

O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?***

O TRABALHO *CONTRA* A ESCOLA

Desde a sua génese, a escola moderna pressupõe requisitos que a generalidade das famílias portuguesas, de forma duradoura ao longo do tempo, manifestamente não possuía ou não pretendia possuir. Um dos mais decisivos é a disponibilidade absoluta das crianças e jovens para a escola. A «libertação» das crianças da família e das tarefas que aí lhe estão imputadas representa a afirmação de uma nova concepção de infância e, simultaneamente, a condição necessária para o êxito da acção escolar.

Com efeito, a afirmação da escola moderna associa-se fortemente ao nascimento do «sentimento da infância» (Ariès, 1973). Esta nova representação da infância, em ruptura com a concepção pré-moderna da criança vista como um adulto em miniatura, assenta no reconhecimento da sua especificidade individual e na autonomização desta fase da vida como tempo de preparação para a vida adulta. E emerge contra os fortes laços intergeracionais estabelecidos no contexto das relações sociais quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma «socialização prática» (Queiroz, 1995, p. 6).

Mas esta «modificação de significados» (Anderson, 1984, p. 38) no interior da família tem como pano de fundo as profundas transformações

* Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

** A autora agradece a José Manuel Resende e José Machado Pais a leitura atenta e os úteis comentários a este texto.

económicas registadas no mundo ocidental, com a generalização de um novo modo de produção, de raiz urbana, e a consequente desestruturação da economia camponesa, de base doméstica. E requer, como corolário, a existência de condições materiais mínimas que permitam, justamente, a dispensabilidade do contributo do trabalho das crianças para a economia familiar. Só assim se poderá cumprir de forma plena esta «nova idade» da infância e reforçar a sua autonomização através da retirada do mundo adulto. A institucionalização desta fase da vida é tarefa de que os modernos sistemas escolares irão doravante encarregar-se.

Justamente, a escola moderna — a escola pública e obrigatória — vem ocupar o espaço formativo aberto por este novo «sentimento da infância» e retirar à família e à comunidade local o protagonismo até aí detido na socialização das crianças. À escola é incumbida a tarefa de transmitir saberes universais que estão *para além* dos particularismos culturais familiares. A ela se atribui também, como refere Durkheim (1972), o poder de zelar pela protecção dos princípios básicos em que assenta a nova ordem social — o «respeito da razão da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática» (p. 49). Finalmente, e contrariamente às formas pessoais e directas de aprendizagem, a sua acção decorre num quadro institucional, pautado por regras impessoais, cuja validade extravasa os estritos limites do contexto local, estendendo-se a todo o espaço nacional.

A socialização escolar actua, assim, na base de um princípio de separação. Não só das crianças, face ao mundo adulto. Mas igualmente dos saberes, face à sua aplicação prática. «Aprender a ler, a escrever, a acumular conhecimentos através de situações que apenas servem para a aprendizagem daqueles, conhecimentos sem outro fim senão eles mesmos, fora de qualquer contexto, fora do jogo social imediato, significa formar uma individualidade abstracta e capaz de abstracção, capaz de aprender de outro modo que não através da prática» (Queiroz, 1995, p. 10).

Neste sentido, a escola significa uma ruptura com o modo de «socialização prática» constitutivo dos processos de aprendizagem das tarefas agrícolas, oficinais ou domésticas. Esta «socialização prática» realiza-se «directamente, sem retorno reflexivo, aprendendo no local de trabalho e por imitação: aprende-se *praticamente* saberes práticos, isto é, *saberes não constituídos em saberes*, não separados das operações em que são investidos» (Queiroz, 1995, p. 6, *italico* nosso). E faz-se através da imersão, incorporação e *mimesis*, ou imitação, técnicas constitutivas desta «formação não pedagógica» (Queiroz, 1995, p. 6).

No caso específico da aprendizagem das tarefas agrícolas no seio das sociedades camponesas, a inculcação dos procedimentos técnicos associados ao trabalho do campo, assente na oralidade, apoia-se «numa relação pedagó-

gica polarizada pelo rígido sistema de autoridade intrafamiliar», não passando normalmente pela «explicitação dos princípios abstractos que configuram a sua racionalidade instrumental», antes «se concretiza através da imposição de uma prática reiterada das tarefas» e adquire «os seus títulos de legitimidade em princípios de natureza ético-religiosa, de cujo cumprimento se faz depender a sobrevivência de todo o grupo familiar [...]» (Pinto, 1985, p. 119).

Ora, nesta aparente disputa pela tutela das crianças e dos jovens, a escola portuguesa perdeu durante longas décadas.

Na verdade, os sucessivos retratos do processo de escolarização da população portuguesa ao longo do tempo apontam¹, inequivocamente, para uma situação de persistente afastamento da generalidade das crianças e dos jovens face à escola. Como se sabe, só em meados da década de 50 do século xx a maioria das crianças em idade escolar se encontra, efectivamente, a frequentar a escola primária. E ela é tanto mais contrastante quanto a imposição estatal de uma obrigatoriedade escolar no nosso país — na primeira metade do século xix — é, comparativamente, bem mais precoce do que noutros países europeus.

Para alguns autores, tal situação é fortemente tributária da acção do Estado — ou das elites políticas que sucessivamente o protagonizaram —, que não terá criado as condições necessárias — disponibilização de meios, recursos físicos e humanos — para levar à prática o desígnio da generalização escolar. Adicionalmente, alguns invocam ainda resistências de natureza ideológica a uma escolarização de massas², em determinados momentos da nossa história política, para justificarem os baixos índices de escolaridade genericamente atingidos pela população portuguesa.

Pela nossa parte, interessa-nos centrar o debate sobre a construção da modernidade escolar no questionamento da aparente antinomia entre trabalho e escola — e, com ele, envolver os próprios *sujeitos* a quem se destina a acção escolar.

Dizíamos atrás que, na disputa pela tutela das crianças, o sistema escolar português foi durante largas décadas ultrapassado. Do outro lado situavam-se as famílias e, sobretudo, o *trabalho* que as crianças e os jovens desempenhavam no seio doméstico. Numa sociedade que se manteve profundamente agrária até muito tardiamente³, com uma maioria da população

¹ Para só citar alguns autores, v. Candeias (2001), Grácio (1986), Ramos (1988), Sebastião (1998) e Serrão (1981).

² Tal constitui, nomeadamente, o argumento das análises de Maria Filomena Mónica (1975) e de Rogério Fernandes (1981) sobre o processo de escolarização durante as primeiras décadas do Estado Novo.

³ É preciso, a este respeito, recordar que, ainda em 1960, o país contava com 43,6% da sua população activa no sector primário.

fortemente marcada por constrangimentos materiais prementes, a mobilização activa de todos, desde tenra idade, revelava-se imprescindível. O trabalho desempenhado podia assumir diferentes formas — da ajuda quotidiana nas múltiplas tarefas agrícolas ao desempenho de um ofício, da colaboração activa no comércio familiar ao trabalho doméstico e à guarda dos irmãos —, mas o seu exercício tinha de comum o facto de as crianças começarem «a aprender, fazendo, isto é, trabalhando» (Ribeiro, 1992, cit. in Pinto, 1998, p. 5).

A sua inevitabilidade parecia, aliás, ser implicitamente reconhecida pela própria instituição escolar, que, ao ajustar realisticamente o calendário escolar à sazonalidade das tarefas agrícolas mais intensivas em mão-de-obra infantil — como o protelamento da abertura do ano escolar para o fim do ciclo da apanha —, mais não fazia senão demonstrar a sua relativa impotência para contrariar um fenómeno massivo e, por isso, em boa medida largamente naturalizado.

Impotência tanto maior quanto, mesmo no quadro da construção de expectativas de êxodo rural, a escola não parecia ser vista como veículo evidente de mobilidade social. Outros canais de êxodo rural, visando a mobilidade social, sem requisitarem credenciais escolares, abriam-se então com maior plausibilidade — emigração não qualificada, assalariamento no «trabalho fabril ou na construção civil, também eles possíveis entrepostos na passagem da sociedade rural para a sociedade urbana» (Esteves, 2000, p. 43) — e para cuja aprendizagem o modo de «socialização prática» exercitado no quadro familiar parecia ser deveras mais adequado.

Necessário para a sobrevivência do grupo familiar (Ferrão *et al.*, 2000, pp. 97-103; Candeias, 2001, pp. 64-66), mas muitas vezes também indispensável como lugar de aprendizagens significativas relativas ao património a transmitir (Pinto, 1985, pp. 117-120) — na agricultura, no comércio familiar —, o trabalho exercido pelas crianças interferiu assim, poderosamente, nas pretensões estatais da imposição da universalidade escolar.

E parece continuar a imiscuir-se, teimosamente, nos processos que conduzem a um dos fenómenos mais recentemente «descobertos» tanto no discurso científico como no discurso social sobre a educação — o abandono escolar⁴.

Nos diagnósticos produzidos no nosso país sobre o abandono escolar é frequente fazê-lo depender fortemente de factores que estão a montante da acção escolar ou que, agindo de forma paralela, concorrem com ela. Tal

⁴ O facto de este fenómeno, transmutado recentemente em problema social, ter vindo a ser, por isso mesmo, objecto de múltiplos confrontos públicos e de equívocos quanto ao verdadeiro alcance que assume entre nós justificou uma clarificação técnica do conceito por parte do Ministério da Educação, por forma a evitar manipulações numéricas decorrentes de modalidades distintas de apuramento estatístico (www.min-edu.pt).

seria justamente o caso do *trabalho* exercido pelas — ou oferecido às — crianças, o qual estaria na base, em muitos casos, do referido abandono.

Num relatório recente produzido com vista a suportar a acção política dirigida justamente para a «prevenção do abandono escolar» (Canavarro, 2004) era posta em evidência a interferência do trabalho na interrupção de trajectórias escolares tidas como desejáveis (e obrigatórias) nos seguintes termos: o «confronto da cartografia da taxa de abandono escolar com outros indicadores de contextualização sócio-económica permite identificar este fenómeno com as *oportunidades de integração precoce no mercado de trabalho* e com o insucesso escolar», ou seja, com a «[...] *forte atractividade exercida por uma actividade profissional ainda acessível aos jovens desqualificados*» (p. 52).

Justamente, as regiões do país em que as taxas de abandono escolar se mostram mais elevadas, no quadro nacional — as regiões NUT III do Tâmega, Douro, Alto de Trás-os-Montes e Ave (Canavarro, 2004, p. 56) —, parecem ter homologia com a região do país que apresenta maior incidência de menores que desempenham uma actividade económica ou trabalho doméstico — o Norte, na classificação NUT II (Fialho, 2000).

Com efeito, num amplo estudo dedicado ao tema do trabalho infantil em Portugal e à caracterização social dos menores em idade escolar (Fialho, 2000) tenta-se quantificar o fenómeno por regiões e por tipo de actividade exercida. Neste caso, é feita a distinção entre aqueles que manifestam exercer uma actividade económica e aqueles que apenas desempenham actividades domésticas, no próprio lar. Para ambos se constata «uma relação negativa entre o trabalho e a escolaridade» (p. 103), embora o exercício de uma actividade económica pareça ser, a este respeito, mais indutora de abandono escolar do que a prática regular de tarefas domésticas — dos primeiros, «apenas 78,1% frequentam a escola» (p. 103), comparativamente com os segundos, cuja «taxa de frequência escolar é de 93,5%» (p. 124).

Mas não são só os estudos e relatórios mais abrangentes, de âmbito nacional, que dão conta desta relação de aparente causalidade. Várias investigações de âmbito mais monográfico sugerem aproximações homólogas.

Mobilizando diferentes actores e diferentes perspectivas (institucionais — tanto a nível da escola como a nível do mercado de trabalho — e a dos próprios protagonistas do abandono escolar), um recente estudo aprofundado sobre o tema, incidindo sobre vários quadros territoriais diversificados⁵, identifica a pluralidade de aspectos e causas que, de forma específica em cada ciclo do ensino básico, conduzem ao fenómeno das «saídas prematuras do sistema de ensino» (Ferrão *et al.*, 2000). Não obstante a presença de

⁵ As regiões abrangidas neste estudo foram o Vale do Ave, o Norte Interior, o Centro Interior, a Grande Lisboa Sul, a Grande Lisboa Norte, o Baixo Alentejo e o Algarve.

outros factores explicativos associados, a verdade é que o imperativo do trabalho, decorrente de situações de pobreza extrema ou relativa (pp. 38-48), se revela uma constante em cada um dos três ciclos da escolaridade obrigatória, suscitando uma concorrência difícil com a escola. E seria precisamente nas regiões do país — nomeadamente no Norte — em que a existência de «actividades (agrícolas) com fortes oscilações sazonais» ou a predominância de uma «industrialização difusa» mobilizadora de mão-de-obra não qualificada geraria um «contexto favorável à integração precoce na vida activa» (p. 37) que se observaria com maior vigor uma cultura pouco valorizadora do papel da escola», reflectindo-se «*negativamente* no cumprimento da escolaridade obrigatória» (p. 48), como se a presença de um (o trabalho) pusesse em causa o reconhecimento do outro (a escola).

A mesma relação mutuamente exclusiva entre escola e trabalho parece transparecer num outro estudo sobre jovens raparigas de uma comunidade popular urbana do Porto (Fonseca, 2001). Neste caso, a pressão colectiva — dos pares, das amigas — para uma inserção no mercado de trabalho antes de concluída a escolaridade obrigatória, conduzindo ao conseqüente abandono da escola ao longo do 3.º ciclo, parece uma prática verdadeiramente naturalizada aos olhos dos seus protagonistas (p. 120), pondo em causa, uma vez mais, o projecto de escolarização universal. Muito mais do que constituir ingrediente do processo de integração no grupo social comunitário, pontuado pelos adultos, como acontece nas sociedades rurais camponesas, neste caso, em contexto urbano — porventura marcado quotidianamente por imperativos de consumo mais prementes —, a relegação da escola pelo trabalho parece inscrever-se no processo de integração no grupo social dos pares adolescentes, ao representar a solução de financiamento — na ausência de fontes parentais de sustento — do estilo de vida juvenil e respectivas modalidades de consumo com o qual se identificam. Não obstante, a aparente antinomia com que estes universos são representados parece manter-se, ainda que transferida agora para um momento mais tardio da vida dos jovens.

Apesar da existência de situações que parecem demonstrar as dificuldades, ainda hoje presentes em alguns grupos sociais, na «libertação» das suas crianças em favor da escola, elas são cada vez mais delimitadas no espaço e na amplitude. De forma acelerada, um novo modelo radicalmente oposto parece ter-se afirmado entre nós.

A ESCOLA *CONTRA* O TRABALHO

No espaço de uma geração, a escola portuguesa ganhou decididamente a disputa pela tutela duradoura das crianças e dos jovens.

Com efeito, as várias análises produzidas sobre o recente processo de escolarização das crianças e dos jovens observado entre nós⁶ convergem na constatação de uma notável extensão do período em que a escola passa a predominar nos seus quotidianos.

Este novo poder de convicção adquirido pela escola na sociedade portuguesa associa-se, em boa medida, à reunião de condições favoráveis ao requisito de «libertação» das crianças por ela imposto.

Sublinhamos, em particular, a acelerada afirmação do modo de vida urbano e das condições materiais e simbólicas que lhes estão associadas. Um dos seus indicadores objectivos é, precisamente, o crescimento urbano e a transformação económica traduzida na forte contracção do sector primário — e, consequentemente, do peso do mundo rural e das actividades agrícolas a ele adstritas — e no notável processo de terciarização do tecido produtivo⁷ nacional.

Mas destacamos também uma profunda modificação de significado ocorrida no interior da família e a efectiva generalização de uma nova representação da criança. Distante da concepção de adulto em miniatura que enformava o modo de «socialização prática», ou seja, de uma «educação integral» imbricando adultos e jovens num trabalho comum (Troger, 2002, p. 20), a criança tende agora a ser vista segundo uma nova óptica, conotada com o modelo «moderno» de infância — criança como um ser dispendo de identidade autónoma, vivendo uma idade própria destacada do mundo adulto e suscitando, por isso, a seu respeito, uma nova consciência social (Pinto, 1997). A drástica redução da fecundidade nas últimas três décadas parece ser, justamente, um dos indicadores objectivos de uma nova forma de encarar o lugar da criança na família — um «lugar privilegiado e mais protegido, com investimentos elevados no plano dos afectos, do bem-estar material que as gerações anteriores não tiveram [...]» (Almeida *et al.*, 1998, p. 47).

Só nestas condições é que o trabalho de pedagogia da escolarização levado a cabo pelas elites políticas e intelectuais do país, e secundado com ênfase pelos *media*, nos últimos anos (Melo, 2003), passa a ganhar sentido.

Na verdade, num espaço de tempo muito curto, a escola impôs-se com uma legitimidade indiscutível aos olhos da esmagadora maioria das famílias

⁶ V., a este propósito, Barreto (2000), Grácio (2000), (INE, 2004), Machado e Costa (1998) e Resende e Vieira (2003). O significativo salto geracional em matéria de escolarização afere-se num estudo sobre diplomados do ensino secundário: mais de metade (55%) dos pais dos diplomados do 12.º ano em 1995-1996 tinha, como habilitação máxima, quatro anos de escolaridade (Pedro *et al.*, 2001, p. 13). No ensino superior, e em 1997, essa habilitação é detida por 45% dos pais dos estudantes (Vieira, 2001, p. 175).

⁷ De facto, se, em 1970, 30% da população empregada estava inserida no sector primário, em 2001 essa percentagem reduzia-se a 5%. Simultaneamente, no mesmo período, os empregados no sector terciário passaram de 39% para 60% do conjunto da população empregada (INE, 2004).

portuguesas, e já não apenas àquelas que há muito a frequentam. Entrevista outrora, para alguns, como «um desejo» (Candeias, 2001, p. 78) dificilmente concretizável, uma escolaridade longa e duradoura passa agora a constituir-se como presente inquestionável e como promessa de futuro. Cada vez mais, aliás, como *única* promessa de futuro. A abertura acelerada de possibilidades de mobilidade social que têm, aparentemente, na escola e nas suas credenciais o seu meio privilegiado de acesso — resgatando, deste modo, os filhos de prováveis destinos pautados por uma «vida dura» (Esteves, 2000) — gera nas famílias não tradicionalmente utilizadoras do sistema educativo expectativas de melhoria de estatuto social para os descendentes e cria, assim, condições para uma incondicional conversão ao desígnio escolar.

Significativamente, se até há pouco era uma escolaridade persistentemente *aquém* da obrigatória que caracterizava a (brevíssima) relação da maioria da população portuguesa com a escola, agora é justamente o oposto que se verifica. A maioria dos jovens estudantes prossegue os estudos para *além* do estritamente obrigatório — que, como se sabe, por sua vez, se alargou consideravelmente⁸ nos últimos anos.

Este é um dado novo para equacionar o lugar da escola e o seu significado⁹ junto das famílias e dos jovens. E entender o lugar atribuído ao trabalho nesta relação.

Contrariando a tese da demissão parental face aos estudos dos filhos por parte das famílias menos escolarizadas¹⁰, a manifestação dessa adesão recente à escola traduz-se, justamente, na generalizada conversão aos pressupostos da acção escolar, como nos demonstram reiteradamente várias pesquisas recentes¹¹: a necessidade de libertar as crianças *para* a escola; a legitimidade da tutela escolar *sobre* os filhos; o reconhecimento da importância do saber escolar.

Pode aventar-se, aliás, que no caso português essa conversão, dado o ritmo intenso que a caracterizou, ter-se-á dado *em ruptura* com o modo de

⁸ Em 2001, a taxa líquida de escolarização no ensino secundário, ou seja, a percentagem de alunos do grupo etário dos 15 aos 17 anos que se encontravam a frequentar o ensino secundário, relativamente à população residente do mesmo grupo etário, ultrapassava já os 50% (53%) (Canavarro, 2004, p. 61).

⁹ Referimo-nos neste texto, como se depreendeu já, à escola destinada à formação inicial de crianças e jovens, e não a outras modalidades de escolarização/formação.

¹⁰ Tese mais deduzida do que verdadeiramente comprovada, como o trabalho de Lahire (1995) vem demonstrar.

¹¹ A sociologia portuguesa já dispõe de um importante conjunto de informação pertinente e reveladora a este respeito. Vários estudos monográficos (Pinto, 1998; Candeias, 2001; Benavente *et al.*, 1994; Abrantes, 2003; Seabra, 1999; Fonseca, 2001; Diogo, 2002; Silva, 1999) demonstram a expectativa positiva depositada pelos pais das classes populares na acção da escola. Mesmo no caso extremo de agregados muito pobres, essa expectativa positiva não deixa de existir (Ferreira e Guerra, 1998).

«socialização prática» até então prevalecente, e não de forma gradual, envolvendo sucessivas etapas geracionais, como terá ocorrido noutras paragens.

Assim, se noutros contextos europeus ter-se-á dado uma aproximação progressiva e não conflitual da escolarização às práticas de trabalho exercido secularmente por menores, justificando a naturalização com que o trabalho a tempo parcial — desde trabalho por conta de outrem até trabalho de voluntariado — desempenhado por crianças e jovens é aí encarado socialmente¹², entre nós a afirmação de uma escolaridade duradoura terá sido obtida de forma bem mais radicalizada, à custa da exclusão condenatória de qualquer actividade de trabalho de menores, apressadamente identificada com a sociedade «atrasada», antiquada, que se quer esquecer. Erigida em símbolo do urbano, portadora de propostas educativas tidas como a chave de acesso a um futuro diferente, à escola é subitamente imputada a responsabilidade da integração dos filhos no mundo moderno, ao qual se anseia rapidamente aceder. O que não deixará de ter consequências para a forma como o trabalho praticado por menores é agora equacionado, como veremos.

Mas idêntica naturalização da escolaridade duradoura como (única) condição legítima de acesso à vida adulta é também partilhada pelos próprios sujeitos da acção escolar. Deste prolongamento generalizado das trajectórias escolares se acede, pela primeira vez, ao estatuto de «jovem». Na realidade, a existência social da «juventude» como condição social é tão recente entre nós quanto o é a presença massiva e duradoura de menores adolescentes na escola.

A generalização a muitos de um estilo de vida até há pouco apanágio de apenas alguns revela-se subitamente como uma experiência promissora, de que não se quer abdicar. Em contextos locais mais restritos, a frequência da escola é mesmo a condição de abertura ao mundo urbano e a uma sociabilidade consideravelmente alargada. Instalada em núcleos urbanos mais centrais após o 1.º ciclo, a escolaridade proporciona aos seus jovens mobilidade geográfica (Esteves, 2000) e uma por vezes notável ampliação das redes de convivialidade com pares, não disponível nos contextos locais de proveniência.

Ora, é a identificação plena com esta condição social nova — que o estatuto de estudante legítima — que parece constituir, não certamente o único, mas um dos mais fortes argumentos para a actual adesão das crianças e jovens a uma escola prolongada¹³.

¹² Para o caso inglês, em que os jovens podem iniciar alguns trabalhos a tempo parcial aos 13 anos, v. Furlong e Cartmel (1997). Para uma perspectiva comparativa europeia, e em particular para a situação da Holanda, Finlândia e, sobretudo, da Dinamarca, em que 41% dos jovens entre os 15 e os 19 anos são estudantes trabalhadores, cf. Wolbers (2001). No que se refere aos Estados Unidos da América, cf. McNeal (1997).

¹³ Assim se explicariam as elevadas expectativas de permanência na escola, mesmo para além do estritamente obrigatório (actualmente, o 9.º ano de escolaridade), por parte de muitos adolescentes portugueses (cf., a título indicativo, Azevedo, 1992, Pais, 1998, Sebastião, 1996, e Silva, 1999).

Com ela afirma-se o triunfo da escola como *norma única* de educação e de formação das crianças e jovens. Ou seja, a premissa de que «já não há mais lugar para um jovem, a não ser na escola» (Derouet, 2002, p. 7).

Neste sentido, pode dizer-se que a recente e intensa conversão à escola verificada entre nós fez inverter radicalmente a ascendência que o trabalho — entendido como modalidade de aprendizagem pela prática — deteve duradouramente *sobre* a escola nos processos de educação e formação da maioria das crianças e dos jovens.

Mas, ao alterar aquela relação, a adesão colectiva ao projecto de universalidade escolar criou as condições para uma súbita transmutação do trabalho infantil e adolescente, de «virtude educativa», em verdadeiro «problema social», objecto de uma condenação moral extremada.

Ainda que exigindo uma adesão alargada para se tornar efectiva, esta relação de mútua exclusividade entre escola e trabalho consolida-se, decisivamente, através da operação de categorização jurídico-administrativa levada a cabo pelo Estado. Ao impor uma definição classificatória de «trabalho infantil» e dos seus limites — fazendo, neste caso, depender directamente a idade de acesso ao trabalho da idade prevista de conclusão da escolaridade obrigatória¹⁴ —, o Estado consagra, por um lado, a separação absoluta entre as duas esferas, impedindo indiscriminadamente o acesso do jovem a qualquer experiência de trabalho remunerado, mesmo sendo ele trabalho social, trabalho exercido a tempo parcial ou trabalho esporádico e sazonal, o que não acontece em todos os países europeus, e, por outro, participa assim activamente na «[...] produção social de identidades por via administrativa» (Pinto, 1991, p. 229), uma vez que, ao eliminar a possibilidade de acesso à condição de trabalhador, empurra o jovem para a única forma identitária que lhe passa a reconhecer — a de estudante.

De facto, a exclusão legal do trabalho, que o protelamento da idade prevista para a conclusão de uma escolaridade obrigatória alargada provocou, veio abranger um elevado grupo de população juvenil que até então acedia, com plena legitimidade legal, à condição de «activo». A extensão desta exclusão social tornou ilegítimas, de um dia para o outro, práticas até aí naturalizadas e, por isso, não «problemáticas» de contacto com o trabalho. E, a manter-se esta tendência, num quadro de alongamento acrescido da escolaridade obrigatória, poder-se-á prever, por absurdo, o alargamento indefinido dos próprios

¹⁴ Em Portugal, a definição etária de entrada na vida activa — e, portanto, no acesso à identidade social de «trabalhador» ou «activo» — é actualmente coincidente com o limite etário da escolaridade obrigatória — «até aos 15 anos no sistema educativo, caso não tenham cumprido a escolaridade obrigatória antes» (Fialho, 2000, p. 56) —, o que não acontece necessariamente noutros países.

limites deste «potencial flagelo», remetendo para um futuro cada vez mais distante a possibilidade legal de acesso à vida activa plena.

Por outro lado, a emergência deste «novo» problema social em Portugal veio permitir uma convergência da condenação produzida a nível nacional com as denúncias internacionais sobre a «intolerabilidade» do trabalho desenvolvido por crianças — realizadas nomeadamente por diversas organizações internacionais agindo em nome dos direitos das crianças (Manier, 2003; Schlemmer, 2002) —, gerando-se as condições para uma amplificação da condenação pública do mesmo. Legitimada pelos inúmeros relatórios, acções públicas e denúncias produzidas por instituições a quem é reconhecida total credibilidade — da ONU ao BIT, passando por diversas organizações não governamentais —, a justeza dos julgamentos negativos do trabalho praticado por menores em Portugal tem aí o seu mais eficaz efeito de prova. A condenação absoluta do trabalho sai assim reafirmada de forma inequívoca, sem questionamento.

Neste processo, num discurso reclamando uma legitimidade universal, não raro se produzem generalizações questionáveis, confundindo-se trabalho com exploração, menor com criança, dureza e frequência de trabalho muito diversas. Assim é que, se a súbita «descoberta» do trabalho infantil em Portugal, apresentado como vergonhosa prova do nosso suposto atraso no contexto internacional, terá suscitado proporcional veemência de condenação pública, independentemente do tipo de trabalho efectivamente exercido, a verdade é que os diagnósticos aprofundados da sua situação revelam actualmente proporções bem mais residuais do que a crença faz supor e, quando efectuado, não parece pôr maioritariamente em causa a frequência escolar. Ou seja, não constitui trabalho realizado a tempo inteiro.

Mas não são só os discursos comuns, mais ou menos informados, que geram uma condenação moral do trabalho no que às crianças diz respeito. O próprio discurso científico pode conduzir a ambiguidades e simplificações que facilitam a transformação desta questão em problema social.

Com efeito, a representação da *escola* que é feita pelo saber científico, letrado, é fortemente escolocêntrica, já que dela justamente depende para se formar e afirmar. Ao assumir como norma legítima e natural o padrão que é o seu, algum discurso científico — mesmo o que se proclama crítico — e as categorizações que produz (Resende, 1997) podem contribuir fortemente para o processo de condenação ou exclusão — classificar implica hierarquizar — de todos os que escapam aos seus argumentos. Nomeadamente, o argumento da bondade exclusiva da escola para o desenvolvimento das crianças, que justificaria a sua imposição universal.

Com efeito, a consolidação do conceito científico de «desenvolvimento» — herdado da psicologia — passou a justificar, quer a legitimidade dessa condição (Singy, 2000 e 2004a), quer a amplificação sucessiva, para idades

cada vez mais avançadas, desse «período delicado de construção da personalidade» que se estende até ao final da adolescência, transformada doravante numa espécie de «longo rito de passagem assistido, eventualmente até medicalizado» (Troger, 2002, p. 24), e durante o qual a escola constituiria, e em exclusivo, o lugar formativo mais adequado.

Concomitantemente, esse conceito passou a instituir-se como um padrão de aferição do trabalho, inscrevendo-se na própria legislação internacional que rege o trabalho de crianças e jovens e determinando o que é considerado como exercício ilegal (trabalho assalariado por menores de 15 anos), tolerado (trabalhos ligeiros e ocasionais) ou intolerável («uma actividade a tempo inteiro, incompatível com uma escolarização, realizada no interior ou no exterior do grupo doméstico») (Manier, 2003, p. 18), em função dos potenciais danos que possa causar ao seu desenvolvimento harmonioso. Por detrás desta perspectiva imposta internacionalmente está, claramente, a «imagem ocidental da criança, que deve ser protegida, a todo o custo, do trabalho» (Schlemmer, 2002, p. 191).

Ora, a universalização de uma norma implica a sua aplicação a todos, ou seja, a sua «normalização» e a concomitante condenação das situações que lhe escapam. Tais situações inspiram mesmo catalogações — «crianças em risco» (Benavente *et al.*, 1994, p. 29) — e prognósticos — «prevenção» e «intervenção» (id., *ibid.*, p. 27) — que não deixam de transportar, implicitamente, um julgamento moral. E esta condenação generalizada — e a consequente vitimização de quem o pratica — não deixará de colocar em questão o lugar e o valor a atribuir ao trabalho. Neste caso, transformado em interdito, conotado doravante negativamente, não se correrá o risco de assim se promover um processo de diabolização do trabalho — de *todo e qualquer* trabalho — no que às crianças e jovens diz respeito?

Parece, assim, que a afirmação da escola se faz *contra* o trabalho.

Esta situação não deixa de ter consequências, tanto mais que a escola *é* trabalho, *implica* trabalho.

EM TORNO DO CONCEITO DE TRABALHO — AMBIGUIDADES ACTUAIS

Na base daquela aparente antinomia — e no risco da diabolização a que o trabalho exercido por crianças e jovens está sujeito — encontra-se o próprio conceito de *trabalho*.

Sobre ele parece pairar um implícito consenso social quanto ao seu significado. Muito genericamente, um mínimo denominador comum identifica-o como actividade humana que implica esforço. Mas, na verdade, trata-se de um conceito polissémico. Sob ele se abriga, de facto, uma multiplicidade de

situações que não são equivalentes nem representam necessariamente o mesmo para os vários actores sociais. As várias definições propostas num dos dicionários disponíveis em língua portuguesa (Morais, 1992) apontam para uma enorme variedade de significados, que vão genericamente da acção ou exercício individual prosseguido com um dado objectivo até restritivamente à ocupação produtiva, passando pela feitura de obra artística ou literária, ou mesmo pela própria obra em si, para além de definições conotadas com fenómenos orgânicos, biológicos ou físicos e ainda com determinadas qualidades e/ou adjectivos associados a tal desempenho. Essa diversidade de definições inclui igualmente o sinónimo de «exercício escolar» (*op. cit.*, p. 329).

Como se vê, o consenso está longe de ser alcançado e os equívocos multiplicam-se. Assim, e pensando apenas nas conotações económicas do termo — «acção pessoal, ocupação em alguma obra ou ministério», «aplicação das forças e faculdades do homem à produção» (Morais, 1992, p. 329) —, a ambiguidade gerada pelos múltiplos significados que o termo pode assumir aparece espelhada nos diferentes entendimentos acerca da natureza, limite e intensidade de cada actividade, ou de uma mesma actividade, por parte dos distintos protagonistas que a desempenham.

Por um lado, dissensões acerca da definição do que é (e não é) trabalho. O exercício de uma actividade marcadamente manual que, pela sua natureza, assume evidente visibilidade e a pouca familiaridade com os conteúdos do trabalho intelectual — os que se baseiam na manipulação de saberes separados das operações em que são investidos (Queiroz, 1995) e, por isso, podem revelar-se menos visíveis — podem conduzir aqueles que o desempenham ao não reconhecimento do trabalho intelectual como «verdadeiro» trabalho porque, baseado em contornos com alguma opacidade, não raro, pode confundir-se com «não trabalho» ou mesmo «lazer». Assim, num contexto local em que o exercício do trabalho manual predomina e a distância ao saber escolar prevalece, os critérios de classificação aí postos em prática para avaliar o trabalho dos outros podem impor uma representação do trabalho que não inclui a actividade meramente intelectual¹⁵. A disputa entre o que merece ou não ser considerado trabalho coloca inequivocamente em questão o aparente consenso gerado em torno desse conceito.

Por outro lado, a definição de uma tarefa como trabalho pode largamente variar de acordo com o lugar e o estatuto ocupado pelo sujeito no contexto em que ela é produzida. O facto de uma tarefa ser exercida por um filho

¹⁵ Como acontece claramente na representação do trabalho subjacente ao discurso desta mãe camponesa referindo-se à filha menor, captado por Graça Alves Pinto (1998): «A... foi criada na miséria como eu, mas não está para trabalhar nas terras, quem a vir parece uma professora, nunca anda suja... não presta para trabalhar, só está habituada à boa vida!» (p. 84, itálico nosso).

menor, no âmbito do que se presumem ser as meras obrigações adstritas à condição de membro dependente de um agregado doméstico, pode ser suficiente para não a considerar seriamente como trabalho, ao contrário do que os próprios — os filhos — avaliam¹⁶.

Mas também a representação do *trabalho* prevalecente no saber científico contemporâneo — e que se cristaliza, por vezes, em classificações jurídico-estatísticas visando a sua delimitação e medição — se revela de certo modo restritiva, por o associar a uma actividade económica. Justamente, a sua matriz teórica insere-se predominantemente na economia (onde «trabalho» é entendido como factor de produção), que enforma e inspira, quer o direito (do trabalho), quer a história (económica), quer a sociologia (do trabalho).

Mesmo no campo da sociologia, a análise do trabalho revela-se marcadamente «activocêntrica» e ancorada na matriz histórica da modernidade produtiva — a industrialização — associada à relação salarial que a enforma (Erbès-Seguín, 2004)¹⁷, mesmo quando o trabalho é analisado no contexto da sociologia das organizações, remetendo para os contributos weberianos acerca da burocracia. De facto, tal centro de interesse não deixa de se referir a contextos sociais de produção de bens ou serviços.

É neste contexto de visibilidade social e estatística que o conceito de trabalho parece assumir plenamente a sua dimensão ideal-típica. E, ainda que alguns autores lhe reconheçam uma natureza «escorregadia» (Hall, 1994, p. 3), nomeadamente dada a multiplicidade de modalidades em que se decompõe na actualidade, a verdade é que as propostas de clarificação do conceito acabam por desembocar, frequentemente, na dimensão produtiva.

Ainda assim, algumas mudanças têm ocorrido. Pelo menos no plano científico, a recente «descoberta» da dimensão «sexuada» do trabalho trouxe à luz do dia actividades até então invisíveis às categorias teóricas estabelecidas por não envolverem uma relação salarial — como o trabalho doméstico, de desempenho gratuito e maioritariamente feminino —, elevando-as à condição de trabalho efectivo. Justamente, a extensão do conceito de trabalho à actividade doméstica e a súbita visibilidade adquirida, sua análise e contabilização, estão na base do avolumar da descoberta, como problema social, do chamado «trabalho infantil». Ao desocultar o trabalho quotidiano desempenhado pela

¹⁶ Como se lê em Fialho (2000, p. 108): «Confrontando as respostas dos menores e dos responsáveis no sector agrícola, constata-se que apenas cerca de metade dos menores que declaram exercer aí actividades económicas assim são considerados pelos responsáveis. Nos restantes casos, ou os adultos consideram o trabalho económico declarado pelo menor uma simples forma de ajuda doméstica ou o ignoram.»

¹⁷ Como nos indica Sabine Erbès-Seguín (2004), «tal como a emergência da sociologia traduziu uma reflexão sobre a transformação das relações sociais no século XIX, o nascimento da sociologia do trabalho associa-se à generalização de um salariado que se manteve, inicialmente, minoritário» (p. 10).

mulher no contexto doméstico, descobre-se também o contributo mais ou menos intenso desempenhado pelas crianças nesse domínio. As actividades domésticas — «arrumar e limpar a casa», «cozinhar», «tratar das roupas», «tomar conta de irmãos mais novos» (Fialho, 2000, p. 123) — passam a ser contabilizadas doravante como «trabalho infantil» (Stoer e Araújo, 1992, p. 90; Sarmiento *et. al.*, 2000, p. 34; Pinto, 1998, pp. 30-33) e a engrossar, assim, as estatísticas do fenómeno.

Por outro lado, trabalhos antropológicos e sociológicos recentes têm evidenciado práticas de relacionamento precoce (nas férias, nos tempos livres) de jovens com o trabalho, desta vez em contextos sociais que estão longe de serem economicamente desfavorecidos. Trata-se, neste caso, do exercício de tarefas laborais por parte de herdeiros (masculinos) da grande burguesia empresarial e proprietária nas empresas da família, como dimensão valorizada de formação da vocação empresarial e de aprendizagem profissional (Lima, 2003; Nogueira, 2002). A desocultação de práticas laborais de menores em meios sociais que se supõe serem imunes ao exercício de qualquer forma de actividade que não seja a escolar permite trazer para o debate científico elementos que questionam as abordagens simplistas do fenómeno. Neste caso, também, e apesar de as razões dessa prática não decorrerem de necessidades de sobrevivência económica estrita, o desempenho de actividades de trabalho por parte de menores não deixa de se realizar e de lhe ser conferido um elevado valor formativo.

Ficando-nos por agora apenas nesta acepção económica, embora mais alargada, do termo, há que reconhecer, por um lado, que nem sempre o trabalho das crianças está associado à exploração (Sarmiento, 2000; Schlemmer, 2002) e, por outro, a hipótese de o trabalho — algum trabalho — não ser necessariamente uma actividade odiosa para algumas crianças e jovens, ao contrário do vaticinado pelos adultos defensores da norma da infância moderna.

Levando até às últimas consequências o postulado fundador da nova sociologia da infância — o de «dar a voz às crianças» para conhecer a perspectiva própria, não deduzida, desse novo sujeito social (Almeida, 2000; Montandon, 1997; Sarmiento e Pinto, 1997) —, o sociólogo vê-se confrontado, afinal, com a voz de alguns menores inquiridos valorizando positivamente o trabalho que executam. Se, noutros contextos não ocidentais, a revelação do ponto de vista de crianças trabalhadoras tem ajudado a questionar os postulados universalistas que suportam a imposição de uma norma única de cidadania infantil (Schlemmer, 2002), idêntico exercício realizado entre nós tem permitido descortinar a pluralidade de práticas e representações que se cruzam sob a realidade do «trabalho infantil».

O estudo porventura mais extensivo realizado sobre este tema em Portugal (Fialho, 2000), abrangendo 16 518 famílias do continente com menores em idade da escolaridade obrigatória (entre os 6 e os 15 anos), revela dados interessantes a este respeito. Não só a grande maioria (80,5%) dos menores que têm «uma actividade económica (por conta de outrem ou como familiares não remunerados) na semana de referência afirma *gostar* dessa actividade» (p. 135), como, contrariando o expectável na perspectiva dos que denunciam todo e qualquer tipo de trabalho infantil — nomeadamente as organizações que agem em nome dos direitos das crianças —, os próprios sujeitos confessam preferir trabalhar por conta de outrem a trabalhar gratuitamente para a família. Se, no seio desta, os menores são mobilizados para o trabalho bem cedo, a inserção numa actividade de trabalho por conta de outrem ocorre bastante mais tarde, aos 14-15 anos. Talvez por isso, e apesar de constituírem uma minoria entre os menores que desempenham uma actividade económica — a maioria trabalha como «familiares não remunerados» —, os menores que desempenham uma actividade assalariada expressam essa preferência, como assinala o citado estudo: «Cabe salientar que, sendo em princípio mais penoso e mais condenável, o trabalho por conta de outrem não é necessariamente pior aceite que o trabalho para a família, *na perspectiva dos menores*» (id., *ibid.*, p. 100).

Outros estudos, de cariz mais monográfico, chegam a idênticas conclusões, embora a natureza mais aprofundada da análise permita descortinar cambiantes não captados no estudo anterior.

No que concerne ao trabalho familiar desempenhado no contexto da economia camponesa, bem analisado por Graça Alves Pinto (1998), verifica-se que este constitui um elemento indissociável da socialização das crianças — «aos jovens elementos da família é inculcada a ideia de que no trabalho se condensam as mais nobres qualidades humanas» (id., *ibid.*, p. 85) —, razão pela qual este é prematuramente naturalizado e valorizado pelos próprios. Assim é que, «convivendo intensamente com esta construção ideológica, eles não deixam de fazer o «elogio» ao trabalho, imbuídos da filosofia que lhes foi inculcada desde bem pequenos» (p. 85), não só como necessidade objectiva e real de sobrevivência, mas também como forma de agradarem aos pais e granjearem o respeito da comunidade em que se integram. Esta dimensão extrínseca de motivação para o trabalho — a recompensa afectiva que as crianças podem receber dos adultos significativos pelo bom desempenho de uma tarefa — não é um factor despiciente na adesão que revelam face ao trabalho. Na verdade, nos contextos rurais pautados pela importância da economia camponesa, «as capacidades laborais e a postura perante o trabalho são as referências básicas na avaliação que se faz dos outros, criticando-se e desprezando-se aqueles que praticam a ociosidade e a ‘boa vida’» (id., *ibid.*, p. 84).

Também a monografia sobre trabalho domiciliário infantil no Vale do Ave levada a cabo pela equipa de Manuel Sarmento (2000) é, a este respeito, esclarecedora. De uma forma genérica, e de acordo com a «voz das crianças» — dos 5 aos 15 anos — ouvidas neste estudo, «[...] as crianças demonstraram um gosto e, em alguns casos, um respeito pelo trabalho que assentam, indubitavelmente, no facto de serem originárias de meios caracterizados por uma cultura fortemente associada ao valor do trabalho» (id., *ibid.*, p. 120). Não obstante, denotam-se variações nas representações destes menores acerca do trabalho. Para uns, o trabalho é sinónimo de actividade económica (pp. 117-118); para outros, o trabalho é conotado exclusivamente com a actividade escolar (p. 119); outros ainda «apresentam uma visão compreensiva do trabalho, abrangendo as actividades domésticas, as actividades produtivas (na agricultura) e as actividades escolares, sem que daí resulte uma diferente valorização de umas ou de outras, antes sendo todas incorporadas no mesmo «dever social», que se confessa quase sempre cumprir com gosto» (p. 119).

O trabalho como actividade económica praticada por menores decompõe-se, pois, em diferentes paletas — da exploração absoluta e verdadeiramente intolerável à actividade regular, mas compatível com a escola, passando pelo trabalho meramente sazonal. Assim, no debate sobre a relação entre trabalho e escola será desde já útil clarificar que, mais do que *trabalho*, no singular, há que falar de *trabalhos*, no plural, e delimitar com rigor do que se trata. Ao introduzir neste questionamento o reconhecimento da pluralidade — de dimensões, intensidades, formas, aprendizagens e representações de trabalho —, limita-se drasticamente a tentação universalista que tem pautado a condenação liminar de todo e qualquer tipo de trabalho realizado por menores e abre-se a possibilidade de olhar de outra forma as actividades praticadas pelas crianças e jovens. É preciso não esquecer neste debate que, como defende Manuel Sarmento, «[...] as crianças trabalham (desde logo, na escola) e há uma importante dimensão formativa e de integração social em parte desse trabalho» (2000, p. 41).

Finalmente, e dentro da mesma perspectiva, há que considerar a actividade escolar justamente como uma forma de trabalho.

Paradoxalmente, e ao contrário do que sucedeu com a visibilidade social e científica recentemente conferida ao trabalho doméstico como modalidade de trabalho, mesmo que exercido à margem do mercado, a ampliação de escopo do conceito ainda não abrangeu as actividades de aprendizagem, ainda que estas sejam desempenhadas compulsiva e quotidianamente por inúmeras crianças e jovens nas sociedades ocidentais.

Efectivamente, no que ao trabalho das crianças e jovens diz respeito, a sociologia do trabalho parece privilegiar apenas duas situações. Por um lado,

aquele trabalho *realizado em paralelo* com, ou excluindo mesmo, uma frequência escolar — o trabalho de menores, o trabalho infantil. Por outro, o *trabalho* (ou a pretensão ao trabalho) *a jusante da escolaridade*, aquando da inserção do jovem já devidamente escolarizado na «vida activa» — a questão das «transições juvenis». No meio fica um imenso vazio quanto à apreciação da actividade diária regulada e duradoura que os menores-estudantes realizam.

Com efeito, salvo raras excepções, as investigações sociológicas que têm por objecto o trabalho de menores, ao colocarem no centro da sua análise justamente as actividades que *retiram* tempo à escolaridade — à actividade «naturalizada» como única ocupação legítima das crianças e dos jovens —, acabam por retirar também do seu questionamento o próprio trabalho escolar. Ora, semelhante «operação de desqualificação da actividade escolar como trabalho» (Sarmiento, 2000, p. 34), através da sistemática conceptualização do trabalho como forma de actividade *exterior* à escola, não tem contribuído, justamente, para alimentar a crença, junto de alguns, de que a escola não é trabalho, não implica trabalho? E tanto mais quanto numa sociedade com uma escolarização de massas bastante recente, como a nossa, que transporta ainda duradouramente representações do trabalho fortemente conotadas com o exercício prático de tarefas manuais, por um lado, e em que diferentes formas de trabalho são simultaneamente praticadas por algumas crianças, por outro — ou seja, numa sociedade em que o «ofício de criança» se decompõe em múltiplas actividades sociais (Sarmiento, 2000, p. 43) —, não poderá a escola ser vista, quer por alguns adultos (Candeias, 2001), quer por algumas crianças, como o intervalo do «verdadeiro» trabalho?

O TRABALHO ESCOLAR

Contrastando com a invisibilidade analítica consagrada pela sociologia do trabalho à actividade — laboriosa — de aprendizagem escolar, a sociologia da educação tem recentemente erigido, com forte visibilidade, o trabalho escolar em objecto de estudo. Embora há muito ele constitua objecto de análise e prescrição na tradição pedagógica, a sua abordagem sociológica é relativamente recente, o que não deixa de ser paradoxal para alguns, que reconhecem ser o trabalho escolar «[...] velho como a escola, mas totalmente novo de um ponto de vista teórico» (Sembel, 2003, p. 7).

Uma das formas de abordar sociologicamente o trabalho escolar consiste em inseri-lo no contexto *do exercício de um ofício* — o «ofício de aluno» (Perrenoud, 1995) — e, desta forma, estabelecer um paralelo com o mundo do trabalho produtivo. Tornado compulsivo, o «estado juvenil» seria hoje, aliás, um «estado escolar», ou seja, «[...] «um escolariato», à imagem do

«salariato» (Queiroz, 2004, p. 120). Tal como relativamente a outros ofícios, defende-se que é justamente do desempenho do trabalho escolar que as crianças e jovens retiram «os seus meios de subsistência». O seu sustento, garantido pelos pais e/ou pelo Estado, seria determinado pela condição de estudante, sem a qual, por sua vez, o acesso futuro a um trabalho remunerado está vedado. À imagem de muitas outras actividades não remuneradas exercidas por crianças e jovens — justamente na condição de «familiar não remunerado» —, o desempenho do trabalho escolar por parte dos estudantes tem, como valor de troca, a garantia do seu sustento por parte dos familiares responsáveis.

Mas é do desempenho do trabalho escolar que os menores retiram igualmente a sua «identidade social» principal — que ocuparia, à imagem do que sucede com a ocupação desempenhada pelo adulto, o centro das suas vidas (Hall, 1994).

Neste caso, tal identidade social não decorreria apenas da mera inserção numa condição — a de estudante — socialmente consagrada e, por isso, com lugar reservado na sociedade.

No caso vertente, a valorização actual desta identidade social, no que às crianças e jovens diz respeito, confere-lhes um novo recurso para aumentarem a margem de autonomia com a qual constroem a sua subjectividade. De facto, a condição de aluno — que outorga ao jovem um lugar de mediador, de *go-between* (Perrenoud, 1995), no sistema de comunicação entre a família e a escola — constitui muitas vezes um precioso instrumento de negociação de que os menores fazem uso, nomeadamente face aos adultos, controlando a comunicação em seu proveito. Tal capacidade de manipulação adquirida pelos filhos seria, aliás, particularmente bem sucedida em contextos de escolaridade recente, como o nosso, em que a reduzida familiaridade de muitos pais com o sistema de ensino dificultaria a decifração e o controlo dessa comunicação. Assim, afirmar ter um trabalho de casa a cumprir ou um teste a preparar, mesmo que tal não corresponda à realidade, pode ser uma forma eficaz de gerir diferentes solicitações de trabalho e negociar a dispensa, mesmo que provisória, de outras tarefas que caberiam ao jovem executar — o trabalho doméstico, o cuidar dos irmãos, a ajuda no trabalho do campo, o trabalho domiciliário...

A identidade social do aluno decorreria também da própria forma como esse ofício é exercido e da classificação escolar correspondente. Ser «bom» ou «mau» estudante, «brilhante» ou «repetente», «esforçado» ou «desinteressado», revela-se dimensão constitutiva da identidade do jovem, na transacção com os outros, e elemento quotidianamente produtor da sua subjectividade. Justamente por ser tão ténue a «fronteira entre a avaliação do trabalho e a da pessoa», como nos esclarece Anne Barrère, é que «[...] a nota, que valoriza ou rebaixa, acaba por ser um verdadeiro «bilhete de identidade pessoal», uma parte da definição do *eu* liceal» (s. d., p. 175).

Ora, a *análise aprofundada do trabalho efectivamente realizado pelos alunos* — as suas modalidades, conteúdos e processos — apresenta-se como outra das abordagens sociológicas promissoras neste domínio. Isto porque muito desse trabalho é invisível — aos olhos da sociedade, em geral, e dos próprios pais, em particular —, dada a própria natureza de «encerramento» institucional em que o funcionamento da escola moderna assenta, o que contribui para a sua ocultação social e conseqüente desqualificação como trabalho. E essa invisibilidade estende-se ao próprio olhar de quem o prescreve — os docentes — por incluir uma forte componente não escolar implícita, realizada em casa e, por isso, apenas deduzida (Barrère, s. d.).

Desta análise resulta um notável paralelo com certas características eventualmente presentes no trabalho considerado produtivo. Elegemos duas.

Por um lado, o trabalho escolar implica também, frequentemente, *penosidade*. Embora pautado por dimensões que o distinguem do trabalho manual, o seu exercício associa-se ao dispêndio de esforço. Aliás, o esforço e o sacrifício, reconhecidos ingredientes da ética ascética do trabalho, constituem, na realidade, os argumentos porventura mais recorrentes no discurso escolar e estão na base da legitimidade meritocrática da escola.

O trabalho é permanentemente invocado pelos docentes para justificarem os critérios da avaliação dos alunos e a sua alegada ausência constitui desde logo factor explicativo para as dificuldades escolares (Barrère, *ibid.*, p. 207). A incorporação desta aparente «evidência» pedagógica por parte de muitas famílias mobilizadas para o sucesso escolar dos filhos — por maioria de razão, as dos próprios professores — traduz-se muitas vezes na intensificação da pedagogização do quotidiano familiar e na planificação de actividades extra-escolares, determinando o alongamento da jornada de trabalho dos filhos para níveis de intensidade similares aos condenados em contextos de actividades económicas desempenhadas por menores. Neste caso, curiosamente, semelhante ritmo de trabalho não parece ser questionável nem colidir com os critérios do «desenvolvimento» harmonioso das crianças, já que seria plenamente justificado pelo facto de se tratar de tarefas tidas como promotoras da sua curiosidade intelectual ou criatividade e, nessa medida, serem actividades «escolarmente úteis» — das «explicações» aos cursos de línguas ou de informática, passando pela frequência das mais variadas modalidades de expressão artística, podendo ainda envolver o acompanhamento quotidiano de trabalhos de exercitação, revisão e «consolidação» da matéria dada nas aulas, através da realização de fichas de trabalho ou exercícios de apoio suplementares que podem prolongar-se em período de férias. Em certos casos, a preocupação com o sucesso escolar dos filhos pode ainda, em casos extremos, passar pelo investimento — também consumidor de tempo extra-escolar — em modalidades de terapia específicas adequadas a situações clinicamente diagnosticadas — terapia da fala, da dislexia, da hiperactividade... — supostamente dificultadoras do «rendimento» escolar.

Mas o trabalho é igualmente invocado pelos alunos. Nomeadamente por aqueles que, estando em fileiras de excelência escolar, reconhecem o ascetismo e o sentido de esforço (Ferrand, Imbert e Marry, 1999; Jorge, 2001) que têm de mobilizar para nelas se manterem com sucesso. A auto-disciplina na organização do trabalho e sobretudo a regulação da sua intensidade revelam-se ingredientes fulcrais, embora muitas vezes penosos, do sucesso obtido. Com efeito, a multiplicação do horário de trabalho muito para além do tempo de permanência na escola, invadindo frequentemente os períodos de descanso — fins de semana e férias —, com a conseqüente abdicação do usufruto dos «tempos livres» com os amigos, constitui, para estes alunos, a condição sem a qual dificilmente teriam atingido os seus objectivos escolares.

Por outro lado, o trabalho realizado pelos alunos não está isento, ao contrário do que alguns supõem¹⁸, de dimensões de potencial *alienação*.

Em primeiro lugar, porque o desajuste entre a nota obtida e o esforço efectivamente despendido pelo aluno pode em muitos casos ocorrer — o que não deixa de levantar a questão da sustentabilidade do discurso meritocrático da relação de causalidade directa entre trabalho e sucesso (Barrère, s. d., p. 208) —, suscitando no aluno sentimentos de alienação perante o exercício de um trabalho que se prova não controlar.

Em segundo lugar, porque o trabalho escolar pode não se limitar ao desempenho do trabalho «para a instituição», isto é, o trabalho segundo as normas escolares prescritas e dependente de um princípio de eficácia, mas incluir ainda, para além dele, um trabalho «para si», cujo motor consiste «no interesse intelectual intrínseco, e não instrumentalizado, vazio da sua substância, reificado pelos imperativos da emulação escolar» (Sembel, 2003, p. 93). Ora, as tensões daí resultantes podem configurar situações de alienação para o aluno, cujo forte investimento subjectivo se concentra num trabalho cognitivo que, pelo facto de escapar às normas prescritas, pode revelar-se escolarmente ineficaz.

Finalmente, porque as actuais incertezas quanto à utilidade dos estudos, inspiradoras da adopção de uma relação utilitarista com o saber, «em virtude da qual os desejos de dominar as matérias são estritamente decalcados das exigências do sistema de avaliação» (Perrenoud, 1995, p. 81), podem conduzir a um instrumentalismo verdadeiramente alienante no caso em que não

¹⁸ Esta é a perspectiva de Manuel Sarmiento, que defende, como uma das condições para a aceitabilidade do desempenho do trabalho infantil, em paralelo com a escola, a avaliação criteriosa do «tipo de actividade realizada e o modo como ela contribui para alimentar a curiosidade intelectual [...]» ou, ao invés, conduz à promoção de «atitudes psitacitas, a *alienação* [...]» (2000, p. 41, itálico nosso), deduzindo-se estas como inaceitáveis. Algumas delas não deixam, contudo, de estar presentes no trabalho escolar.

se trabalha com outro fim senão a nota (Barrère, s. d.) e sem que daí se retire qualquer satisfação.

Mas o trabalho escolar desenrola-se *num quadro social de experiência* que oferece, como outros contextos de trabalho, dimensões mais abrangentes de investimento subjectivo, de relacionamento afectivo e de aprendizagem social.

Daí o interesse que alguns sociólogos têm manifestado pelo quadro mais vasto da «experiência escolar» (Dubet e Martuccelli, 1996), ou seja, pela «maneira como os actores, individuais ou colectivos, combinam as diferentes lógicas de acção que estruturam o mundo escolar» (id., *ibid.*, p. 62). A extensão duradoura da obrigatoriedade escolar veio justamente reforçar essa experiência e propiciar, aliás, a emergência e afirmação de uma «subcultura adolescente». Acompanhando o processo de democratização da vida social, em geral, e dos contextos cívicos concretos, em particular, que passa também pela alteração do estatuto dos «menores» nas sociedades contemporâneas — desde logo, com a consagração de direitos baseados no reconhecimento da criança como pessoa (Singly, 2004), ou seja, como interlocutora legítima dos adultos —, a instituição escolar parece actualmente conferir espaços mais alargados para a expressão e participação destes actores.

Para alguns, e ainda que com variações sensíveis segundo o nível de escolaridade em causa, o espaço escolar surge agora também como um espaço aberto «[...] a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal» no qual «uma parte da vida dos estudantes se desenrola na escola mas sem a escola [...]» (Barrère e Martuccelli, 2000, p. 256). Esta dimensão convivial, de sociabilidades e afectos, constitui, aliás, como vimos, um dos mais unânimes argumentos de valorização da escolaridade por parte dos jovens, sejam eles ou não escolarmente bem sucedidos.

Mais do que em qualquer outro quadro quotidiano de experiência social, é no espaço escolar — ou a partir dele — que se forja a aprendizagem da condição juvenil. É neste espaço de confluência de diferentes proveniências sociais e culturais, de proximidades e distâncias quotidianamente partilhadas e mobilizadoras de investimentos subjectivos intensos, que se aprende verdadeiramente a experimentar a condição de «jovem».

Ora, uma das dimensões decisivas dessa nova condição juvenil de origem escolar reside justamente, como vimos, na limitação do acesso ao mercado de trabalho. A integração social do jovem realiza-se agora pela sua condição de estudante e através do mercado de consumo (Pais, 1998), cujo acesso é providenciado pela família enquanto durar a sua escolaridade, pelo menos a obrigatória. Ora, a condição para o exercício quotidiano de sociabilidades no quadro de afinidades electivas juvenis passa (também) justamente pela capacidade de financiamento de estilos e práticas sociais que lhe estão associadas.

Este desígnio nem sempre está ao alcance económico de muitos pais, o que compromete essas práticas — levando a processos de exclusão social de certos grupos e sociabilidades — e simultaneamente denuncia — de forma humilhante, para muitos jovens — os reais constrangimentos familiares.

Assim, pode colocar-se como hipótese que no quadro de sociedades de modernidade tardia, como a portuguesa, em que os fortes contrastes entre uma recente escolaridade generalizada e relativamente longa entre os jovens e a existência de persistentes constrangimentos económicos entre muitos dos agregados familiares de proveniência colocam problemas específicos à experiência da condição juvenil, seja justamente a frequência da escola — como espaço quotidiano de proximidade e comparação entre jovens, promotor de aprendizagens sociais que extravasam em muito o estrito domínio da «produção» escolar — a induzir à entrada no mercado de trabalho muitos daqueles que se vêem desapossados dos meios de consumo juvenis (Costa, 2000; Ferrão *et al.*, 2000; Pinto, 1998). Neste caso, e ao contrário do sentido de subordinação ao colectivo outrora associado ao trabalho de menores — como contributo para o orçamento familiar —, o trabalho remunerado desempenhado por jovens não estudantes corresponderia a um desígnio puramente autónomo de autofinanciamento da sua «condição juvenil» e dos consumos a ela associados — ganhar dinheiro para si. A passagem pela escola seria, neste caso, decisiva para a consolidação do processo de «individualização» (Singly, 2004) ou «subjectivação» (Dubet e Martuccelli, 1996) — subjacente ao sentido agora atribuído à entrada no mercado de trabalho.

EXERCER O OFÍCIO DE ALUNO: ENTRE O TRABALHO E O LAZER?

Numa sociedade com uma tradição de escolarização recente, como a nossa, em que a aprendizagem prática do trabalho e o trabalho de aprendizagem escolar, desligado da prática, muitas vezes ainda se confundem, se conjugam, ou confrontam, julgamos ser particularmente pertinente conhecer o que significa trabalhar, aprender a trabalhar e qual o lugar da escola neste contexto.

A este respeito, como tentámos provar ao longo deste texto, há uma multiplicidade de sentidos que se encontram hoje na escola portuguesa e que decorrem do carácter fortemente compósito de que se constrói a nossa modernidade tardia.

Para alguns, a escola e o próprio trabalho escolar (ainda) significam fuga ao trabalho, esse sim duro e constrangedor, requerido noutros contextos paralelos de actividade infantil e adolescente com carácter dominante e «naturalizado» a nível local. Ou seja, apesar de exigir «trabalho», a escola ainda representa aos olhos de alguns adultos, mas também de crianças e ado-

lescentes, o espaço do *não* trabalho, o tempo *para além* do trabalho, o abrigo face aos ritmos e responsabilidades exigidos pelas tarefas domésticas ou «produtivas» — domiciliárias ou não. A gestão estratégica dos dois contextos de trabalho por parte dos menores-estudantes — invocar a necessidade de trabalhar para a escola para assim se subtrair ao «outro» trabalho — poderá justamente reforçar os contornos de relativo lazer que a consagração a tempo inteiro ao trabalho escolar («leve», do ponto de vista manual, «convivial», por incluir dimensões de sociabilidade juvenil e «lúdica», por envolver práticas pedagógicas e actividades extracurriculares conotadas como tal) evoca junto de adultos pouco familiarizados com os processos escolares.

Neste caso, poder-se-ão verificar ainda manifestações de uma forte clivagem geracional a propósito da definição mais legítima de trabalho e das virtudes formativas a ele associadas, opondo-se à valorização parental da aprendizagem prática do trabalho manual, que conhecem e dominam, a valorização dos descendentes do trabalho de aprendizagem escolar, que efectuam, por serem, eles próprios, sujeitos-protagonistas de um trabalho cujo investimento em esforço e cujas vantagens adquiridas pelo domínio (de alguns) dos seus conteúdos são os únicos a estarem em condições de descortinarem.

Para outros, tendencialmente para a maioria das crianças e jovens escolarizados e seus familiares, o trabalho escolar é «verdadeiro» trabalho porque exige esforço e investimento continuado, mesmo que a recompensa — em termos dos resultados escolares obtidos — possa não ser equivalente ao trabalho de estudo despendido. Mas o trabalho escolar inscreve-se em horários delimitados — impondo deste modo uma nova relação com o tempo —, que supõem também «tempos» de lazer. A frequência da escola promove, ela própria, como vimos, o reforço das sociabilidades juvenis, que se manifestam em pleno nos interstícios do trabalho escolar — nos intervalos das aulas, nos fins de semana, nas férias escolares —, consagrando, assim, esse tempo que constitui a outra face do trabalho escolar e da condição de aluno a tempo inteiro: o tempo do lazer.

Compete-nos a nós, investigadores, aprofundar os sentidos e as relações acima enunciados. E, após as pistas aqui lançadas, só a pesquisa empírica poderá trazer conhecimento sustentado. Eis o que nos cabe fazer de seguida.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- ALMEIDA, A. N. (2000), «A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes», in *Fórum Sociológico*, n.ºs 3-4 (2.ª série), pp. 11-32.
- ALMEIDA, A. N., GUERREIRO, M. D., LOBO, C., TORRES, A., e WALL, K. (1998), «Relações familiares: mudança e diversidade», in J. M. L. Viegas e A. F. Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 45-78.

- ANDERSON, M. (1984), *Elementos para a História da Família Ocidental, 1500-1914*, Lisboa, Quercó.
- ARIÈS, P. (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil.
- AZEVEDO, J. (1992), *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9.º ano*, Porto, Asa.
- BARRÈRE, A. (s. d., 1.ª ed. francesa, 1997), *O Trabalho dos Alunos*, Porto, Rés.
- BARRÈRE, A. e MARTUCCELLI, D. (2000), «La fabrication des individus à l'école», in A. V. Zanten (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- BARRETO, A. (org.) (2000), *A Situação Social em Portugal*, vol. 1, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T., e SEBASTIÃO, J. (1994), *Renunciar à Escola — O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- CANAVARRO, J. (2004), *Eu não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- CANDEIAS, A. (2001), «Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português», in S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- COSTA, T. M. S. (2000), «O abandono escolar no meio rural. Os jovens entre os dois saberes: escola e trabalho», in AAVV, *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra.
- DEROUET, J. L. (2002), «A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica», in *Revista Brasileira de Educação*, n.º 21, pp. 5-16.
- DIOGO, A. (2002), «Envolvimento parental no 1.º ciclo: representações e práticas», in J. A. Lima (org.), *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*, Porto, Asa Editores, pp. 251-281.
- DUBET, F., e MARTUCCELLI, D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, É. (1972), *Educação e Sociologia*, São Paulo, Melhoramentos.
- ERBÈS-SEGUIN, S. (2004), *La sociologie du travail*, Paris, Éditions La Découverte.
- ESTEVES, A. J. (2000), «Mitos, ritos e símbolos: a escola, o trabalho e a cultura nacional», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 19-20, pp. 39-60.
- FERNANDES, R. (1981), «Ensino básico», in AAVV, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERRAND, M., IMBERT, F., e MARRY, C. (1999), *L'Excellence scolaire: une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- FERRÃO, J., e HONÓRIO, F. (coords.) (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- FERREIRA, A. S., e GUERRA, F. (1998), «Os requerentes da fase experimental do rendimento mínimo garantido: situação, recursos e expectativas», in *Sociedade e Trabalho*, n.º 3, pp. 18-33.
- FIALHO, J. A. S. (coord.) (2000), *Trabalho Infantil em Portugal. Caracterização Social dos Menores em Idade Escolar e Suas Famílias*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- FONSECA, L. P. (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiência e Subjectividades na Educação de Raparigas*, Oeiras, Celta.
- FURLONG, A., e CARTMEL, F. (1997), *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham, Open University Press.
- GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social — As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (2000), «Educação e emprego: reflexões suscitadas pela Semana da Educação», in AAVV, *Educação, Formação e Trabalho. Debates Presidência da República*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 129-137.

- HALL, R. H. (1994), *Sociology of Work. Perspectives, Analyses and Issues*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2004), *30 Anos de 25 de Abril. Um Retrato Estatístico*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- JORGE, N. S. (2001), *O Processo de Candidatura e Entrada nos Cursos de Medicina. Lógicas de Escolha, Motivações e Estratégias perante o Curso*, dissertação de mestrado em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Seuil.
- LIMA, M. A. P. (2003), *Grandes Famílias, Grandes Empresas. Ensaio Antropológico sobre Uma Elite de Lisboa*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MACHADO, F. L., e COSTA, A. F. (1998), «Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social», in J. M. L. Viegas e A. F. Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade*, Oeiras, Celta, pp. 17-44.
- MANIER, B. (2003), *Le travail des enfants dans le monde*, Paris, La Découverte.
- MCNEAL, R. B. (1997), «Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out», in *Sociology of Education*, n.º 70, pp. 206-220.
- MELO, B. P. (2003), «De que se fala quando se fala na ‘escola para todos’?, Uma análise da programação da RTP—1974 a 1999», in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. P. Melo (orgs.), *Democratização Escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 11-61.
- MÓNICA, M. F. (1975), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença.
- MONTANDON, C. (1997), *L’Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L’Harmattan.
- MORAIS, A. (1992), *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, vol. v, Lisboa, Editorial Confluência.
- NOGUEIRA, M. A. (2002), «Estratégias de escolarização em famílias de empresários», in A. M. F. Almeida e M. A. Nogueira (orgs.), *A Escolarização das Elites. Um Panorama Internacional da Pesquisa*, Petrópolis, Vozes, pp. 49-65.
- PAIS, J. M. (1998), «Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?», in M. V. Cabral e J. M. Pais (coords.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 189-214.
- PEDRO, E. S., RUA, J., NEVES, N., NEVES, M. J., e QUINTAS, A. (2001), *As Saídas do Ensino Secundário. Que Expectativas?*, Lisboa, Ministério da Educação-Observatório Permanente do Ensino Secundário.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- PINTO, G. A. (1998), *O Trabalho das Crianças. De Pequenininho É Que Se Torce o Pepino (e o Destino)*, Oeiras, Celta.
- PINTO, J. M. (1985), *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*, Porto, Edições Afrontamento.
- PINTO, J. M. (1991), «Sobre a produção social de identidade», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 217-231.
- PINTO, M. (1997), «A infância como construção social», in M. Pinto e M. J. Sarmiento (coords.), *As Crianças — Contextos e Identidades*, Braga, Universidade do Minho — Centro de Estudos da Criança, pp. 33-73.
- QUEIROZ, J.-M. (1995), *L’École et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- QUEIROZ, J.-M. (2004), «L’enfant ‘au centre’?», in F. de Singly (dir.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de status?*, Paris, Universalis.
- RAMOS, R. (1988), «Culturas de alfabetização e culturas de analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, vol. xxiv, n.ºs 103-104, pp. 1067-1145.
- RESENDE, J. M. (1997), *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de Uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas, Trabalho de Síntese das Provas*

- de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- RESENDE, J. M., e VIEIRA, M. M. (2003), «Educação», in AAVV, *Portugal Social, 1991-2001*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- SARMENTO, M. J., e PINTO, M. (1997), «As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo», in Pinto, M. e M. J. Sarmiento (coord.), *As Crianças — Contextos e Identidades*, Braga, Universidade do Minho — Centro de Estudos da Criança, pp. 9-30.
- SARMENTO, M. J., BANDEIRA, A., e DORES, R. (2000), *Trabalho Domiciliário Infantil — Um Estudo de Caso no Vale do Ave*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- SARMENTO, M. J. (2000), «A infância e o trabalho: a (re)construção social dos 'ofícios da criança'», in *Fórum Sociológico*, n.ºs 3-4 (2.ª série), pp. 33-47.
- SCHLEMMER, B. (2002), «Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail», in *Communications*, n.º 72, pp. 175-194.
- SEABRA, T. (1999), *Educação nas Famílias. Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Ministério da Educação — Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, C. G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- SEBASTIÃO, J. (1996), «Relações dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário», in A. Benavente (coord.), *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 239-265.
- SEBASTIÃO, J. (1998), «Os dilemas da escolaridade. Universalização, diversidade e inovação», in J. M. L. Viegas e A. F. Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 311-327.
- SEMBEL, N. (2003), *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- SERRÃO, J. (1981), «Estrutura social, ideologias e sistema de ensino», in AAVV, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-48.
- SINGLY, F. (2000 [1996]), *O Eu, o Casal e a Família*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- SINGLY, F. (2004), «La cause de l'enfant», in F. de Singly (dir.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de status?*, Paris, Universalis.
- STOER, S., e ARAÚJO, H. C. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa, Escher.
- TROGER, V. (2002), «Une jeunesse longtemps sous contrôle», in *Sciences humaines*, n.º 127, pp. 20-25.
- VIEIRA, M. M. (2001), «Ensino superior e modernidade: algumas breves considerações», in *Fórum Sociológico*, n.ºs 5-6 (2.ª série), pp. 169-184.
- WOLBERS, M. (2001), *Learning and Working: Double Statuses in Youth Transitions within the European Union*, ROA-RM-2001/6E.Maastricht, Research Centre for Education and the Labour Market.