está como a gente quer. Hoje fui à feira comprar o cortinado para a janela.

Agora está-me a encher a casa toda de flores... Vá, agora conta, vá. Vá.

*Para este trabalho, o que eu perguntei ao Sr. A foi: o que ele sabe hoje na vida, onde é que aprendeu? O Sr. A esteve a falar do trabalho, o que é que aprendeu com a família, o que aprendeu com a escola, o que aprendeu com o trabalho...*

*R, mulher de A:* Ah pois, mas devia ter feito quando a gente estávamos na barraca.

Aí é que era uma boa coisa!...

*R, mulher de A:* Quando casámos tivemos uma vida difícil! É que casámos e fomos viver com o meu sogro. Estivemos em Alvalade, o *H* nasceu lá... Também a situação de lá era igual à da Quinta Grande. Vivíamos só num quartinho, com o *H*, com um fogãozinho, que mal eu tinha para passar. Depois, o meu sogro pôs-nos na rua, com o *H*, fomos para o Norte. No Norte, depois Lisboa. Foi uma discussão que a gente teve. Pôs-nos na rua, o *H* tinha meses, fomos para o Norte. Estivemos lá o quê?... Para aí um mês. O meu *A*. não se dava nas obras, voltámos para Lisboa.

Um mês? Mais, foi um ano...

*R, mulher de A:* Não, não chegou a um ano. Viemos para Lisboa, chegámos aqui o meu sogro não nos deixava ir para a casa, viemos... estava a chover muito nesse dia, foi em Fevereiro, a *F*<sup>2</sup> é que nos acolheu na casa dela. Ainda morámos um mês ou dois, não é?

Sim.

---

<sup>2</sup>Irmã de A.

*R, mulher de A:* Depois lá conseguimos, os vizinhos lá lhe pediram, lá fomos para um quatinho onde a *T* nasceu. Entretanto, o *H* foi para uma ama, eu fui trabalhar para Stª Apolónia nos comboios. Estive lá dois anos. Depois saí... estive a trabalhar num restaurante, meio ano. Fui para o hotel Berna, estive lá ano e meio, quando o meu sogro ficou doente, estava de baixa quando ele me faleceu, estava doente e apresentei baixa. Quando o meu contrato acabou, mandaram-me a carta de despedimento. Quando acabava o meu contrato eu estava de baixa, então eles aproveitaram-se e mandaram-me a carta. Estive um ano no Fundo de Desemprego e foi na altura em que o meu sogro morreu. Foi aí que a gente começou a melhorar a nossa vida! A compor a nossa casa. Eu quando estava grávida da *T* não tinha espaço para passar! Eu faço as barrigas muito grandes, muito grandes mesmo.

Vivíamos no meio do lixo e dos ratos!

*R, mulher de A:* Ratazanas grandes!

*E não tinham medo, com o bebé?*

*R, mulher de A:* Eu tinha medo, eu nem sei como é que a minha *T* nunca foi mordida por uma ratazana!

*E não havia maneira de vedar?*

*R, mulher de A:* Não podíamos, o meu sogro não deixava fazer nada! Só quando ele morreu. A gente começou a limpar a casa, a limpar aquilo tudo... tínhamos uma casa mais ou menos, não era das piores, tínhamos uma casa boa, e fazer outra.

Mas foi uma vida muito difícil, a vida do *H* e da *T* foi muito difícil. E é assim, eu estava grávida do *H*, o meu *A*. trabalhava na padaria de noite, estive internada no hospital, o parto foi complicado, depois o *H* tinha alta e eu não tinha, e depois a minha roupa... eu tinha de lavar a roupa da padaria, e nessa altura o meu sogro tinha máquina, mas não me lavou a roupa da maternidade, tinha a minha roupa e do *H* lá no fundo. Lembro-me muito bem.

O meu sogro por fora era bom, mas...

*(Pausa).*

*Quantos anos é que morou com o seu sogro?*

*R, mulher de A:* Dez anos. Era mau, mas adorava o *H*, o *H* e o *M*, adorava! Ia mais para os meninos do que para as meninas. Para onde é que ia ele, levava o *H* e levava o *M*.

*M?*

*R, mulher de A:* Filho da *F*.

*(Pausa).*

*Nasceu no Norte...*

*R, mulher de A:* Eu? Nasci no Norte, em Vila Real.

*E veio para Lisboa com que idade?*

Veio para Lisboa com dezanove.

*R, mulher de A:* Dezoito.

Não.

*R, mulher de A:* Estive no Porto a trabalhar, em casa de uma senhora. Mas ela era torrona e vim-me embora...

*Era...?*

*R, mulher de A:* Torrona! Era má.

*(Pausa).*

*E no Norte trabalhava em quê, no campo?*

*R, mulher de A:* No campo. Na vinha, nas terras, a cavar batatas... Com a idade da T já andava com a enxada na mão!

*(Pausa).*

*E a escola?*

*R, mulher de A:* Eu fiz a escola mas depois... fiz até à quarta classe e não quis mais estudar.

*Mas correu bem...*

*R, mulher de A:* Correu, e gostava da escola.

*E depois não quis estudar mais...*

*R, mulher de A:* Não. Não queria estudar mais, olha: fui trabalhar.

*Também não a obrigaram a ir para a escola...?*

*R, mulher de A:* Não. Nessa altura não era obrigatório ir para a escola. Os que tinham que estudar mais adiante foram os meus irmãos, mas também não quiseram! iam para a escola e baldavam-se às aulas.

*São quantos irmãos?*

*R, mulher de A:* Somos cinco.

*E eles estão aonde?*

*R, mulher de A:* Estão todos na terra.

*(Pausa).*

*E o seu sogro, trabalhava...*

*R, mulher de A:* Trabalhava na lixeira, a carregar... Primeiro trabalhava no ferro-velho, e depois trabalhou... depois do ferro-velho foi trabalhar para ali com máquinas, na lixeira, com os lixos da rua.

*E as contas...*

Ah, aí é que não havia contas!

*R, mulher de A:* Aí é que não havia contas, aí é que havia confusão.

Trabalho havia, mas contas é que não havia.

*R, mulher de A:* A renda da casa pagava ele porque ele nunca nos deixou pagar a renda da casa! Mas a luz e assim éramos nós que pagávamos. Em Alvalade ele nunca pagou nada, nem a água, nem a luz nem nada. Cada um comia na sua hora. Vinha o Natal, cada um comia o seu bacalhau, as suas hortaliças.

*E a família dele, ele não tinha contacto com a família dele?*

Aquilo é uma família... cada um puxa a brasa à sua sardinha, não...

*(Pausa).*

*Ele era de aonde?*

Tomar.

*Foi para Angola com que idade?*

Com vinte e tal. A minha mãe nasceu em Angola mas foi criada cá.

*E voltou...*

Foi com ele casada.

Foi ele que matou a minha mãe! Sofria do coração, chegou lá, arranjou lá uma preta, pronto, maus tratos e tudo, pronto.

*E ela trabalhava?*

Ela? Eu acho que ela fazia era costuras em casa. O que é que havia lá em Angola? Havia mata! Era costura só.

E os seus trabalhos, estão a correr bem? Está a gostar?

*R, mulher de A:* Estão, a tomar conta de crianças.

*Está na fase de estágio...*

*R, mulher de A:* Tenho até Fevereiro de 2002.

*Bem, é tudo. Obrigada.*

De nada!

Segunda entrevista com A (14/10 /01)

*Tem alguma correcção a fazer ao texto que leu?*

Não, não tenho. Está tudo bem. Foi assim que se passou.

*E há algum aspecto que gostasse de acrescentar?*

*(Pausa).*

Não, nada.

*Eu fiquei com algumas dúvidas relativamente a alguns aspectos, por exemplo, fala de um acidente de trabalho...*

Sim.

*Mas há alturas em que parece falar de dois acidentes...*

Não, foi um acidente... nas obras. Deixe ver... Tinha... a Tânia tinha três anos... foi há... sete, oito anos.

*Outra coisa que não ficou clara: tinha que idade quando foi para a Suíça?*

Ainda não estava casado, foi em... setenta e nove.

*(Pausa).*

*Deixou o trabalho na padaria...*

Sim, o meu pai pôs-nos fora de casa, fomos para a terra da minha mulher.

*Em Angola, eram uma família pobre...*

Sim.

*(Pausa).*

*Não terminou a formação em bate-chapa. Disse que foi por causa da vista mas também disse que foi porque o seu pai o foi buscar para trabalhar com ele...*

Não, da vista é por causa doutros empregos, é por isso, não me dão. Bate-chapa foi porque o meu pai foi-me buscar.

*Falou que eram onze irmãos. A F morava na Quinta Grande...*

Sim, mora agora aqui...

*E as outras irmãs, onde estão?*

Estão na Suíça. Casaram e foram para lá.

*Todas?*

Sim.

*E estão bem?*

Estão, estão bem. Mas isto é uma família... cada um puxa a brasa à sua sardinha... é assim...

*Eram estas as dúvidas que eu tinha. Obrigada.*

De nada.

### Cronologia da biografia de A

- 1954: nasce na freguesia do Socorro, em Lisboa. tem 3 meses, vai para Angola.
- 1957: tem 3 anos, a mãe morre. Sofre maus tratos em casa.
- 1962: tem 8 anos, foge de casa. Vai trabalhar como caixeiro de mercadorias.
- 1966: tem 12 anos, o pai vai buscá-lo e entra na escola. Repete 4/5 vezes a 3ª classe, faz a 4ª e o 2º ano oficial num ano só (2º ciclo). Foge novamente.
- 1971: tem 17 anos, frequenta uma formação em bate-chapa que não termina porque o pai vai buscá-lo para trabalhar.
- 1974: tem 20 anos, dá-se a independência de Angola e a família retorna. Na hora do embarque, fica.
- 1979: tem 25 anos, vem para Portugal. É motorista de comerciantes ciganos, dorme e come em casa deles a troco de redução no salário. Emigra para a Suíça.
- 1982: tem 28 anos, é expulsão da Suíça por agressão e retorna a Portugal. Trabalha na construção civil.
- 1986: tem 32 anos, casa com R. Vive com o pai num quarto em Alvalade. É padeiro por 7/8 anos.
- (?): vai morar com o pai para o bairro da Quinta Grande.
- 1987: tem 33 anos, nasce H. O pai expulsa-os de casa e vão para Chaves, terra da mulher. Dá-se mal na agricultura e volta para Lisboa.
- 1990: tem 36 anos, nasce a T.
- 1993/1994: tem 39/40 anos, tem um acidente de trabalho. Não descontava para a segurança social, o seguro considera-o incapaz e atribui-lhe uma pensão de 30 contos. Começa a recolha de sucata, até hoje, onde faz 15/20 contos por mês.
- 1999/2000: tem 45/46 anos, é motorista a tempo parcial na AES, até hoje.
- 2001: tem 47 anos, é realojado no bairro ALC. Perde o "armazém" para a sucata.

## BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

### Pobreza e exclusão social

- Aa. vv. (1993),  
*The Quality of Life*, Ed. Amartya Sen, Oxford, Clarendon Press.
- Aa. vv. (1996),  
*L'exclusion, l'état des savoirs*, coord. Serge Paugam, Paris, La Découverte.
- Aa. vv. (1997),  
*A miséria do mundo*, coord. Pierre Bourdieu, Lisboa, Ed. Vozes (1ª ed. 1993).
- Aa. vv. (1997 a),  
*Nós e os outros: a exclusão em Portugal e na Europa. Jornadas*, org. Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, Porto.
- Aa. vv. (1998),  
*Portugal. Que modernidade?*, org. José Manuel Leite Viegas et al, Oeiras, Celta.
- Aa. vv (1998 a),  
*Citizenship - Critical Concepts*, ed. Bryan Turner et al, New York, Routledge.
- Aa. vv. (1999),  
*Actas do seminário. Pobreza e exclusão social. Percorso e perspectivas da investigação em Portugal*, org. Bruto da Costa et al, Lisboa, CESIS.
- Aa. vv. (2000),  
*Exclusão na história. Actas do colóquio internacional sobre exclusão social*, org. Maria João Vaz et al, Oeiras, Celta.
- Aa. vv. (2000 a),  
*Cidadania, integração, globalização*, org. José Manuel Leite Viegas et al, Oeiras, Celta.
- Almeida (1993),  
João Ferreira de, *Integração social e exclusão social: algumas questões*, Análise Social, XXVIII (123-124), 4º-5º, 829-834.
- Almeida et al (1994),  
João Ferreira de, *Exclusão social. Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Baptista et al (1995),  
Isabel, *A pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais*, Sociologia Problemas e Práticas, 17, 35-60.
- Bastos (1999),  
Amélia, *Pobreza infantil: ensaio de conceptualização e medição com aplicação a uma zona urbana em Portugal*, Dissertação de doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Cabral (1997),  
Manuel Villaverde, *Cidadania política e equidade social em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Capucha (1990),  
Luís Manuel Antunes, *Associativismo e modos de vida num bairro de habitação social*, Sociologia Problemas e Práticas, 8, 29-41.
- Capucha (1992),  
Luís Manuel Antunes, *Problemas da pobreza: conceitos, contextos e modos de vida*, dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Capucha (1995),  
Luís Manuel Antunes, *Le visible et l'invisible: modes de vie de la pauvreté au Portugal*, Espaces et Sociétés, 79, 43-60.
- Capucha (2000),  
Luís Manuel Antunes, *Territórios da pobreza, onde é preciso voltar*, Sociedade e Território, 30, Março, 8-15.
- Cardoso (1993),  
Ana, *A outra face da cidade. Pobreza em bairros degradados de Lisboa*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa.
- Cardoso *et al* (1994),  
Ana, *A cidade esquecida. Pobreza em bairros degradados de Lisboa*, Sociologia Problemas e Práticas, 15, pp. 99-111.
- Castel (1995),  
Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard.
- Costa (1984),  
Alfredo Bruto da, *Conceito de pobreza*, Estudos de Economia, vol. IV, nº3, Abril-Junho, 275-296.
- Costa (1992),  
Alfredo Bruto da, *The Paradox of Poverty. Portugal 1980-1989*, PHD Thesis, University of Bath.
- Costa (2001),  
Alfredo Bruto da, *Exclusões sociais*, Lisboa, Fundação Mário Soares-Gradiva (1ª ed. 1998).
- Dhoquois (1989),  
Regine, *Appartenance et exclusion*, Paris, ed. L'Harmattan.
- Dias (1998),  
Isabel, *Exclusão social e violência doméstica: que relação*, Sociologia, I série, VIII, pp. 189-206.
- Dubet (1992),  
François, *La galère: jeunes en survie*, Paris, Fayard (1º ed. 1987).
- Fassin (1996),  
Didier, Revue Française de Sociologie, Jan-Mars, XXXVII-1, 37-76.
- Fernandes (1991),  
António Teixeira, *Formas e mecanismos de exclusão social*, Revista Crítica de Ciências Sociais, I série, vol. I, 9-66.
- Fernandes (2000),  
António Teixeira, *Desigualdades e representações sociais*, Sociologia, nº10, 203-214.
- Francês *et al* (2001),  
Bentes, *Quinta Grande*, Perfis Individuais, org. CML-Gebalis, Cidades e Municípios ed., 71-80.
- Friedmann (1996),  
John, *Repenser la pauvreté: autonomisation et droits des citoyens*, Revue Internationale des Sciences Sociales, 148, Juin, 187-200.
- Garcia *et al* (2000),  
José Luís, *Estranhos: juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*, Oeiras, Celta.
- Goffman (1975),  
Erving, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit (1ª ed. 1963).

- Gonçalves (1994),  
Helena Seita, *Processos de (re)construção de identidades culturais num bairro de habitação social*, Sociologia Problemas e Práticas, 16, 135-149.
- Gonçalves (1995),  
Alda Maria Pereira Teixeira, *Construção social de identidades juvenis em contexto de exclusão social*, dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Gruel (1985),  
Louis, *Conjurer l'exclusion: rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés*, Revue Française de Sociologie, XXVI-3, Juillet-Septembre, 431-454.
- Guerra (1997),  
Isabel, *Um olhar sociológico sobre o alojamento*, Sociologia Problemas e Práticas, 24, 165-181.
- Laloire (1967),  
Marcel, *Que é o mínimo vital*, Análise Social, vol. V, 373-388.
- Lewis (1979),  
Oscar, *Os filhos de Sanchez*, Lisboa, Moraes Editores (1ª ed. 1961).
- Messu (1989),  
Michel, *L'utilisation des services sociaux: de l'exclusion à la conquête d'un statut*, Revue Française de Sociologie, XXX, 41-55.
- Mingione (1998),  
Enzo, *Fragmentation et exclusion: la question sociale dans la phase actuelle de transition des villes dans les sociétés industrielles avancées*, Sociologie et Sociétés, XXX, 1, 69-83.
- Mucchielli (1998),  
Laurent, *Clochards et sans-abri: actualité de l'oeuvre d'Alexandre Vexliard*, Revue Française de Sociologie, XXXIX-1, 105-138.
- Oliveira (1994),  
Teresa Isabel, *Intervenção social num contexto de exclusão. Práticas de intervenção social em dois bairros sociais da malha de Chelas*, Educação Sociedade & Culturas, 5, 99-110.
- Paugam (1991),  
Serge, *Les satuts de la pauvreté assistée*, Revue Française de Sociologie, XXXII, 75-101.
- Pedrazzinni (1994),  
Yves, *Jeunes en révolte et changement social. Une sociologie de l'illégitimité au Mexique, au Venezuela, en France et au Portugal*, Paris, L'Harmattan.
- Pegado et al (1999),  
Elsa, *Exclusão social nas áreas metropolitanas: alguns indicadores estatísticos de enquadramento comparativo*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº31, 9-38.
- Perista et al (2000),  
Pedro, *Pobreza e exclusão social: análise dinâmica dos fenómenos com base no Painel dos Agregados Domésticos Privados da União Europeia*, comunicação ao IV congresso português de sociologia, org. Associação Portuguesa de Sociologia, 17-19 Abril.
- Quintas (1995),  
Célia de Jesus Fialho, *Da exclusão à inserção social: a importância da construção identitária*, dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Relvas (1997),  
Eunice Marisa Martins, *Mendigos e vadios em Lisboa. Assistência e repressão (1835-1910)*, dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Riggins (1997),  
Stephen Harold, *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*, ed. Stephen H. R., Thousand oaks, Sage.
- Rodrigues (2000),  
Eduardo Vitor, *O Estado-Providência e os processos de exclusão social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português*, Sociologia, nº10, 173-202.
- Rodrigues et al (1999),  
Eduardo Vitor, *A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*, Revista Crítica de Ciências Sociais, I série, vol. IX, 63-102.
- Sen (1992),  
Amartya  
*Inequality Reexamined*, Claredon Press, Oxford.
- Sen (1999),  
Amartya, *Pobreza e fomes, um ensaio sobre direitos e privações*, Lisboa, Terramar, (1ª ed. 1981).
- Sen (2000),  
Amartya, *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf (1ª ed. 1999).
- Silva (1994),  
Carlos Nunes, *Mercado e políticas públicas em Portugal: a questão da habitação na primeira metade do século XX*, Análise Social, XXIX, 127, 655-676.
- Silva (1976),  
Manuela, *Os discursos de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam*, Análise Social, vol. XII (45) 1º, 160-178.
- Silva (1982),  
Manuela, *Crescimento económico e pobreza em Portugal (1950-74)*, Análise Social, vol. XVIII (72-73-74), -3º-4º-5º, 1077-1086.
- Silva (1983),  
Manuela, *Erradication of Poverty - a Crucial Issue in Social Planning*, Estudos de Economia, vol. III, nº3, Abril-Junho, 375-379.
- Silva (1984),  
Manuela, *Uma estimativa da pobreza em Portugal, em Abril de 1974*, Cadernos de Ciências Sociais, ano 1, nº1, Junho, 117-128.
- Silva et al (1985),  
Manuela, *A pobreza em Portugal*, Lisboa, Cáritas nº6.
- Silva et al (1989),  
Manuela, *Pobreza urbana em Portugal*, Lisboa, Cáritas nº13.
- Silva et al (1999),  
Manuela, *Pobreza e exclusão social - a investigação em Portugal (1975-1999)*, Lisboa, CESIS.
- Soares et al (1985),  
Luís Bruno, *Urbanização clandestina na área metropolitana de Lisboa*, Sociedade e Território, 3, Julho, 66-77.
- Strobel (1996),  
Pierre, *De la pauvreté à l'exclusion: société salariale ou société des droits de l'homme?*, Revue Internationale des Sciences Sociales, 148-juin, 201-218.

- Toscano (1992),  
 Maria de Fátima, *O(s) conceito(s) de pobreza como categorias de análise sociocêntrica - uma leitura das abordagens sociológicas do industrialismo*, Educação Sociedade & Culturas, 1, 121-156.
- Xiberras *et al* (1994),  
 Martine, *Les théories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Zachariassen (1997),  
 Catherine, *La prise en compte de «l'effet de territoire» dans l'analyse des quartiers urbains*, Revue Française de Sociologie, jan-mars, XXXVIII-1, 97-118.

### **Educação**

- Aa. vv. (1995),  
*Ciências da educação: investigação e acção*, I vol., ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.
- Aavv. (1996),  
*Exclusion from School. Inter-Professional Issues for Policy and Practice*, ed. Eric Blyth and Judith Milner, Routledge, London.
- Ambrósio (2001),  
 Teresa, *Educação e Desenvolvimento. I. Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Lisboa, Ed. Autor.
- Benavente *et al* (1997),  
 Ana, *Do outro lado da escola*, Lisboa, Teorema.
- Bourdieu (1979),  
 Pierre, *La distinction critique sociale du jugement*, Paris, éd. de Minuit.
- Bourdieu (1979),  
 Pierre, *Les trois états du capital culturel*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30, Novembre, 3-6.
- Bourdieu (1985),  
 Pierre, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, (1ª ed. 1964).
- Bourdieu (1992),  
 Pierre, *L'école et la cité*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 91-92, mars, 86-96.
- Bourdieu (1994),  
 Pierre, *Stratégies de reproduction et modes de domination*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 105, décembre, 3-12.
- Bourdieu *et al* (1970),  
 Pierre, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bruner (1996),  
 Jerome, *Para uma teoria da educação*, Lisboa, Relógio D'Água, (1ª ed. 1966).
- Candeias *et al* (1999),  
 António, *Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso*, Análise Psicológica, 1 – XVII – Jan. – Março, pp. 163-194.

- Costa *et al* (1998),  
 António Firmino da, *problemas da literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea*, Ler História, 35, pp. 127-152.
- Couceiro (2000),  
 Maria do Loreto Pinto de Paiva, *Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*, Lisboa, dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Coulon *et al* (1990),  
 Alain, *Sociologie de L'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiés par la Revue Française de Pédagogie*, Paris, L'Harmattan.
- Fernandes (1993),  
 Rogério, *Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal*, Colóquio Educação e Sociedade, 2, Fev., 115-144.
- Gameiro (1993),  
 Fernando Luís, *O analfabetismo no Alentejo, 1860/90: um estudo de caso*, Colóquio Educação e Sociedade, 2, Fev., 69-85.
- Grácio *et al* (1977),  
 Sérgio, *Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito piloto*, Análise Social, II, vol. XIII, 51, 721-726.
- Grácio *et al* (1982),  
 Sérgio, *Sociologia da educação - I. Antologia. Funções da escola e reprodução social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Honoré (1992),  
 Bernard, *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- Josso (1991),  
 Christine, *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- Kahan *et al* (1990),  
 Pierre, *L'Education. Approches philosophiques*, Paris, Puf.
- Miranda (1978),  
 Sacuntala de, *Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés*, Análise Social, vol. XIV (55), 3º, 609-625.
- Mónica (1977),  
 Maria Filomena, *Correntes e controvérsias em sociologia da educação*, Análise Social, 52, XIII, 4ª, 2ª série, 989-1001.
- Pain (1990),  
 Abraham, *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Palacios (1998),  
 Jesús, *J. S. Bruner. Desarrollo cognitivo e educación. Selección de textos*; Madrid, Morata (1ª ed. 1988).
- Pialoux (1979),  
 Michel, *Jeunesse sans avenir et travail intérimaire*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 26-27, mars-avril, 19-48.
- Ramos (1993),  
 Rui, *O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX)*, Colóquio Educação e Sociedade, 2, Fev., 40-68.
- Ramos (1998),  
 Rui, "O chamado problema do analfabetismo": as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX), Ler História, 35, 45-70.

- Reis (1993),  
Jaime, *O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação*, Colóquio Educação e Sociedade, 2, Fev., 13-40.
- Reis (1997),  
Filipe, *Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o estudo nacional da literacia*, Educação sociedade & Culturas, 8, Dez., 105-120.
- Stoer et al (1997),  
Steve, *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, Porto, Afrontamento.

### **História de vida e biografia**

- Conde (1993),  
Idalina, *Problemas e virtudes na defesa da biografia*, Sociologia Problemas e Práticas, 13, 39-57.
- Couceiro (2000),  
Maria do Loreto Pinto de Paiva, *Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*, Lisboa, dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova.
- Poirier et al (1985),  
Jean, *Histórias de vida. Teoria e prática*, Oeiras, Celta (1ª ed. 1983).
- Pineau et al (1993),  
Gaston, *Les histoires de vie*, Paris, Puf.
- Lalanda (1998),  
Piedade, *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica*, Análise Social, XXXIII (148), 4º, 871-883.

### **De carácter geral**

- Aa. vv. (1996 a),  
*A situação social em Portugal, 1960-1995*, org. António Barreto, ICS-Instituto de Ciências Sociais-Universidade de Lisboa.
- Etienne et al (1998),  
Jean, *Dicionário de sociologia, As noções, os mecanismos e os autores*, Plátano, Lisboa (1ª ed. 1997).
- Touraine (1996),  
Alain, *O retorno do actor. Ensaio sobre sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget (1ª ed. 1984).

### **Outras fontes**

- Eurydice - Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (1995),  
*A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*, Lisboa, Ministério da Educação.

Eurostat (2000),

*Pauvreté monétaire persistante et exclusion sociale dans l'Union Européenne, Statistiques en Bref-Population et conditions sociales, theme 3-13/2000, in*  
<http://www.europa.eu.int>.

<http://casapia.pt>.

<http://mes.gov.pt>.

United Nations (2000, 1998),

*United Nations Poverty Report, in* <http://undp.org>.

United Nations (2000, 1999, 1998, 1997, 1996, 1995, 1994, 1993, 1992, 1991, 1990),

*United Nations Human Development Report, in* <http://undp.org/povertyreport>.