

As transições dos jovens do estudo para o trabalho perderam a sua natureza linear e foram desemparelhadas de outras transições, como a vida em conjunto, a construção familiar e o estilo de vida. Este processo abre aos jovens possibilidades de construir a sua biografia, mas também contém riscos. As sociedades já não podem sustentar todos os seus cidadãos; contudo, os Estados-providência continuam a estar orientados para os percursos de vida normalizados, criando assim «trajectórias enganaadoras». Numa situação deste tipo, a participação dos cidadãos e dos jovens, em particular — em termos do seu envolvimento activo na própria aprendizagem e no desenvolvimento do seu capital humano —, é considerada crucial. Estas noções são também promovidas a nível das políticas da UE. Seguindo estas noções, o assunto inicial da investigação dos autores, unidos no European Group for Integrated Social Research (EGRIS), formula-se assim: as possibilidades de participação aumentam a motivação dos jovens e, conseqüentemente, melhoram as perspectivas de inclusão e cidadania? Os autores tornam a inclusão e cidadania conceitos operativos da seguinte forma: quais e como é que os jovens da Europa conseguem construir activamente a sua biografia relativamente aos contextos em que as suas transições ocorrem?

No capítulo 2 são abordados e explicados três tópicos-chave. Em primeiro lugar, os autores querem lançar luz sobre os aspectos da mo-

*A. Walther, M. du Bois-Reymond e A. Biggart, Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*, Frankfurt, Peter Lang, 2006.

O título do livro *Participation in Transition* refere-se ao contexto e discurso num mundo pós-fordista da era moderna recente em que o futuro se tornou incerto e as transições dos cursos de vida e dos padrões estão a ser diversificadas e individualizadas.

tivação no que diz respeito à forma como os jovens lidam com a transição biográfica. A motivação é entendida como uma possibilidade de autodeterminação ou de exercer uma escolha. Uma escolha, contudo, baseada numa consciência das próprias necessidades e possibilidades e limites objectivos. Em vez de conceptualizar a motivação como uma disposição pessoal, a motivação é vista como o resultado da experiência real e, portanto, relacionada com os contextos sociais. Isto também significa que a motivação não é vista como um conceito estático. Os autores estão interessados nas características e condições dos processos de transformação das motivações. Por isso, os percursos de motivação são o conceito central e devem ser entendidos como percursos de aprendizagem relacionados com o contexto social.

O segundo tópico-chave é a aprendizagem e as dimensões sociais das biografias de aprendizagem. O conceito de biografias de aprendizagem remete para a noção de que as transições biográficas estão necessariamente ligadas aos processos de aprendizagem. O conceito de aprendizagem (em vez de educação) remete também para a noção de que a educação formal não é suficiente para se ter êxito numa sociedade pós-fordista. Para lidar com as transições desestandardizadas é necessária uma aprendizagem que se estenda não apenas ao longo da vida, mas também transversalmente. É necessária uma aprendizagem mais especí-

fica e biográfica: reflectir sobre a própria biografia, fazendo uma ligação entre as experiências de aprendizagem formais e informais e relacionando as exigências objectivas com as necessidades e interesses subjectivos. A participação e os contextos de participação constituem o terceiro tópico-chave. A premissa subjacente é a de que a inclusão social cada vez mais implica processos de aprendizagem que duram toda a vida e, por sua vez, a motivação para alcançar isto implica um contexto de participação. Depois de terem revisto os diferentes discursos e tradições de participação, os autores optam por interpretar operativamente a participação como autodeterminação: a possibilidade de cada um encontrar o seu caminho (de integração) na sociedade.

A questão central e os tópicos-chave ilustram o amplo alcance deste livro. Isto significa que é necessário fazer um esforço para apreender a essência do livro. Gostaria de encarar isso como um repto. Por um lado, em relação aos investigadores que tiveram a coragem de cobrir este terreno. Por outro lado, em relação aos diferentes segmentos alvo de leitores. O livro é relevante para os decisores políticos e para quem trabalha com a juventude nos diferentes sectores, mas também para pessoas com interesses mais teóricos. Especialmente pelo facto de a perspectiva central do livro desafiar os leitores a cruzarem diversos temas e fronteiras disciplinares. Os três tópicos-chave são vistos da perspectiva da relação

(em transformação) desta estrutura e agência. As características estruturais dos regimes de transição nas sociedades afectam as possibilidades e resultados da agência individual ou das estratégias de resposta. Por seu turno, estas estratégias desafiam as organizações institucionais, especialmente nas sociedades da era moderna recente, em que as estruturas sociais se confundem. Com a escolha desta perspectiva, os autores reflectem a sua «missão». Em primeiro lugar, querem abordar a separação das áreas políticas da educação, trabalho e políticas para a juventude, que seguem a sua lógica e não só divergem, como até se contradizem entre si. É especialmente esta política compartimentada que os autores consideram responsável por reproduzir o risco de «trajectórias enganadoras». De forma a criar oportunidades para os jovens construírem a sua biografia, favorecem o modelo das políticas de transição integrada que parte de uma perspectiva biográfica individual, em vez da «lógica de sector».

A perspectiva subjacente à relação entre estrutura e agência acarreta também uma missão «científica». No fim do capítulo 1 sintetizam o seu objectivo como a ligação entre diferentes perspectivas de investigação, isto é, abordagens mais estruturais e culturais e diferentes áreas disciplinares. O recurso a perspectivas variadas é necessário para poder analisar as relações entre os aspectos estruturais das transições dos jovens e as motivações que levam os jovens

a envolverem-se activamente nos processos de aprendizagem, isto é, na construção das suas biografias. Assim como são necessárias diferentes perspectivas para avaliar em que medida e sob que condições são os contextos participativos um meio para aumentar a sua motivação. No capítulo 4 os autores explicam o método que usaram para analisar o tema acima descrito no estudo «Youth policy and participation» (YOYO). Mediante uma série inicial de entrevistas aprofundadas, pediu-se aos jovens que reconstruíssem as suas biografias e reflectissem sobre as suas experiências de transição. Um primeiro grupo de jovens denominados «desenquadrados» é composto por pessoas que, devido à falta de recursos ou oportunidades, experimentam a trajectória desestandardizada como um desvio do seu desejo de uma biografia normal. Enfrentam dificuldades na sua transição do estudo para o trabalho, estão em risco de exclusão e sentem-se forçados a ajustar as suas aspirações a trajectórias de pouco prestígio. Este grupo foi encontrado em projectos que abordam os jovens na sua transição para o mercado de trabalho. Projectos que eram classificados como «práticas recomendáveis», tendo adoptado abordagens participativas em relação aos jovens. Numa fase posterior este grupo foi entrevistado sobre as suas experiências nestes projectos para compreender os factores de sucesso dos mesmos. Um segundo grupo é denominado «marcadores de tendência biográfica», por

serem aqueles que aproveitam as novas oportunidades nas sociedades pós-fordistas e conseguem moldar as trajetórias individuais de acordo com os seus interesses e necessidades mediante a combinação da educação formal e os recursos familiares com as valências informais adquiridas e o capital social que desenvolveram na cena cultural jovem. Os «marcadores de tendência» foram encontrados através de técnicas de «bola de neve». Para analisar os dados foram seguidos vários passos. Primeiro, foram analisados os contextos de proveniência dos inquiridos: o capítulo 3 descreve os países, o capítulo 5 os projectos. As análises e resultados das entrevistas são vistos à luz desses conceitos e são descritos ao longo dos capítulos 6 a 9.

Os jovens e projectos em questão são provenientes de nove países europeus distintos: Irlanda do Norte, República da Irlanda, Dinamarca, Holanda, Alemanha, Roménia, Itália, Espanha e Portugal.

Embora o conceito de uma sociedade pós-fordista se aplique a todos os países europeus, estes países enveredaram por vias de modernização diferentes, que se reflectem nas diferentes estruturas de ensino, do mercado de trabalho e dos sistemas de segurança social e nos diferentes padrões culturais. No capítulo 3 são identificados quatro tipos diferentes de regimes de transição em relação às diferentes regiões europeias. O regime de transição universalista dos países nórdicos baseia-se num sistema de ensino global. O aconselhamento e

a formação em todas as etapas do ensino estão direccionados para o desenvolvimento e motivações pessoais. É esperado que os jovens se mantenham dentro do sistema de ensino e do mercado de trabalho. Os jovens são encorajados a experimentar as suas oportunidades dentro dos parâmetros deste sistema. No sistema de tradição liberal dos países anglo-saxónicos pretende-se que a introdução no mercado de trabalho e a responsabilização individual ocorram cedo. O ensino pós-obrigatório e o mercado de trabalho são sistemas flexíveis que contêm uma variedade de opções de acesso, mas também riscos individualizados altos para os jovens. O regime de transição baseado no mercado de emprego pode ser encontrado em países da Europa ocidental, como a Holanda, a Alemanha e a França. O ensino secundário obrigatório é diferenciado e coloca as pessoas em diversas carreiras académicas e profissionais. O ensino é altamente formalizado, reproduzindo um regime de emprego rígido centrado na protecção dos empregados. Uma integração social bem sucedida é sinónimo de «ter emprego», e vice-versa. O regime de transição subprotectivo aplica-se aos países do Sul da Europa. O ensino pós-obrigatório, os postos de trabalho padronizados e as condições de segurança social não estão muito desenvolvidos e a família e a economia informal desempenham um papel importante, especialmente no apoio aos mais jovens. Os países da Europa de Leste pós-comunista partilham a herança de um regime de

transição estatal, mas estes países sofreram processos de transformação que aumentaram as diferenças entre eles, tornando difícil colocá-los dentro de um determinado tipo de regime. Encontramos em cada país uma mistura diferente dos regimes acima descritos. Os projectos em que foram encontrados jovens «desfavorecidos» são analisados no capítulo 5 à luz dos diferentes contextos.

Os 28 projectos estão distribuídos por 21 localidades de 9 países, mas não representam as políticas gerais de transição nesses países, devido ao facto de terem sido referenciados como exemplos de «práticas recomendáveis» de abordagens participativas. Os projectos foram investigados mediante análise documental e entrevistas mantidas com funcionários dos projectos. Foram consultados também «especialistas externos» sobre as suas expectativas para os projectos e opiniões relativamente aos critérios de sucesso. Foram distinguidos cinco conjuntos de projectos, abarcando as diferentes localidades e países, e segundo uma escala de classificação que vai de políticas «brandas» a «duras» em relação à prioridade de participação no trabalho jovem, integração dos jovens em risco, preparação para o ensino e formação, formação ou emprego e formação participada e emprego.

O capítulo 6 analisa as características dos padrões de vida dos jovens entrevistados. São identificados vários padrões de transição. O padrão de correcção institucional refere-

re-se a padrões com interrupções que são ultrapassados com ajuda institucional. Não foram encontradas quaisquer diferenciações de género, mas os meios sócio-económicos baixos são mais comuns. O padrão de transição alternativo refere-se a um percurso que acaba por ser mais bem sucedido do que os «indicadores», como as habilitações académicas deixariam antever, ou que se caracteriza mais pela satisfação pessoal do que por padrões normativos de sucesso. O grupo incluído neste padrão era geralmente mais velho e pertencente a classes médias ou mais elevadas — o grupo era inicialmente composto por «marcadores de tendências», mas também por alguns elementos que tinham beneficiado do apoio do projecto de participação. O padrão de transição estagnante refere-se a um ciclo mal assimilado de desistência, desemprego, emprego temporário e programas de reorientação. Em contraste com os padrões de correcção institucional ou alternativo, neste caso a situação não melhora. Este padrão era de longe a categoria mais comum e compunha-se quase exclusivamente de jovens «desenquadrados» do sistema oficial e com uma percentagem ligeiramente superior de elementos femininos e jovens de meios sócio-económicos baixos. O padrão desacidado refere-se a percursos institucionais regulares e lineares e consistia em pessoas muito jovens que (por isso) não tinham (ainda) sofrido interrupções. De resto, o grupo com um padrão descendente de transição — jovens marginaliza-

dos sem qualificações nem emprego, expulsos do projecto ou que abandonaram por vontade própria — consistia em pessoas muito jovens, principalmente do sexo masculino, provenientes dos estratos mais baixos. A maioria dos padrões está sobrerrepresentada em um ou dois tipos de projectos. O facto de que as variações internacionais dos padrões de transição possam dever-se mais ao tipo de projecto do que os factores nacionais não pode, contudo, ser generalizado, porque os projectos não são representativos dos regimes de transição desses países e nem todos os jovens desses países participam neste tipo de projectos.

O tópico central do capítulo 7 é a dimensão subjectiva, focando a forma como os jovens falam sobre as suas histórias de vida e as interpretam (a perspectiva biográfica). As perspectivas materiais face ao trabalho, a ênfase posta na importância de ganhar dinheiro e as perspectivas abertas/incertas são mais comuns no grupo «desenquadrado». Experenciavam uma discrepância entre as perspectivas de vida subjectivas e o confronto com a realidade. Em especial, as experiências com instituições do sistema de transição parecem ser desmotivadoras e conducentes a processos de distanciamento das necessidades subjectivas. No grupo de «marcadores de tendências» é mais frequente verificar-se a combinação de um padrão alternativo e uma forte orientação para o trabalho dirigida a trabalhos estimulantes e à realização pessoal. A motivação é forte porque

existe um objectivo individual intrinsecamente motivador que pode ser realizado no percurso individualizado graças a condições favoráveis, isto é, a redes sociais favoráveis (família, projectos próprios ou de realização pessoal que compensam a ausência de redes sociais próprias) que proporcionam recursos e apoiam experimentações e experiências, ajudando a consolidar a autoconfiança. As carreiras motivacionais diferem entre si, mas também dentro dos padrões de transição. Por exemplo, os padrões de estagnação podem estar associados a altos níveis de motivação de mudança que, contudo, não resultam no progresso da transição devido a constrangimentos estruturais. A desmotivação é também encontrada neste tipo de transição, mas o sucesso da transição, como no caso do tipo desacidado, não está necessariamente aliado a uma forte motivação. As carreiras motivacionais representam aspectos individuais e estruturais de padrões de transição. Esta representação é um mérito deste capítulo. O conceito de motivação, contudo, não só é difícil de trabalhar, como não produz material muito rico (motivação sim/não, mudança sim/não) nem conclusões muito surpreendentes. Do ponto de vista das políticas, é interessante saber aquilo que motiva os jovens e, em particular, como e graças a que experiências é que os jovens «desenquadrados» apresentam mudanças positivas nos seus percursos motivacionais. Do ponto de vista da investigação biográfica, fica a questão de saber por que é que

os autores não utilizaram o conceito de «orientação biográfica subjectiva». Um conceito que é mais comum funciona como contraste com o conceito de «padrão real de transição» e produz material mais rico e «conjuntos de respostas».

O capítulo 8 aborda as questões do significado da participação, a questão dos contextos «que funcionam» ou «não funcionam». Procura responder à questão de saber como é que a transformação da motivação pode ser facilitada. São identificados os seguintes critérios de sucesso dos projectos. A decisão voluntária de aderir ao projecto e de «usar» o projecto em benefício próprio é crucial, assim como os resultados que são abertos e podem, portanto, ser atribuídos «ao seu próprio mérito». É importante tornar os recursos disponíveis nos locais e espaços. Os espaços podem ser moldados de acordo com as próprias necessidades e estão em ligação com a sociedade no sentido mais amplo, podendo por isso ser usados como meio de «auto-apresentação» e de construção de redes sociais próprias. A partilha de responsabilidade é outro factor, assim como as relações de confiança e a função de avaliação e cumplicidade dos profissionais que trabalham nos projectos. Um último conjunto de critérios pode ser agrupado como reconhecimento. Isto implica ver os jovens como pessoas autónomas, como pessoas que diferem umas das outras, pessoas que têm toda uma panóplia de necessidades. O reconhecimento também significa con-

centrar-se nos pontos fortes e dar visibilidade aos jovens. Olhando para os critérios de sucesso no seu conjunto, parece ser essencial que os projectos se concentrem na agência biográfica ou nas decisões subjectivamente significativas. Isto significa «entrar em contacto com a noção de sentido» mediante a experimentação, entabular relações de cumplicidade e fazer uma reflexão sobre as limitações pessoais e estruturais.

O capítulo 9 procura desvendar qual o tipo de ensino que é oferecido pelos projectos e que valências são adquiridas. Não farei um resumo dos resultados porque são muito semelhantes aos resultados do capítulo 8. Mais interessante é a secção sobre o modo como o grupo dos «marcadores de tendências» faz uso dos diferentes contextos de aprendizagem para moldar activamente a sua biografia. Os «marcadores de tendências» estão continuamente a procurar e a encontrar experiências de aprendizagem significativas, comunicando com todo o tipo de pessoas, concretizando, experimentando por tentativa e erro. Usam a educação formal para os próprios fins e enquanto lhes parecer útil. As experiências de aprendizagem informal parecem ser particularmente relevantes nas redes desenvolvidas anteriormente, essas redes apoiam-se nos amigos chegados, mas são também heterogéneas, abertas ao contacto com pessoas diferentes e, portanto, abertas a diferentes recursos de sustentação e a diferentes modelos de



vida. Os «marcadores de tendências» estão bem conscientes da importância da sua rede e pensam as suas experiências de aprendizagem de forma a combiná-las numa carreira biogrficamente significativa. Não fazem apenas uma aprendizagem transversal, mas também querem aprender ao longo da vida. Embora os seus projectos de futuro estejam abertos a uma actualização contínua, estão sempre à procura de novas experiências e de aprender coisas novas que satisfaçam as suas necessidades do momento. Esta visão de conjunto torna claro que a forma de aprendizagem dos «marcadores de tendências» pode ser comparada com os critérios de sucesso do capítulo 8. Ao proporcionarem um contexto de aprendizagem participativa os projectos oferecem uma oportunidade aos jovens «desprivilegiados» de se apropriarem da forma e conteúdo da sua própria aprendizagem e de reintegrarem a sua aprendizagem num contexto biográfico mais amplo. Igual ao que os «marcadores de tendências» conseguem fazer por si próprios graças aos seus recursos e redes sociais.

O capítulo 10 conclui que a participação activa é uma abordagem promissora que dá lugar a biografias de aprendizagem reflexiva e, portanto, revitaliza o sentido de cidadania dos jovens. Os projectos com maior sucesso são aqueles que respondem aos critérios de sucesso anteriormente referidos. Contudo, o sucesso dos projectos também depende de critérios menos controláveis, como o

mercado de oportunidades de trabalho, o financiamento e as qualidades pessoais dos profissionais dos projectos. Além disso, o tipo de projectos que são postos em prática em cada país está interligado com o tipo geral de regime de transição de cada um. O regime universalista típico dos países nórdicos parece ser o mais promissor, embora os jovens tenham de obedecer a um sistema e um modelo cultural específico antes de poderem beneficiar dele. O regime liberal permite percursos de aprendizagem flexíveis, mas a pressão para se ser independente dos benefícios sociais continua a ser dominante. No regime baseado no emprego, as «desvantagens» são encaradas como défices individuais e têm de ser compensadas antes de poder fazer escolhas próprias; os sectores políticos e as formas de aprendizagem continuam separados. Nos regimes subprotectores não só faltam as ligações entre formas de aprendizagem, como as ligações entre os sectores «rígidos» da educação formal e do mercado de trabalho.

A lição essencial que pode ser retirada é a de que a integração dos jovens exige tanto uma abordagem de solidariedade social, dirigida à redistribuição de recursos e oportunidades, como uma abordagem de participação cívica. Solidariedade social sem participação pode desembocar na normatização alienante; a participação sem solidariedade comporta o risco de exclusão individualizada. O modelo de *integrated tran-*



*sition politics* (políticas integradas de transição) é recomendado. Este modelo implica que as fronteiras entre educação, segurança social, mercado de trabalho e políticas de juventude se tornem permeáveis para servir as perspectivas de vida individualmente significativas e a inclusão social sustentada.

Embora se possam pôr questões relevantes sobre a recolha e análise dos dados, os autores estão plenamente conscientes das (im)possibilidades do seu projecto e, conseqüentemente, eles próprios levantam e respondem a essas questões. Algumas noções ou marcas teóricas poderão escapar aos especialistas disciplinares, mas o objectivo dos autores de ligar as diferentes tradições é inovador, promissor e de forma nenhuma exagerado.

Apesar do vasto alcance do livro — ou melhor, como resultado da enorme quantidade de investigação levada a cabo —, é impossível cobrir num só livro todo o material com que o projecto de investigação se deve ter ido deparando. Por exemplo, é prestada pouca atenção à importância, características e funcionamento de valências informais e do capital social que os jovens desenvolvem no âmbito das suas culturas juvenis. Um tema que parece essencial nas experiências de transição, de que os «marcadores de tendências» são prova, mas que, felizmente, é tratado com maior ênfase noutras publicações destes autores. Esta observação é por si só prova suficiente de que o complexo e relevante tema de

*participation in transition* merece a nossa continuada atenção.

ISABELLE DIEPSTRATEN