
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Mestrado em Sociologia

Área de especialização: Família e População

A Família, a escola e o trabalho infantil

O caso dos menores integrados no PIEF

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Paula Cristina Rosado Godinho

Orientador:

Prof. Doutor Francisco Martins Ramos

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”.

Évora

2006

Duplic
157 636
Copier. 157 637
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Mestrado em Sociologia

Área de especialização: Família e População

A Família, a escola e o trabalho infantil

O caso dos menores integrados no PIEF

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Paula Cristina Rosado Godinho



170 145

Orientador:

Prof. Doutor Francisco Martins Ramos

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”.

Évora

2006

Agradecimentos

Chegar aqui constitui uma meta em termos académicos e representa, igualmente, o fecho de um ciclo e o início de outro, em termos de projecto de vida. Por isso, os meus agradecimentos revestem-se dum duplo significado: por um lado a profunda gratidão a todos os que sempre me apoiaram e incentivaram para a realização e conclusão deste trabalho, por outro, aos que nos momentos de maior tensão, não permitiram que o desânimo e desalento superasse o desejo de levar a termo a conclusão deste trabalho. Cumpre-me por isso, dirigir uma palavra muito especial...

... ao Professor Francisco Ramos, pelo seu incentivo, pela sua disponibilidade, pelo apoio, pela riqueza de conhecimentos e estímulo à reflexão.

... ao PETI, na pessoa da sua coordenadora regional, por me ter autorizado fazer a recolha dos dados nos PIEF'S.

... à Equipa Móvel do PETI, pela disponibilidade, generosidade e incentivo com que sempre me recebeu, facultando todos os dados necessários e facilitando a comunicação com as Técnicas de Intervenção Local (TIL) dos PIEF'S.

... às TIL, pela disponibilidade de se articularem com os professores, por forma a definir o momento mais adequado para se proceder à recolha dos dados.

... aos professores do PIEF, que gentilmente cederam tempo das suas aulas para se proceder à aplicação da ficha inquérito.

... aos meus pais, pelo amor, confiança e incentivo que sempre me dedicaram, pelo exemplo de coragem e determinação e por me lembrarem da importância de atingirmos as metas a que nos propomos.

... ao Carlos, pela amizade, pela presença e disponibilidade e, pela certeza, muitas vezes repetida, de que todos os obstáculos se superariam.

... a todos os amigos e familiares, que sempre se mostraram presentes.

... a todos os menores que participaram nesta investigação e a tornaram possível.

RESUMO

Num tempo marcado pelo efémero, pelo transitório e pelo confronto muitas vezes desigual, entre valores e interesses, numa sociedade em permanente e acelerada mutação, assiste-se ao surgimento de situações complexas e difíceis de serem ultrapassadas, provocando fossos entre gerações, categorias profissionais e sociedade em geral.

Sobrevivendo às intempéries políticas, económicas e sociais, a família e a escola têm encontrado alguns processos difíceis. Aqui cruzam-se inexoravelmente situações de trabalho infantil, de analfabetismo e de miséria.

O trabalho insere-se na condição da infância, na contemporaneidade. Mas, não da mesma forma para todos os menores. A iniciação de actividades produtivas por menores, torna-os mais vulneráveis a situações de exploração, aproximando-os mais precocemente dos adultos em detrimento da sua formação pessoal e académica.

Com o empenhamento de todos é possível postular um caminho promissor, que pugne pela democratização da educação, para que ninguém seja excluído.

Só pela valorização dos recursos humanos e pela qualificação avançada dos trabalhadores é possível fazer face a um mundo concorrencial que se pretende mais justo e humanizado.

Este estudo tem como objectivo geral caracterizar a vida familiar, a escola e o trabalho infantil dos menores integrados em PIEF, no âmbito do projecto PETI.

Family, School and Child Labour

In a time characterized by the ephemeral, the transitory and the confrontation, so many times unequal, between values and interests, in a society in permanent and accelerated mutation, we witness to the rise of complex and difficult situations to be overtaken, creating ditches between generations, professional categories and society in general.

Surviving to the political, economical and social inclemency, the family and school have found some difficult processes. Here meet inexorably situations of childish work, illiteracy and misery.

This work sets itself in the childish condition, nowadays. But not in the same way for all minors. The rising of productive activity of minors, makes them more vulnerable to situations of exploitation, approaching them even more prematurely to adults instead of their academic and personal formation.

With total engagement it is possible to demand a promising way that struggles for the democratization of education, so that no one is excluded.

By valuing the human resources and the advanced qualification of workers it is possible to face a competitive world that we want fairer and more human.

The main goal of this work is to characterize the familiar life, school and the childish work of minor that belong to PIEF, in the PETI project.

ÍNDICE

Siglas -----	i
Índice de Quadros -----	ii
Índice de Gráficos -----	iii
Índice de Figuras -----	iv
Índice de Anexos -----	v
INTRODUÇÃO -----	1
CAPÍTULO I – A PROBLEMÁTICA -----	7
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1 – A família num contexto de mudança -----	14
1.1 – Definição de um conceito -----	19
1.2 – Funções da família -----	21
1.3 – A família e os direitos de cidadania na promoção da inclusão -----	24
2 – A escola enquanto factor de socialização -----	33
2.1 – A relação Escola / família -----	35
2.2 – As causas e conseqüências do abandono escolar -----	38
2.3 – O percurso escolar e o futuro -----	40
3 – Como definir Trabalho Infantil -----	42
3.1 – Idade Mínima de Admissão ao Trabalho -----	44
3.2 – As causas do Trabalho Infantil -----	46
3.3- O Trabalho Infantil em Portugal -----	48
3.3.1 – Enquadramento Legal e Legislativo -----	48
3.3.2 – Trabalho Condicionado a menores -----	49
4- Família, Escola e Trabalho: da especificidade dos contextos ao quotidiano das crianças -----	51
CAPÍTULO III – QUESTÕES METODOLÓGICAS	
1 – Delineamento do estudo -----	54
2 – Campo de análise -----	55

3 – Unidade de Análise -----	57
4 – Instrumento de avaliação -----	58
5 – Procedimento para a análise dos dados -----	60
6 – Construção do modelo de análise -----	61
7 – Considerações éticas -----	62
8 – Validação dos resultados -----	63
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
1 – Introdução -----	65
2 – Breve caracterização dos inquiridos -----	66
3 – Caracterização dos agregados familiares -----	68
4 – Caracterização do percurso escolar -----	73
5 – Caracterização das actividades desenvolvidas pelos menores -----	80
6 – Implicação das actividades laborais nas actividades escolares -----	82
7 – Perspectivas futuras -----	83
CONCLUSÕES E SUGESTÕES -----	87
BIBLIOGRAFIA -----	92
ANEXOS	

SIGLAS

- CNASTI** - Confederação Nacional de Acção Sobre Trabalho Infantil
DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
EMM – Equipa Móvel Multidisciplinar
GDDC – Gabinete de Documentação e Direito Comparado
IPEC – Internacional Programme on Elimination of Child Labour
MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade
MSST – Ministério da Segurança Social e do Trabalho
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PETI – Plano de Prevenção para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
SPSS – Statistical Package for Social Scienses
TIL – Técnica de Intervenção Local
SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição de frequências por género

Quadro 2 - Distribuição de frequências por idade

Quadro 3 – Dimensão do agregado familiar

Quadro 4 – Profissão do pai

Quadro 5 – Profissão da mãe

Quadro 6 – Natureza da casa do agregado familiar

Quadro 7 - Quotidiano

Quadro 8 - Escola

Quadro 9 – Perspectivas futuras

Quadro 10 - Assiduidade

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Freguesia de residência

Gráfico 2 – Com quem vive

Gráfico 3 – Habilitações do pai

Gráfico 4 - Habilitações da mãe

Gráfico 5 – Porque parou de estudar

Gráfico 6 – Porque reprovou

Gráfico 7 – Ajuda pais

Gráfico 8 – Profissão futura

Gráfico 9 – Escolha da profissão

Índice de Figuras

Figura 1 – Metodologia de planeamento

Figura 2 – Complementaridade entre o sistema família e escola

Índice de Anexos

Anexo 1 – Despacho Conjunto n.º 948/2003

Anexo 2 – Ficha Inquérito

Anexo 3 – Modelo de Análise

Anexo 4 - Quadro análise de conteúdo das questões abertas

Anexo 5 – Categorização das questões abertas

Anexo 6 – Caracterização das actividades desenvolvidas por menores

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta, insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Sociologia, área de especialização família e população.

O Mundo marcado pela globalização, habitado por indivíduos com *modus vivendi* distintos, rapidamente se transformou num Mundo de extremos e bastante complexificado.

Confrontados com esta realidade podemos interrogar-nos acerca da relação que se vai estabelecendo entre a família, a escola e o trabalho infantil.

Na terminologia deste estudo, optou-se por utilizar a palavra menor, em vez de criança, pela maior consonância com a terminologia legal.

P. Ariés, na sua obra “A criança e a família no Antigo Regime”, explica que a passagem da “família tradicional” à “família moderna” operou mudanças na relação da criança com a família, a escola e o trabalho (Pimentel s.d).

Ainda na linha de pensamento desse autor, à medida que a família exigia para os seus filhos “maiores cuidados na preparação moral, cultural, social e até profissional” (Leandro 2000:32), um novo conceito de criança surgia. Coexistiam assim dois tipos de família. Numa, a família concebe os filhos numa óptima de rentabilidade económica, ou seja, a importância do grupo e de ajudar o grupo sobrepõe-se ao próprio indivíduo, neste caso o menor. Na outra, o que é valorizado é o pleno desenvolvimento humano e social, que reconhece a importância do seu percurso escolar. Neste caso, mais do que o reforço económico que a família possa obter, o percurso da criança é assumido e entendido como um investimento familiar, que em muitos casos pode durar até à juventude.

Actualmente, grande parte das famílias tenta mobilizar-se no sentido de possibilitar aos seus filhos o melhor capital cultural, uma vez que é a qualidade do diploma que dita a orientação em termos profissionais, conferindo consequentemente um estatuto social.

Contudo, muitas famílias vêem-se na contingência¹ de não possibilitar aos seus filhos um percurso escolar sólido, inscrevendo-se a maioria destes numa lógica de abandono escolar,² para ingressar, precocemente, no mercado de trabalho, ainda que de forma clandestina ou mais ou menos dissimulada.

¹ Em virtude da sua modesta condição económica e social.

² Que é em grande parte antecedido por um elevado absentismo escolar.

A realidade preocupante da saída prematura e desqualificada da escola, reforçada pela resistência que alguns núcleos de famílias oferecem, a uma permanência mais prolongada de seus filhos na escola, dá primazia a uma leitura complexa e cruzada de quatro realidades indutoras de exclusão social: a procura de mão-de-obra barata e indiferenciada, existência de famílias pobres com baixo nível de escolarização, que se socorrem dos filhos para equilibrar o orçamento familiar, o abandono escolar prematuro e a expectativas dos menores, que preferem uma integração e afirmação pessoal por via do trabalho.

Um pouco por toda a parte, nas últimas décadas, nas sociedades ocidentais, acredita-se que a escola assume um papel importantíssimo no combate à exclusão e desigualdades sociais. Reflexo disso mesmo é o prolongamento da escolaridade obrigatória e o “designado fenómeno da massificação escolar, a todos os níveis do ensino, de maneira ainda mais acentuada, entre nós, ao longo dos dois últimos decénios... [investe-se assim] durante muito mais tempo e mais intensamente, na preparação escolar de uma parte notável da sua população, numa idade em que para um certo número, noutros tempos, poderia ser considerada produtiva” (Leandro 2000:36).

Os menores estão cada vez mais onde devem estar: na escola. No entanto, tal facto não encobre certos fenómenos sociais que interactivam com o trabalho infantil e muito contribuem para a sua persistência. O abandono escolar precoce é um dos mais graves, “(...) pois em geral precede uma integração social pessoalmente injusta e inferiorizante” (Azevedo 1999: 7).

Numa sociedade onde profissionalmente se valorizam as habilitações escolares dos indivíduos, as suas qualificações e competências, as novas tecnologias e a sociedade de informação, o abandono escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória e a saída do sistema escolar sem qualquer diploma escolar ou qualificação profissional é a demonstração clara de desigualdades e assimetrias sociais, constituindo áreas críticas de coesão social (Azevedo 1999).

Portugal é um dos países da Europa onde e, apesar de, os fenómenos da inserção precoce no mercado de trabalho e o abandono escolar precoce, terem diminuído ao longo das últimas décadas, continuam a constituir um grave problema social, principalmente ao nível das consequências, quer no percurso pessoal e profissional do indivíduo, quer ao nível do próprio mercado de trabalho.

Olhando para a sociedade portuguesa apercebemo-nos da cada vez maior precariedade do trabalho, colocando em risco o sustento das famílias e a educação dos

filhos. Face às dificuldades económicas das famílias, há menores que não chegam a viver e saborear a alegria de ser criança, por assumirem, prematuramente, a responsabilidade de realizar determinadas tarefas, que não passam necessariamente por começar a trabalhar numa empresa ou indústria, ou até no campo, mas que pode ser por assumir um papel no seio da família, iniciando-se assim no tipo de trabalho definido como *Domiciliário*.

Os menores que entram no mercado de trabalho com idades inferiores a 16 anos, e portanto em períodos de escolaridade obrigatória, são alvo de graves consequências em termos de qualificações, competências adquiridas, carreira profissional, mobilidade socioprofissional, para além de aspectos relacionados com a satisfação e gosto pelo trabalho, motivação e auto-estima no trabalho.

O trabalho infantil está associado a um tipo de economia subterrânea, oculta, paralela, liderada por empresários sem escrúpulos nem sensibilidade. Na sua maioria o tecido empresarial português onde prolifera o trabalho infantil, são as pequenas empresas, de carácter maioritariamente artesanal, sedeadas em zonas rurais, onde os pais aceitam este tipo de situações, na medida em que o ingresso precoce no mercado de trabalho, mais do que uma fonte de rendimento, ocupa os tempos livres que a escola proporciona ajudando-os igualmente a se tornarem os Homens e Mulheres do futuro.

Para além de serem uma mais valia para aumentar a produtividade, os menores que trabalham, fazem-no de forma submissa, não reivindicando aumentos salariais ou qualquer outro tipo de regalias sociais, ao contrário de um trabalhador adulto.

Mas não são só as dificuldades financeiras da família que remetem os menores para o ingresso precoce no mercado de trabalho. Muitas destas crianças, bem como os seus pais e Encarregados de Educação, estão completamente desmotivados para a frequência escolar. Os próprios professores sentem dificuldades em ministrar os programas e conseguir chegar aos alunos, estimulando o seu desejo de conhecer e aprender. Tudo isto remete-nos para o desfasamento entre os conhecimentos ministrados pela escola, as competências requeridas pelo mercado de trabalho e, o capital cultural e o conhecimento mais abstracto dos alunos, facto que a escola não valoriza, acentuando, com esta postura, ainda mais, as desigualdades sociais dos menores.

A escolha do tema prende-se não só pela pertinência e importância do entendimento do impacto do fenómeno do abandono escolar, ao nível da formação e exclusão dos menores e de como esse abandono os impele a iniciar uma actividade

laboral (pode ou não ser de carácter remuneratório), que se pode constituir como forte constrangimento à formação integral dos menores, nomeadamente na cidade de Évora, mas pelo facto de e, enquanto Assistente Social, trabalhar na área da Infância e Juventude, intervindo por, para e com os menores, bem como com as suas famílias, nomeadamente com as figuras parentais (em alguns casos apenas indirectamente).

Se por um lado os pais têm consciência que a frequência e o aproveitamento escolar é o único meio de proporcionar aos seus filhos um futuro diferente dos seus, por outro, as despesas que tal situação acarreta extrapola o orçamento familiar, sendo necessário, muitas vezes, contar com a ajuda dos filhos para equilibrar o referido orçamento, seja através do desempenho de uma actividade laboral remunerada, seja assegurando a realização de algumas tarefas no seio da família, libertando assim os pais ou responsáveis para o exercício de outra actividade suplementar. A solução passa por conciliar a frequência escolar com a participação em algumas actividades laborais o que, conseqüentemente, se vai reflectir no aproveitamento escolar dos mesmos. Refira-se que para algumas famílias, a participação de seus filhos em algumas actividades laborais é entendida como parte do processo de educação e socialização das mesmas. (Pinto 2003).

Têm, igualmente, sido feitos estudos sobre as causas do insucesso escolar e apontadas algumas delas. Entre as quais se salientam: a falta de estímulo que as crianças recebem dos pais havendo um hiato entre os conhecimentos adquiridos no meio familiar e no meio escolar e a escassez de tempo para actividades de lazer fora do âmbito escolar, sendo por isso a escola um local privilegiado para actividades de lazer e divertimento deixando de ser entendida para estas crianças como um espaço de aprendizagem.

Face ao exposto, a incidência deste estudo, que se insere no âmbito da dissertação de mestrado em Sociologia é sobre a relação que os menores, sem a escolaridade obrigatória e, sinalizados ao PETI³ (Plano de Prevenção para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), e integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) têm com a família, a escola e o trabalho, tendo surgido algumas questões que serviram de ponto de partida para este estudo:

- Como se caracteriza o agregado familiar destes menores?
- Qual o papel da escola na formação, atracção e exclusão dos menores?

³ O Projecto PETI foi criado pela resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 e tem como objectivo fundamental de prevenir e eliminar todas as formas de exploração de Trabalho Infantil

- De que forma o trabalho infantil surge como factor impeditivo da formação integral dos menores?

O presente estudo abrangeu os menores sem a escolaridade obrigatória sinalizados ao PETI, por abandono e /ou absentismo escolar e integrados na medida PIEF, na cidade de Évora, tendo-se definido três objectivos específicos:

- **Caracterizar o agregado familiar dos menores;**
- **Descrever o papel da escola na formação e atracção e exclusão dos menores;**
- **Abordar a problemática do trabalho infantil como factor impeditivo de formação integral dos jovens;**

Por forma a conseguir fazer face aos objectivos elencados, esta dissertação está organizada em quatro capítulos distintos. O capítulo I é dedicado à apresentação do problema, aos objectivos e dimensões em análise no estudo. No capítulo II é apresentado o quadro conceptual e a matriz teórica necessária para fundamentar a problemática, nortear a colheita de dados e interpretar os resultados. A metodologia é privilegiada no capítulo III e no IV capítulo são apresentados e analisados os resultados. As conclusões e sugestões surgem como a etapa final desta dissertação.

CAPÍTULO I
PROBLEMÁTICA

A PROBLEMÁTICA

Actualmente, na organização económica, a componente escolar é cada vez mais valorizada, uma vez que é a qualidade do diploma que dita "...a orientação do emprego e, por conseguinte, do estatuto social..." (Leandro 2000: 32).

Por forma a apostar na formação, a escolaridade tende hoje a prolongar-se na idade e no tempo. Daqui decorre a entrada cada vez mais tardia na vida profissional.

Contudo, ainda são muitas as famílias que se vêm na contingência de assistir ao abandono escolar de seus filhos para ingressarem, precocemente, e sem grandes aspirações em termos de futuro, no mercado de trabalho, muitas vezes de forma clandestina ou mais ou menos dissimulada.

Às vezes o trabalho infantil começa nas férias. Há imensos menores que aproveitam esses três meses para ganhar algum dinheiro para comprar aquilo que os pais não podem dar: as sapatilhas, as calças de marca, os telemóveis... Depois ganham gosto pelo dinheiro, que normalmente é para eles, passam a poder comprar o que querem e perdem a vontade de estudar. Há uma outra realidade que se chama miséria em que as famílias passam dificuldades porque os pais não podem trabalhar, por questões de saúde ou porque foram despedidos numa idade em que já não têm possibilidade de arranjar um novo emprego, e nesses casos são os menores que assumem o sustento da casa. No fundo estes factores resumem-se num: dificuldades económicas.

Um outro grupo de menores é posto a trabalhar porque os pais por não terem estudado não reconhecem a importância da escola para a formação dos filhos.

Para alguns menores, o trabalho infantil não é simplesmente uma escolha, mas antes uma necessidade de sobrevivência familiar. A situação torna-se mais grave quando o percurso escolar destes menores é fortemente marcado pelo insucesso escolar, devido ao decréscimo de incentivo e motivação e à debilidade das condições económicas, sociais e culturais a que estão sujeitos.

Num estudo sem par, com uma amostra de 26 mil famílias (com menores em idade escolar, cuja opinião foi ouvida), incluindo não só o trabalho domiciliário, mas também algumas ocupações domésticas e a participação nas feiras agrícolas, dissipam-se de vez as especulações infundamentadas que, em 1994, fizeram fé no Senado Americano (este citava 200 mil crianças a "trabalhar" em Portugal).

Uma única criança explorada pelo trabalho, privada da sua infância e com o seu futuro comprometido, deverá ser motivo da nossa vergonha e preocupação. Em Portugal são dezenas de milhares que ainda não vêm respeitado o direito consagrado no art.º 32 da Convenção dos Direitos da Criança a "*ser protegida contra a exploração económica ou a sujeição a trabalhos perigosos ou capazes de comprometer a sua educação, prejudicar a sua saúde ou o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social*". E se o conceito de "trabalho infantil" pode, por vezes, estar envolto em ambiguidades, a clareza da Convenção dos Direitos da Criança instrumento da lei internacional, que inspira também o nosso quadro legislativo, não pode oferecer quaisquer dúvidas. "Nele se firma uma base sólida para a congregação de esforços dos organismos públicos, das associações de trabalhadores de empregadores, das ONG's e de todas as pessoas de boa-vontade, numa luta sem tréguas contra um crime inqualificável, porque exercido sobre crianças indefesas" (Cardoso 1999).

Por outro lado, o ensino de gratuito não tem nada – para se conseguir entrar no 1º escalão de apoio do Estado e ter acesso aos livros é preciso estar mesmo na miséria. Por isso se o filho rende na escola, os pais acham que [a frequência] vale a pena, se ele chumba um ou dois anos – porque o ensino não responde às suas dificuldades específicas de aprendizagem – tiram-no da escola. E para algumas crianças estar sete a oito horas dentro de uma sala de aula a ouvir coisas que não entende é mesmo uma violência.

Mas, e apesar das dissidências em torno da "qualidade do ensino", começa-se a assumir que o sucesso educativo dos menores depende de uma escola e de um ensino de qualidade, em que a isenção, a formação e a orientação seja apanágio indispensável no combate à ignorância e à exclusão, como é referido no Pacto Educativo datado de 1996.

Atendendo às particularidades dos grupos mais desfavorecidos social, material e culturalmente, o referido Pacto prevê, pela intervenção do Estado, valorizar os princípios da igualdade e equidade. Princípios esses que estão longe de serem uma realidade no sistema educativo onde o insucesso escolar traduzido no absentismo e/ou abandono escolar, se assume como a expressão máxima dessa mesma realidade.

Mas...onde estão os menores que abandonam a escola?

Quantos não estarão a ser explorados a realizar trabalho por conta d'outrem, ou a ajudar em casa (trabalho doméstico)? Quantos, por questões de sobrevivência, estarão na marginalidade (pedofilia, prostituição, correios de droga...)?

Para muitos menores a família assume-se primordialmente como porta de entrada ao trabalho infantil clandestino, funcionando como entidade exploradora dos próprios menores, em detrimento da sua vertente de “porto de abrigo”.

Pensar a realidade do trabalho infantil bem como as estratégias para o erradicar, “obriga a um esforço de contextualização de fenómeno e implica a consideração de uma abordagem sistémica em que o foco não se centraliza apenas na problemática – Trabalho Infantil – mas também na alteração dos hábitos e das mentalidades”(Cabral 2001: on-line) dos sistemas envolventes: família, escola e comunidade.

Mas a escola ainda será uma alternativa credível?

Tal como a conhecemos, para muitas crianças, a escola é totalmente desprovida de sentido. O fosso existente entre o saber que a escola veicula e o pragmatismo do seu dia a dia, reforça o sentimento de desvalorização e inutilidade do conhecimento académico, enquanto estratégia de mudança. Este fosso é reforçado pela “exclusão dos interesses e potencialidades das crianças nos projectos educativos, e na ausência de um conceito de formação ao longo da vida que integre a educação no trabalho e para o trabalho como factor essencial ao sucesso e à realização do ser humano.” (Cabral 2001: on-line)

Esta é a escola que temos. Por isso quando se fala de abandono e insucesso escolar, importa questionar se são os menores que abandonam a escola ou é a escola que abandona os menores? Se o fazem por necessidade de contribuir para o sustento da família ou para fugir se um sistema que sistematicamente os condiciona na sua capacidade de afirmação e participação ao negligenciar outros saberes e aprendizagens?

O sucesso passa por diferentes caminhos, interesses e percursos, na medida em que todos somos diferentes e temos o direito de escolher de forma consciente e informada o caminho a seguir.

O PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004 de 20 de Março sucede ao Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). Com a criação do PETI, há um **reforço** da componente preventiva da política de combate à exploração do trabalho infantil.

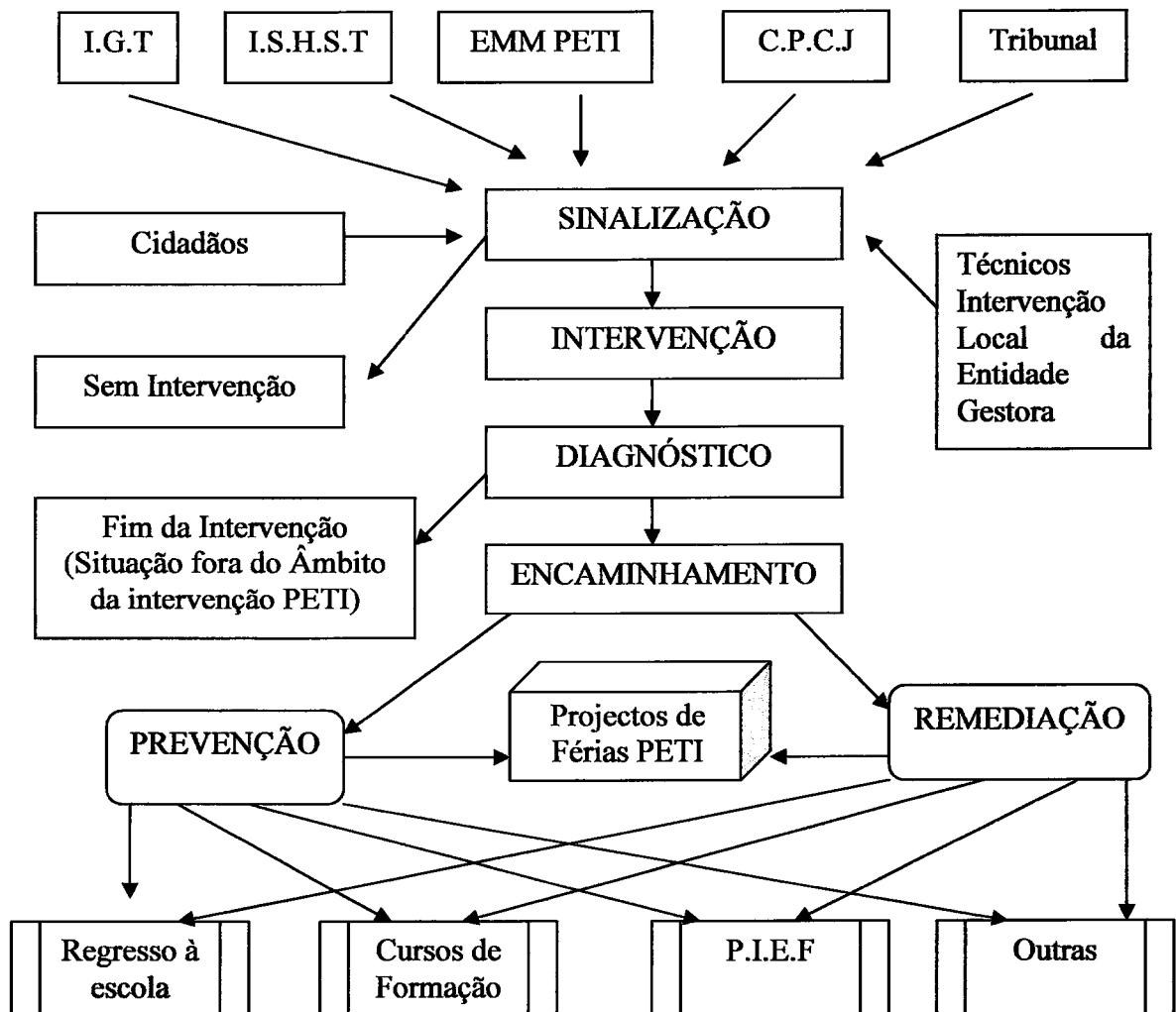
O PETI destina-se a:

- Menores em situação de abandono escolar sem terem concluído a escolaridade obrigatória;
- Menores que se encontrem em risco de inserção precoce no mercado de trabalho;

- Menores encontrados em situação efectiva de exploração de trabalho infantil;
- Menores vítimas das piores formas de exploração;

O Programa propõe uma metodologia de planeamento, cujas fases fundamentais são a Sinalização, o Diagnóstico e a Intervenção e as estratégias são de Prevenção e Remediação.

Figura 1 – Metodologia de Planeamento



Fonte: <http://www.peti.gov.pt>

Legenda:

IGT – Inspeção-geral do Trabalho

ISHST – Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho

EMM PETI – Equipas Móveis Multidisciplinares do PETI

CPCJ – Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

PIEF – Programa Integrado de Educação/ Formação

Uma das medidas e acções do PETI é o PIEF¹ – Programa Integrado de Educação e Formação - que tem como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT; tem ainda como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho. O PIEF integra ainda um conjunto de medidas e acções orientadas para a reinserção escolar, através da integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e/ou formação, incluindo actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar.

Pelo exposto, propus-me *caracterizar a vida familiar, a escola e o trabalho infantil dos menores integrados em PIEF no âmbito do projecto PETI na cidade de Évora.*

Em termos mais específicos procurei *caracterizar os agregados familiares destes menores; descrever o papel da escola na formação, atracção e exclusão dos jovens; abordar a problemática do trabalho infantil como factor impeditivo da formação integral dos menores e apresentar algumas propostas no sentido de prevenir o trabalho infantil.*

Consciente da subjectividade da realidade e dos princípios inerentes ao paradigma qualitativo, como seja o facto de e, segundo Firestone, Guba & Lincoln e McCracken adaptados por Creswell, o investigador interagir com o objecto, haver uma sobrecarga de valores e enviesamentos, o processo de pesquisa ser indutivo, durante a pesquisa são identificadas várias categorias estabelecendo uma ligação ao contexto real, desenvolvem-se teorias para compreensão do fenómeno estudado, confirmando ou infirmando os resultados através da verificação (Ramos 2001), usei vestir o papel de “investigador” debruçar-me sobre a trilogia: Família, Escola e Trabalho Infantil, no âmbito do projecto PETI.

Propus-me realizar um estudo descritivo, com as características de um estudo de caso, recorrendo à aplicação de uma ficha/inquérito (instrumento que se situa entre o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, como consta no anexo 2) dada a

¹ Criado pelo despacho conjunto n.º 882/99 de 28 de Setembro.

exiguidade da população inquirida. Com a recolha, ordenação e classificação dos dados foi possível estabelecer relações entre as variáveis de forma a responder às questões de partida.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- A Família Num Contexto de Mudança

Qualquer que seja o tipo de abordagem que se faz à família, há dois factores que estão permanentemente implícitos: o tempo e a mudança.

Quando se fala de tempo não se fala de um tempo cronológico, mas de um “*tempo processual*” (Relvas 1996), onde progressivamente se vão articulando diferentes papéis e posicionamentos.¹

Para Anthony Giddens, estamos a assistir constantemente à ruptura da família e ao regresso à família tradicional, que se constituía como uma unidade económica e, onde todos os elementos se envolviam na produção. Para o autor a família é “um campo de batalha entre a tradição e a modernidade, mas é também uma metáfora para ambas” (Giddens 2001: 59)

Michel Adnersen (1984) refere que, para muitos daqueles que se dedicam ao estudo da família, nomeadamente as figuras mais predominantes, o verdadeiro conhecimento sobre a história e a evolução da família, exige uma especial atenção não sobre a estabilidade ou mudança de estrutura, mas sobre as mudanças de significados, olhando-se para família não como uma realidade mas antes como uma ideia, assim o defende Philippe Ariès na sua obra “*Centuries of Childhood.*”

A família, na óptica de Sampaio, sofreu “(...) *uma grande evolução ao longo do tempo. (...) antes da revolução industrial (...) a família era um conjunto de pessoas que se unia para constituir uma unidade de produção (...) e quantos mais filhos houvesse melhor, porque era importante haver muitas pessoas para pôr a unidade a funcionar.*” (Sampaio 1999: 103). Desde muito cedo os filhos participavam na vida económica das famílias e as mulheres, para além de trabalharem fora de casa, também asseguravam o trabalho doméstico (Gemito 2004).

Relativamente à participação dos menores na economia familiar, Martine Segalen (1999 b) refere que por menor que fosse o salário destes, ele constituía a diferença entre o equilíbrio e a miséria.

À semelhança de Sampaio (1999), também Almeida (1998), ao fazer uma análise retrospectiva da família em Portugal, conclui que ao longo das décadas esta instituição sofreu importantes mutações. O número de casais sem filhos tem vindo a

¹ O modo como um pai ou uma mãe se relaciona com os seus filhos vai-se modificando de acordo com a idade destes e com alguns aspectos mais concretos da vida familiar, como seja o caso de um filho estudar ou já trabalhar.

umentar significativamente e nascem mais crianças fora do casamento, facto este que a autora considera um indício de novas formas de conjugalidade. A par de todas estas alterações, verifica-se também a crescente presença das mulheres no mundo do trabalho, o que causa grande impacto nas estruturas e nas relações familiares. Conforme a autora, no “(...) *plano dos valores e representações acerca da família e da conjugalidade, mantendo-se forte a valorização da importância da família na vida dos indivíduos, sobressai a progressiva desvalorização da dimensão sacramental e institucional dos laços conjugais.*” (Almeida 1998: 75-76). Face a este contexto, Slepj diz-nos que hoje se atribui “(...) *um maior valor ao desenvolvimento e à afirmação pessoal e procuram-se relações baseadas no desejo de conhecimento e respeito recíproco.*” (Slepj 1998: 161).

A estrutura da família tradicional, o conceito de família bem como as referências culturais, segundo Patrício (1995), estão a mudar. É ainda muito vulgar ouvir a expressão «*boas famílias*» e é tendo em conta tal expressão que o autor se questiona acerca do que é afinal uma boa família. Será esta uma família com princípios, conservadora ou progressista? Com princípios morais, religiosos, financeiros... onde se pode partilhar as coisas boas e menos boas, onde há regras, limites, diálogo, afectos e solidariedade? A expressão «*boas famílias*», corresponde mais a uma ideia do foro social do que a uma realidade concreta.

Lévi-Strauss afirma que, para se estudar a instituição família tem que se “(...) *partir de um modelo ideal do que pensamos ser a família.*” (Lima 1992 : 57). Este modelo ideal de Lévi-Strauss, assenta em três características : na *primeira*, retém-se a noção de aliança matrimonial. Quer isto significar que os laços de aliança matrimonial eram uma forma de estabelecer laços de afinidade entre diferentes grupos, para que as pequenas comunidades não ficassem fechadas. Assim, o marido e a mulher eram procurados no seio de outro grupo social; a *segunda* característica recai sobre o modelo da família conjugal. Aqui é necessário distinguir dois tipos fundamentais da instituição familiar: um caracteriza a família conjugal, que pode ser monogâmica, existindo no núcleo familiar, o marido, a mulher e os filhos não casados; ou poligâmica, - se o homem tiver várias mulheres estamos perante um sistema poligínico, se for a mulher a ter vários maridos, designa-se por sistema poliândrico – o outro tipo de instituição familiar alude à chamada família alargada ou extensa, na qual se encontram três ou mais gerações. Este é um grupo numeroso que inclui os pais, os avós, os filhos, os sobrinhos, os tios, os primos...; a terceira e última característica do modelo ideal de família de

Lévi-strauss, refere-se aos laços legais, ou seja, centra-se numa proibição de carácter universal, isto é, a proibição do incesto. Relativamente ao tipo de família, as alterações também são significativas, uma vez que a família de hoje, mais do que nunca, é essencialmente monogâmica nuclear, salvaguardando o facto de, maioritariamente, nos meios rurais ainda ser possível encontrar algumas famílias extensas ou alargadas.

Um outro autor, Luiz Osório, classifica a família de acordo com três formatos básicos: a família nuclear (conjugal), a extensa (consanguínea) e a abrangente. A família nuclear é definida como sendo aquela que é “(...) *constituída pelo tripé pai-mãe-filhos*. [A família extensa é aquela que é composta] ... *por outros membros que tenham laços de parentesco...* [tais como os avós, tios, sobrinhos, etc.; a família abrangente engloba todos os elementos já referidos, incluindo também] ... *os não parentes que coabitem.*” (Osório 1996: 16)

O autor sustenta que num casal com filhos os papéis familiares existentes são apenas o de marido e mulher. Quando se trata de uma família nuclear, os papéis existentes são apenas o de mãe, pai, irmão e filhos. Porém, na família extensa incluem-se os papéis de avós, tios e demais parentes ou pessoas que coabitam na mesma casa. Por vezes, nem sempre os papéis familiares são assumidos por quem de direito. Por exemplo: quando o papel de mãe é desempenhado por uma avó, ou mesmo pelo pai; quando o papel fraterno é desempenhado pelo avô, ou quando o papel filial é depositado num dos cônjuges cuja imaturidade emocional o torna carente ao nível da protecção e cuidados que normalmente são requeridos por uma criança.

Neste seguimento – de que nem sempre existe uma correspondência entre o personagem designado e o papel que lhe cabe desempenhar no seio da família – Osório (1996) enuncia os elementos que definem os papéis familiares. No que respeita ao papel conjugal, este tem sido alterado com a evolução do tempo, pois na família contemporânea, cada vez mais se confundem os papéis do homem e da mulher na vida conjugal. Actualmente, ao afirmar-se que à mulher cabe o papel de cuidar do lar e ao homem o de prover ao sustento da família, não só é, para o autor, um modelo arcaico, como hoje em dia soa como um estereótipo ridículo. Desta forma, macho e fêmea “(...) *da espécie humana ritualizam a vida em comum ... em torno de prazeres e obrigações compartilhadas, onde desejos e necessidades, assim como direitos e deveres, já não se vinculam à identidade sexual e sim à condição humana e suas circunstâncias.*” (Osório 1996: 18). Quer isto significar que, o papel conjugal pressupõe que exista uma interdependência entre os membros que formam o casal, de tal forma que a sua

sobrevivência seja facilitada pelo compartilhar tarefas na mútua satisfação de desejos e necessidades de cada um. O papel conjugal é assim delimitado por ideias, tais como, a cooperação, competição, simbiose, complementaridade, reciprocidade, etc. Mas o papel parental também tem sofrido alterações, na medida em que, estando inicialmente bem demarcados os papéis materno e paterno através da discriminação do primeiro; cada vez mais, na modernidade, as atribuições destes dois papéis são confundidos na praxis. Ao papel materno cabia a função de receptáculo das angústias dos filhos, além das tarefas de protecção e nutrição; ao papel paterno cabia a função de cunha interposta entre mãe e filho para indicar ao último a necessidade de renunciar à posse da mãe e dar seguimento ao processo de individuação. O papel fraterno, oscila entre a rivalidade e a solidariedade, sendo igualmente possível identificar esta dualidade de comportamentos na relação entre marido e mulher ou entre filho(s) e um dos progenitores, estando também reproduzido no contexto social através das relações interpessoais. (Osório 1996).

De acordo com Almeida (1998), em Portugal, a família nuclear representa o modelo dominante e todos os modelos diferentes deste são considerados como desvios que se repercutem negativamente na personalidade das crianças, no seu relacionamento social e no seu sucesso escolar, visto que após a ocorrência de um divórcio ou separação, a recomposição familiar envolve crianças do enlace anterior, o que pressupõe a existência de um padrasto, madrasta ou ambos. *“De facto, o casamento de divorciados tem vindo a tornar-se uma forma predominante de matrimónio. (...) [Então] A criança passa a ser o actor que confere especificidade a estas famílias, alargando-lhes as fronteiras através de uma rede cada vez mais vasta de relacionamentos.”* (Almeida 1998: 71-72). É de acordo com todos estes aspectos que surgem as designações de famílias reconstituídas e de famílias recompostas, para identificar as configurações familiares com crianças de casamentos anteriores.

As alterações ocorridas nas dinâmicas familiares nos últimos tempos, deterioraram os laços afectivos entre pais e filhos, mas também possibilitaram à família uma maior abertura, ou seja, as relações são mais autênticas e pessoais, não indo de encontro ao quadro tradicional.

Apesar dos momentos de crise e das transformações de que tem sido alvo, a família tem uma grande capacidade de sobrevivência e adaptação, pelo que ainda subsiste, facto que, de acordo com João Ferreira de Almeida, referido por Gemitto, revela a flexibilidade e adaptabilidade da instituição familiar. A este propósito, Martine

Segalen refere que “cada época conhece as suas formas familiares; sociedade e família são o produto de forças sociais, económicas e culturais comuns, sem que uma seja o resultado da outra.” (Segalen 1999 a: 10)

1.1 - Definição De Um Conceito

Vários têm sido os autores que, de forma tão esforçada e capaz se têm dedicado ao estudo da família e, mais ainda, à tentativa de definição de um conceito. O termo “família”, não prima pela especificidade, na medida em que, “Cobre uma variedade de experiências e de relações, mas exclui muitas outras.” (Saraceno 2003: 17) e por existir uma grande variabilidade ao nível histórico e cultural, o que por si só já nos permite indagar da complexidade de relações e dimensões que coexistem no espaço «família».

A família é uma instituição natural que surge com o aparecimento do Homem, e que, ao longo dos tempos, tem sofrido mutações, no que se refere à sua forma e natureza das relações. A enciclopédia Larousse define como família o “Conjunto de indivíduos unidos pelos laços de conjugalidade, consanguinidade, afinidade ou adopção.” (Larousse 2001: 2912). Alude ainda ao facto de, a definição de família se aplicar a agregados cuja dimensão pode ser variável, consoante seja uma família nuclear ou extensa.

Ao tentar definir o conceito de família, Osório afirma que esta “(...) não é um conceito unívoco. Pode-se até afirmar, radicalizando, que a família não é uma expressão possível de conceituação, mas tão somente de descrições; ou seja, é possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, mas não defini-la ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta este grupo humano.” (Osório 1996: 14).

Para Alarcão, a família não é somente o lugar onde naturalmente todos nascemos, é também, “(...)um grupo institucionalizado, relativamente estável, e que constitui uma importante base da vida social.” (Alarcão 2000: 35).

A designação de família não pode aplicar-se, segundo Trost, a um único indivíduo, porque só um grupo pode ser uma família, visto que a mesma “(...) é formada quando um casal se casa ou se junta a viver na mesma casa – coabitação. O outro meio de formar uma família é quando uma criança nasce e é criada pela mãe solteira (ou pelo pai).” (Trost 1995: 56). Quando um casal tem um filho a família não se forma, porque à partida já existia, logo, a chegada da criança, ou de uma outra criança, significa que a família foi reformulada.

Na perspectiva de Horton, a família “(...) é a instituição social básica, a partir da qual outras se desenvolveram quando a maior complexidade cultural fez com que se

tornassem necessárias.”(Horton 1980: 166). Por sua vez, Félix (1994), considera a família como o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana. É o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, constituindo o verdadeiro fundamento da sociedade e o seu alicerce espiritual.

Neves entende os pais como “ (...) *os primeiros mestres e educadores, e a educação dos filhos deve constituir a sua obra prima. (...) O que os filhos procuram nos pais não são uns conhecimentos mais ou menos amplos, mais ou menos acertados, mas algo de muito nobre: um testemunho do valor e do sentido da vida encarnado numa existência concreta, confirmado nas diversas circunstâncias e situações que se sucedem ao longo dos anos.*” (Neves 1996: 20- 21). No entanto e, respeitando a linha de pensamento de Félix (1994), constata-se hoje que a família perdeu o monopólio da informação e formação dos seus membros, que detinha até há algumas décadas atrás, repartindo agora e, crescentemente, o seu papel com a escola, a imprensa, a quase totalitária presença dos meios audiovisuais e as grandes redes de telecomunicações. Mas para o autor, continua a ser a primeira e decisiva instituição de socialização da criança, caindo num abismo se lhe faltar a vontade e a capacidade de renovação do presente e de compromisso activo perante o futuro.

Num determinado espaço e tempo, a família é uma unidade total constituída por uma totalidade de unidades, que são os indivíduos que a compõem.

Atendendo à multiplicidade de significados e experiências atribuídas à família, nenhum estudo, análise, reflexão, comentário, o que quer que seja, pode ser exaustivo.

1.2 - Funções da Família

Tendo em conta as funções da família que o sociólogo Murdock enuncia – sexual, reprodutora, económica e educativa – a principal alteração na função da família pós-industrial recai sobre a função económica. Assiste-se a esta alteração porque a família de hoje está mais ligada ao consumo do que propriamente à produção. Contudo, este facto é mais evidente nos meios urbanos, visto que nos rurais, por vezes, ainda se encontra a unidade de produção e consumo como função económica da família. A função educativa da família também sofreu profundas alterações, pois no processo de socialização da criança não se pode desvalorizar o papel da instituição escolar. Quanto à função sexual e reprodutora, as alterações recaem sobre a primeira, uma vez que, ainda hoje, a reprodução é enquadrada na instituição familiar (Lima 1992).

Numa perspectiva mais actual, Osório (1996) divide de forma esquemática, as funções da família em biológicas, psicológicas e sociais. Contudo, não podem ser estudadas separadamente por estarem intimamente relacionadas. Actualmente, do ponto de vista biológico, a função reprodutiva não é a tarefa primordial da família, pois para gerar um novo ser basta que haja intercurso sexual entre macho e fêmea, facto que pode acontecer fora da família. Assim, para o autor, a principal tarefa da família consiste em assegurar a sobrevivência da espécie através dos cuidados ministrados aos novos seres.

Quanto à função psicológica, a mesma engloba como primeira e fundamental função a de prover ao alimento afectivo que contribui tanto para a sobrevivência emocional dos recém-nascidos, como para a manutenção da homeostase psíquica dos outros membros da família e não só do bebé. Por esta mesma razão é tão importante a interacção afectiva entre os diversos elementos da família; a segunda função psicológica da família consiste em superar as ansiedades existenciais dos seres humanos, de forma a superar as chamadas crises vitais; a terceira e última diz respeito à tarefa de proporcionar o ambiente adequado para a aprendizagem e evolução do processo cognitivo do ser humano – função que tem sido reportada para a esfera pedagógica – tal como a troca de informações com todo o sistema social. No que concerne às funções sociais da família, dela fazem parte a transmissão das normas culturais dos agrupamentos étnicos, bem como a preparação para o exercício da cidadania, tarefa esta que é delegada pela sociedade à família.

Em suma, “(...) *do ambiente familiar depende certo tipo de evolução do indivíduo e que aos pais (ou seus substitutos) cabe preencher os requisitos necessários ao bom desempenho físico e emocional de seus filhos*” (Osório 1996: 21). Nesta perspectiva, a dinâmica familiar recai sobre quem exerce os papéis parentais, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento biopsicosocial dos seus descendentes e só será modificado quando forem introduzidos nele alterações através de idiosincrasias dos diferentes detentores do papel parental. Por tudo isto, o autor defende que as funções familiares não são estanques porque, “(...) *se os pais influenciam e em certa medida determinam o comportamento dos filhos, a conduta destes igualmente modifica e condiciona a atitude dos pais.*” (Osório 1996: 21)

Gonçalves (1980) apresenta uma perspectiva diferente de Murdock, (Lima 1992) de Osório (1996), quando escreve que o sistema familiar apresenta dois tipos de funções: a interna – que permite a protecção material e psicossocial dos seus membros e facilitar o seu desenvolvimento e emancipação – e a externa – que permite que os membros da família se adaptem a uma cultura, promovendo a transmissão da mesma às gerações seguintes. Ao longo da sua existência, a família pode apresentar dificuldades para conseguir desempenhar estas duas funções. Assim, os sistemas familiares podem ser, em situações extremas, funcionais ou disfuncionais. Nas famílias funcionais o desempenho global destas funções é facilitado por características que permitem um funcionamento quotidiano relativamente fluído. Ao invés, nas famílias disfuncionais existe uma enorme dificuldade e até mesmo impossibilidade de assegurar a totalidade destas funções, devido à sua forma de funcionamento. Um exemplo poderá ser o caso das famílias monoparentais, no que respeita à sua função de assegurar a qualidade de vida dos seus filhos. Assim, Ferreira (s.d.) questiona-se acerca de que qualidade de vida tem uma mãe que vive sozinha com os seus dois filhos e que tem de trabalhar oito horas por dia para os sustentar; e que qualidade de vida têm os seus filhos que estão durante doze ou treze horas por dia numa instituição que por muita qualidade técnica e humana que tenha, nunca poderá substituir o afecto e o amor de um parente próximo.

Kellerhals (1991), não se limita a observar as características estruturais da família, tais como o meio social e a composição do agregado familiar. Ele aborda a família enquanto grupo. À luz desta última perspectiva, o autor distingue três dimensões da coesão. Numa *primeira dimensão*, refere-se à coesão interna que designa o modo de ligação entre os membros do grupo, o que significa que o grupo familiar pode ser definido pela semelhança existente entre os seus membros, a partilha dos tempos,

espaços e actividades ou, em oposição, pela autonomia de cada indivíduo, insistindo-se mais em acentuar as diferenças do que aumentar as semelhanças. A *segunda dimensão*, a da coesão externa, define a abertura do grupo ao exterior; num extremo encontram-se as famílias que sentem como ameaçador os contactos com o exterior e no outro, estão as famílias para quem as interacções internas são enriquecidas com os contactos externos, sendo mesmo uma condição *sine qua non* para o equilíbrio familiar. A *terceira dimensão*, designada por regulação, refere-se ao modo como é garantido no grupo, a coordenação interpessoal das acções, ou seja, a forma como é assegurada a cooperação. Num polo surge a regulação normativa, onde existem regras estáveis que balizam os comportamentos, apoiando-se na regularidade e na fraca variação das reacções, no outro polo surge a regulação contratual ou comunicacional, em que cada situação é definida e interpretada, adaptando-se a cada caso uma resposta específica e abandonando-se as regras gerais.

Ao cruzar o eixo da coesão interna com o da coesão externa, Kellerhals (1991) define quatro tipos de coesão no grupo familiar: as famílias «tipo paralelo», caracterizadas pela autonomia, isolamento e norma; fechadas sobre si, não procurando contactos com o exterior. No interior da família, os papéis não são comuns e estão muito bem diferenciados; as famílias «tipo bastião» caracterizam-se pela fusão, isolamento e norma, considerando como frustrantes e perigosos os contactos externos, privilegiando a partilha de opiniões e actividades, definindo a satisfação dos elementos do grupo uns em função dos outros; as famílias «tipo companheirismo» caracterizam-se pela fusão, negociação e abertura com o objectivo de enriquecer as relações internas. Este tipo de coesão privilegia o consenso e a vida em comunidade; por fim surge as famílias «tipo associação», caracterizadas pela autonomia, negociação e abertura, privilegiando a independência e autonomia entre os indivíduos, bem como os contactos individualizados com o exterior. A abertura e autonomia das famílias aumenta consideravelmente na proporção dos recursos económicos e culturais das famílias. Não se encontra um estilo único de coesão familiar que atravesse os diversos estratos sociais, mas existem diversos estratos sociais e, existem diversas formas de relacionamento que dependem muito do modo como a família se posiciona socialmente.

1.3 – A Família e os Direitos de Cidadania na Promoção da Inclusão

Ao longo da sua evolução o sistema familiar, de acordo com Alarcão (2000), regula a sua abertura ao exterior, ora fechando-se, ora abrindo-se, de acordo com as suas características e necessidades de sobrevivência. Desta forma, é capaz, autónoma e espontaneamente, de modificar a sua estrutura, para criar as condições essenciais à sua sobrevivência, ou de permanecer idêntico. Isto implica que a família seja capaz de se organizar nas suas relações internas e com os outros sistemas, de forma a responder às suas necessidades básicas. Consequentemente, a família “(...) *é um sistema que muda a sua estrutura mantendo a sua organização face às situações de crise.*” (Alarcão 2000: 48)

Na família, a pessoa vale pelo que é e não pelo que tem. É na família que melhor se pode conciliar a linguagem da razão com a do coração, os deveres sociais com a afirmação individual, a justiça com a solidariedade. Só ela, segundo Félix (1994), preenche uma enorme quantidade de funções sociais e educativas. É a mais genuína, humanizada e eficaz instituição de protecção social e geradora de mais e melhor solidariedade. É através das famílias que rapidamente se identificam os males e riscos sociais que afligem as sociedades modernas. “*São as famílias que num espaço de liberdade devem exercer plenamente os seus direitos e os correspondentes deveres: a família é o primeiro espaço de aplicação do princípio da subsidiariedade. Cada família e todas as famílias têm de tomar consciência da sua identidade: primeiro núcleo social de base, primeiro protagonista e espaço do seu desenvolvimento social. Nesta ordem de ideias é necessário a distinção fundamental entre: assistência que se substitui à família e pretende sanar um problema; solidariedade que ajuda a família a cumprir o seu papel na sociedade. (...) As famílias devem ser ajudadas nos domínios que ultrapassam as suas capacidades e competências.*” (Neves 1996: 92)

Na perspectiva de Félix (1994), os Estados devem inequivocamente reconhecer a família como o elemento fundamental da sociedade e como o espaço natural de realização da pessoa e de solidariedade entre gerações. É também dever dos Estados cooperar, apoiar e estimular o desenvolvimento das funções da família, não devendo entanto substituí-las no que lhes deve ser próprio, devendo respeitar a autonomia, a identidade e a unidade de organização da vida familiar.

A política familiar, mais não é do que centrar na família a análise e soluções dos problemas dos seus membros, respeitando a individualidade e identidade de cada um. Neste contexto, Félix (1994), considera necessária a criação de condições que, entre outras, protejam a maternidade e a paternidade como valores humanos e sociais inalienáveis, não apenas biológicos mas sobretudo educativos e relacionais; como também necessário reconhecer a insubstituível função dos pais na educação dos filhos e aumentar o grau e qualidade da informação sobre os direitos familiares que promovam a luta contra a ignorância. A família organiza-se em função de uma finalidade, que segundo Gonçalves (1980), consiste em assegurar a satisfação das necessidades materiais e afectivas básicas, a todos os membros, e permitir que cada um possa realizar progressivamente o máximo das suas potencialidade individuais. Apresenta também como finalidade, permitir a acomodação dos seus membros a uma cultura e a transmissão da mesma. Por vezes, acontece que estes últimos aspectos apresentam papéis secundários na família ou então são abolidos como sendo um objectivo de todo o grupo. Quando tal acontece, a família une os seus esforços para satisfazer sobretudo as suas necessidades básicas e manter a instituição familiar em equilíbrio, de tal forma que se torne tão rígida e imutável que dificultará toda a mudança individual ou grupal, em termos de crescimento, evolução e da autonomia dos seus membros mais jovens.

Para Hill e Rodgers (Lourenço 1998), existem três critérios a considerar no desenvolvimento do ciclo vital das famílias. O primeiro critério incide sobre o tamanho da família em si, o segundo refere-se às alterações ocorridas nas faixas etárias e, finalmente, o terceiro critério reporta-se às modificações verificadas no estatuto da figura de sustento da família.

No ano de 1957, Duval “(...) sugeriu que o reconhecimento da presença de crianças, a sua idade e “lugar” na escola podia servir de critério para definir as fases do ciclo vital da família.” (Lourenço 1998: 82). Lourenço (1998) faz ainda alusão ao pensamento de Bischof, onde este último afirma que a forma mais viável para se compreender o ciclo vital das famílias era através dos denominados «ritos de passagem». Por sua vez, nos anos 80 surge uma nova perspectiva no que respeita ao ciclo das famílias, ou seja, um factor importante eram os aspectos tri-geracionais, onde se englobava a família de origem, segundo Megoldrick e Carter, (Lourenço 1998). Numa perspectiva mais recente, Relvas (Lourenço 1998), dá ênfase ao grau, efeitos e qualidade da mudança familiar. Entende-se, deste modo, que os ciclos de vida da família, para Barrère Maurisson, tendem a ser muito diferentes, pois “(...) conhecem



novas etapas tais como a coabitação juvenil ou as novas formas familiares..." (Lourenço 1998: 82), assim como as famílias reconstituídas, as famílias homossexuais, as famílias sem filhos e, até mesmo, as famílias de adopção.

Segundo o mesmo autor, da mesma forma que "*(...) um organismo vivo, a família sobrevive às suas crises.*" (Lourenço 1998: 83), querendo isto significar que, mesmo existindo mudanças ao nível interior e exterior, a instituição família consegue manter a sua continuidade. Mas, o termo crise não pode ser entendido como um elemento negativo intrínseco à família, antes pelo contrário, é um elemento que permite à família crescer.

Para Giddens (1997) a diversidade e especificidade dos sistemas familiares, torna único a esfera de contactos de toda e qualquer criança. Indubitável é o facto de nos primeiros tempos, a mãe ser o indivíduo mais importante na primeira fase da vida de uma criança. No entanto, o carácter da própria instituição familiar, aliado ao tipo e forma de relação que é desenvolvida com outros grupos existentes na sociedade, interferem directamente no processo de socialização dessa mesma criança, potenciando assim a maior ou menor facilidade de se sentir parte integrante de uma sociedade cada vez mais diversificada, onde os padrões de educação e disciplina, bem como os valores e expectativas são muito contrastantes. Toda esta diversidade sustenta a divergência entre as expectativas das crianças, dos adolescentes e dos seus progenitores.

A cidadania é uma preocupação antiga. Inicialmente a cidadania era considerada a "*(...) essência da vida em sociedade ...*" (Fonseca 2000: 7), ou seja, contemplava o conjunto de acções que dizem respeito a um cidadão. Mais recentemente, com a crise no funcionamento das sociedades ocidentais, cada vez mais se questiona o que convém a cada um para ser reconhecido como cidadão. Na perspectiva de Barbalet (1989), a cidadania vem definir quem é ou não é membro de uma sociedade comum. Como a cidadania deriva dos recursos sociais que os cidadãos dominam e têm acesso, é também uma questão de capacidades não políticas dos mesmos. "*A cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade ou como a qualidade de membro dela.*" (Barbalet 1989: 12). Quando existem diferentes tipos de comunidade política surgem diferentes formas de cidadania. O autor afirma que, num Estado democrático moderno, o pilar da cidadania é a capacidade que os indivíduos, de uma sociedade, possuem para participar no exercício do poder político por meio do processo eleitoral. Desta forma, neste tipo de Estado, a participação dos cidadãos implica que estes sejam membros de uma

comunidade política que se baseia no sufrágio universal, e que sejam membros de uma comunidade civil que se baseia na letra da lei.

Para se perceber a evolução da cidadania ao longo da história, Barbalet (1989) refere que na época de Aristóteles o direito de cidadania era atribuído apenas a quem participava nas deliberações e no exercício do poder; no entanto, presentemente a cidadania estende-se a toda a sociedade de um Estado democrático. Tendo em conta este contexto, a generalização da cidadania permite que todas as pessoas, enquanto cidadãos, sejam “(...) *iguais perante a lei e que (...) nenhuma pessoa ou grupo [seja] legalmente privilegiado.*” (Barbalet 1989: 13). No entanto, segundo o autor, as pessoas mais desfavorecidas, devido ao sistema de classes existente, não podem participar, em termos práticos, na comunidade de cidadania à qual pertencem legalmente enquanto membros da mesma. Apesar da cidadania ser descrita por Marx como “(...) *um grande passo em frente...*” (Barbalet 1989: 14), o mesmo refere que o Estado anula à sua maneira as diferenças sociais, sem as abolir de todo, visto que o mesmo conta com elas, através da propriedade privada, para poder existir. Para aquele autor (Barbalet 1989), a evolução do conceito e da prática da cidadania provocou mudanças na estrutura da desigualdade social. Como diz Fonseca a “(...) *aprendizagem da cidadania é, necessariamente um processo lento e trabalhoso.*” (Fonseca 2000: 8). O exercício da cidadania, fundamenta-se essencialmente na apropriação de valores, códigos e competências inerentes à conduta democrática. Sendo a cidadania uma realidade complexa e multidimensional deve ser contextualizada em função de um determinado espaço político e histórico, visto que o valor fundamental da cidadania democrática é o respeito pelos direitos humanos.

Segundo a perspectiva de Marshall, “(...) *a cidadania é um status adstrito à condição de pleno membro de uma comunidade (...) [e] quem possuir este status goza de igualdade no que respeita aos direitos e deveres que lhe estão associados.*” (Barbalet 1989: 18). Neste sentido, as sociedades diferentes irão atribuir direitos e deveres diferentes de acordo com o status de cidadão. A teoria de Marshall vem abolir a ideia de que a cidadania, enquanto qualidade de membro de uma sociedade, é uma questão política.

Contemplando Pereirinha (1997), este autor evidencia que a referência aos direitos de cidadania é fortemente marcada pela forma como Marshall os definiu, visto que Marshall identifica três elementos distintos de cidadania: os direitos civis, políticos e sociais. Estes elementos são definidos através de conjuntos específicos de direitos e de

instituições sociais que permitem o exercício e expressão de tais direitos. Assim, a teoria de Marshall permite verificar que os direitos estão intrinsecamente ligados às pessoas e que o conceito de direitos humanos pode contribuir para a compreensão dos direitos dos cidadãos. Para o autor, os direitos passam a fazer sentido apenas quando são inseridos em contextos institucionais, pois é através desses contextos que os direitos se realizam e se materializam. Sendo assim, Branco (1996), reporta-se à teoria de Marshall para referir que a cidadania é conceptualizada segundo três elementos distintos que emergiram ao longo dos últimos três séculos. Assim, os direitos civis, emergiram no séc. XVIII, para garantir a liberdade individual e a igualdade perante a lei. Incluem o direito de propriedade e de contrato, o direito à liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade religiosa, o direito de associação, o direito de iniciativa económica. Estes direitos, segundo Pereirinha (1997), são garantidos pelos tribunais. De acordo com Branco (1996), os direitos políticos foram estabelecidos durante o séc. XIX e dizem respeito ao direito de participar no exercício do poder político e, designadamente, o direito de votar e ser votado, bem como o direito de exercer cargos políticos. Estes direitos de acordo com Barbalet (1989) são garantidos pelos sistemas parlamentares. Os direitos sociais, tendo em conta o pensamento de Branco (1996), foram institucionalizados durante o séc. XX contemplando os serviços e benefícios sociais que se traduzem na garantia de um nível de vida mínimo de acordo com as circunstâncias históricas concretas, abrangendo também, segundo Pereirinha (1997), o exercício da liberdade económica — em que o direito ao trabalho é um direito fundamental —, o direito à segurança económica, bem como o direito a partilhar de forma completa o conjunto de padrões de vida existentes na sociedade. Branco (1996) frisa que, segundo Marshall, estes direitos são essencialmente realizados através dos serviços sociais e do sistema educativo. *“É o conjunto destes direitos que para Marshall constitui o sistema de direitos de cidadania. Forma de igualdade de estatuto como membro de uma comunidade social nos Estados modernos.”* (Branco 1996: 43).

Também Marshall, (Barbalet 1989), tendo ainda em conta a sua teoria, afirma que as mudanças e a evolução da natureza da cidadania só é conseguida pelo esforço e, algum conflito, entre as instituições e, possivelmente, entre os grupos sociais. Como descreve Guimarães (1999), o nosso sistema social considera todos os indivíduos como possuidores de direitos e deveres iguais, factor que é fundamental para a construção de uma sociedade igualitária, visto que o *“(…) Direito constitui, desta forma, um espaço de equidade, mas também de intergeracionalidade, na medida em que acompanha todas*

as fases da vida, sem distinção em razão da idade.” (Guimarães 1999: 82). Desta forma, para Marshall enunciado por Barbalet (1989), o status não só diminui a desigualdade entre classes como também está em conflito com essa desigualdade, de tal forma que este conflito pode estar associado à natureza dos direitos de cidadania. Neste sentido, para Marshall, “(...) *a cidadania e a desigualdade de classe contribuem para se modificarem uma à outra.*” (Barbalet 1989: 24). É tendo em conta estes aspectos que Barbalet (1989) faz uma chamada de atenção em relação à teoria de Marshall, na medida em que, apesar do autor referir apenas três elementos da cidadania, esta pode englobar mais dimensões através das organizações políticas e pelos grupos sociais. Assim, os “(...) *direitos são importantes (...) porque estruturam as relações sociais (...) porque as pessoas lutam para alcançar e defender os direitos que julgam proporcionar um mínimo de oportunidades e portanto condições de existência social, e porque os direitos estão associados não só ao status social mas também às instituições sociais que são o cerne da estrutura social.*” (Barbalet 1989: 49). Hespanha defende que cabe-nos “(...) *a nós cidadãos e, cientistas sociais reclamar soluções que tenham em conta todas as diferentes dimensões desse problema, mesmo aquelas que se tornam mais incómodas de abordar.*” (Hespanha 1999: 129).

Na perspectiva de Barbalet (1989), apesar dos direitos de cidadania serem universais, o princípio da cidadania nunca englobou todas as instituições.

Em termos gerais, os direitos atribuem capacidades especiais às pessoas de acordo com o seu status legal ou convencional, sendo que, as pessoas podem ter capacidades ou oportunidades para desenvolver determinadas actividades devido ao seu status. Assim, e de acordo com Barbalet (1989), os direitos estão intimamente ligados ao status de cada um, visto que é o status que indica o que cada um pode fazer e quais são as suas reais e efectivas capacidades. Para se ter status implica que os outros aceitem as expectativas de uma pessoa como razoáveis e legítimas, de forma a que o seu status ganhe alguma autenticidade. Neste sentido, os “(...) *direitos legais (...) e as capacidades que eles implicam são conferidos às pessoas em consequência da maneira como elas ou as suas situações são categorizadas na lei, em consequência do seu status legal.*” (Barbalet 1989: 32). Estas expectativas, capacidades e direitos associados a um status — que definem as posições sociais — fazem parte do próprio tecido social e, portanto, os direitos definem, para quem os aceita, os limites essenciais da ordem social.

Marshall, afirma que os “(...) *direitos não são coisas para negociar.*” (Barbalet 1989: 34). Na sua perspectiva, qualquer infracção de um direito será gravemente sentida

por todos, sendo a violação do mesmo uma justificação suficientemente plausível para o uso da força, de forma a corrigir a situação, uma vez que este é o último recurso utilizado pela sociedade para se defender. A infracção a um Direito deverá ser sancionada, na medida em que se torna um atentado ao artigo 1º e 7º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e ao número 1 do artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, que Guimarães (1999) faz referência para salientar que “(...) *todas as pessoas têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*” (Guimarães 1999: 82).

. De acordo com Pereirinha (1997), a emergência da exclusão social como um problema social contemporâneo conduz à reflexão dos direitos de integração como um novo domínio a construir — direitos estes que foram anteriormente referidos por Guimarães (1996). Segundo o autor, esta seria “(...) *uma terceira categoria de direitos que completaria os direitos de cidadania.*” (Pereirinha 1997: 141). Assim, aos direitos civis e políticos, bem como aos direitos sociais, suceder-se-iam os direitos de integração no processo de construção da cidadania. Na perspectiva do autor, estes «novos» direitos podem mesmo preceder os direitos sociais, visto que “(...) *radicam num imperativo moral, derivam da noção-base de pertença à sociedade e não implicam (...) a noção de redistribuição, que remetem o beneficiário desses direitos para uma situação de passividade, estabelecendo com o Estado-redistribuidor uma relação de dependência e subordinação.*” (Pereirinha 1997: 141). Desta forma, os direitos de integração permitem a existência de uma cidadania activa e participativa, que subentende que deve existir uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade. “*Do mesmo modo que à pobreza o Estado-Providência correspondeu em termos de consagração dos direitos sociais (...) à exclusão social o Estado-Providência deverá corresponder em termos de direitos de integração, enquanto direito a viver plenamente em sociedade (com uma componente de ressocialização e assente numa solidariedade que deverá envolver formas inovadoras de organização social).*” (Pereirinha 1997: 141).

No entanto, há a considerar duas perspectivas relativamente ao conceito de cidadania: a perspectiva do Estado e a do indivíduo. Para o indivíduo, cidadania traduz-se por liberdade, autonomia e controlo político dos poderes públicos. Para o Estado, a cidadania reflecte-se na lealdade, participação e serviço em benefício da colectividade. Na perspectiva de Barbalet (1989), a integração pode ser entendida como um termo que se refere a uma situação em que as interacções não destroem as relações mais ou menos estáveis que envolvem indivíduos e grupos. A integração só se consegue quando a

acção é guiada por um conjunto de normas e valores que é comum a todos. Barbalet (1989), normalmente associa esta posição a Talcott Parsons, o qual dá ênfase à natureza sistémica e funcional dos valores fundamentais. *“A concepção de Parsons dos sistemas sociais baseia-se na ideia do equilíbrio social.”* (Prodgorecki 1984: 35). Parsons (Barbalet 1989), sublinha a evolução progressiva para sociedades funcionalmente diferentes, na medida em que todos os sistemas sociais podem ser estruturados à luz de quatro necessidades funcionais: manutenção das normas, persecução de objectivos, adaptação e integração.

Fonseca (2000), acrescenta que a distância que se verifica entre a cidadania sonhada e as condições de implementação dessa cidadania, ainda é muito grande. Para a atenuar é necessário procurar soluções para a integração social de grupos de *“(…) indivíduos não-cidadãos ...”* (Fonseca 2000: 54), bem como promover o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, evitando novas desigualdades. Hespanha, descreve que *“(…) o direito de inserção torna-se uma categoria central que orienta a intervenção, o que implica necessariamente que os respectivos titulares sejam considerados cidadãos activos e não apenas indivíduos assistidos e que, portanto, passe a existir um envolvimento recíproco dos indivíduos com a sociedade.”* (Hespanha 1997: 121)

Para Hespanha (1997), o princípio da solidariedade social é a principal razão de existência dos direitos de cidadania. Os direitos sociais emergem e ampliam-se ao nível das relações de trabalho, na segurança social, na saúde, na educação e na habitação, consoante o tempo e variando entre países. Contudo, o alargamento da cidadania desembocou num processo de atribuição de direitos burocrático e levou à despersonalização dos serviços. Como o autor descreve, todo *“(…) o potencial emancipador e criativo da cidadania social foi convertida numa solidariedade sem rosto e altamente regulada, desagregando e atomizando a população em indivíduos isolados objecto da acção providencial avulsa do Estado.”* (Hespanha 1997: 122).

Toda esta despersonalização dos direitos conduz à asfixia dos espaços de participação que se reflecte na incapacidade dos sistemas formais em garantir a satisfação das necessidades e atenuar dos anseios da população, que cada vez mais se revela distante e desinteressada perante algo que não consegue controlar. Hespanha, frisa que para *“(…) haver cidadania social é preciso que as pessoas sintam como suas as instituições de protecção social e, para isso, que participem na condução do seu destino.”* (Hespanha 1997: 123). Todo este distanciamento deve-se ao facto das pessoas

sentirem que as políticas de saúde, educação, segurança social e habitação, são cada vez mais um assunto do Estado e não de cada um de nós enquanto cidadãos de um Estado de direitos. Na perspectiva de Guimarães (1999), “(...) *o direito pode constituir um meio de coesão social, unificador de interesses convergentes e árbitro de posições divergentes e dissuasor da resistências.* [na medida em que] (...) *A construção de um Direito Novo, mais participado e capaz de corresponder à mutação vertiginosa das mentalidades e das necessidades, constitui, assim, um dos pilares para uma «sociedade inclusiva».*” (Guimarães 1999: 81).

Assim sendo e, segundo Figueiredo “Cidadania em termos genéricos é a qualidade do cidadão, ou seja do indivíduo pertencente a um espaço livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição: assim, a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre o indivíduo e um estado, constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações” (Calisto sd: 35).

2 – A Escola Enquanto Factor de Socialização

A socialização é um processo pelo qual o ser humano, em contacto com outros seres humanos, se torna gradualmente auto-consciente e conhecedor, de uma determinada cultura, integrando-se na vida social. Este processo ocorre sempre ao longo da vida. (Giddens 1997). Dele resulta uma aceitação dos modelos e comportamentos vigentes, seguindo-se tal como Birou (1988) descreve, uma fase de adaptação.

Partindo da premissa de que a escola "(...) pode ser encarada como uma sociedade em miniatura, que transmite normas, valores e novos saberes, coadjuvando a relação com o diálogo entre todos os que por ela passam (...)" (Calisto sd: 35), e crendo que a educação é indispensável e inequivocamente necessária para a formação pessoal e desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, a eficácia nas escolas, pressupõe uma dinâmica envolvente, onde todos os actores educativos (alunos, professores, pais, psicólogos, terapeutas, entidades ...) se devem implicar na elaboração de um Projecto Educativo exequível e cabimentado.

A educação faz hoje parte da vida das pessoas, é um pilar indissociável do desenvolvimento da pessoa humana e do progresso das sociedades, apresentando-se como um direito consagrado nos termos da Constituição da Republica Portuguesa (art.º 74º n.º 1).

A escola é um espaço profícuo onde "as crianças de origem pobre ou desprivilegiada têm a hipótese de se mover em sentido ascendente na escala económica e social, se obtiverem sucesso escolar." (Giddens 1997: 101). Contudo, na prática, em muitas circunstâncias, a educação acentua e até reforça as desigualdades, em vez de as ultrapassar e superar. Isto deve-se ao facto de em famílias de origem mais humilde, a importância do êxito escolar não ser devidamente reconhecido, sendo as crianças e os jovens pouco incentivados e estimulados a tal. A escola surge então como "meio hostil, preocupado com objectivos pouco relevantes (...) para as suas vidas no presente ou no futuro." (Giddens 1997: 102)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro espelha várias finalidades do ensino: *a cultural* – potência a transmissão do património cultural, conhecimentos e crenças de uma nação, ao longo das gerações; *a socializadora* – promove à integração dos indivíduos nas comunidades em que estão inseridos, facultando-lhes uma "linguagem, valores e comportamentos comuns"; *a*

personalizadora – estimula os indivíduos nos vários domínios que o caracterizam: psicomotor, intelectual, afectivo, social, espiritual e moral; *a produtiva* – forma profissionais competentes para desempenhar as respectivas funções; *a selectiva* – que assegura a triagem, seleccionando os indivíduos que têm ou evidenciam potencialidades de sucesso para os níveis seguintes de escolaridade, excluindo os que não demonstrem sinais ou aptidões para o sucesso escolar e finalmente *a igualizadora* – à qual compete a árdua tarefa de corrigir as assimetrias e desigualdades no acesso à escola e no sucesso do percurso escolar. (Calisto sd)

Para o sucesso do processo de socialização e estimulação dos alunos numa vertente de educação para a cidadania é, no entender de Lima, impreterível que os professores e os alunos sintam e vivam a escola não como um espaço marcadamente burocrático, mas sim como um espaço de socialização e de estimulação. (Calisto sd: 18) onde se ajuda a saber viver em sociedade.

Apesar da sua metamorfose, a educação é indissociável de todo e qualquer processo de desenvolvimento da pessoa humana e consequentemente das sociedades.

2.1 – A Relação Escola / Família

A escola e a família são dois sistemas em interação, sendo portanto fundamental a existência de mecanismos comunicacionais imprescindíveis à compreensão desta relação.

Ensinar é comunicar e receber o ensino também. Toda e qualquer relação “viva e fluída” pressupõe comunicação. Qualquer que seja a situação relacional a comunicação está sempre presente.

Atendendo ao seu estatuto particular o menor assume-se como o principal veículo de comunicação entre a escola e a família, enquanto assume paralelamente um duplo papel: *de mensageira e de mensagem*. (Relvas 1996)

Com a entrada dos filhos para a escola, o menor leva para a escola o seu mundo e o da sua família e para casa trás o mundo da escola: a família e a escola ficam irremediavelmente ligadas.

Esta troca constante e inevitável, seja por mensagens escritas ou orais, mais ou menos indirectas, faz do menor um elemento privilegiado entre os dois sistemas, a que Relvas (1996) denominou *go-between*.

Interessante é analisarmos a forma como as apreciações e juízos de valores baseados na informação recebidas e transmitidas pelos menores, da escola para casa e vice versa, podem influenciar a sua opinião acerca de um e de outro sistema bem como a forma como se posiciona neles. As apreciações que o menor tece acerca do professor, seja sobre o vestuário, a forma de falar, o chegar atrasado alguma vez, podem suscitar nos pais interrogações do género: «é esta a pessoa a quem entregamos o nosso filho!». Do mesmo modo, se o professor faz inferências relacionadas com a forma como os pais educam os filhos ou até sobre as suas capacidades educacionais, poderá influenciar a relação do menor com os pais, para além de tudo isto poder convergir para aquilo a que Relvas chama de *jogo de influências mútuas*, com implicações comportamentais na escola, na família e no menor.

A escola e a família para além de estarem em constante comunicação, estão em constante avaliação, remetendo a criança para o ingrato papel de prisioneira de um conflito em que sente que deve lealdade aos dois sistemas: escola e família.

A vivência deste conflito pode traduzir-se, no entender de Évéquoz, no desinteresse e conseqüente insucesso escolar que, nesta perspectiva é entendido como

“uma resposta adequada aos processos interaccionais vividos pela criança e que constituem um contexto de aprendizagem” (Relvas 1996: 131/132).

A comunicação entre a escola e a família é fortemente mediada pelo menor. Neste contexto, a ambiguidade e disfuncionalidade surge como uma característica frequente, sendo de tal facto exemplo, as coligações e jogos de alianças entre a família a escola e o próprio menor.

Por exemplo, quando os pais se aliam aos filhos, atribuindo assim os insucesso em termos de rendimento, à escola; ou quando os menores se aliam ao professor contra a família: a criança justifica-se alegando não ter condições para estudar em casa porque tem tarefas para cumprir, ou porque se sente incompreendida pelos pais por isso faz tantos disparates, etc. O professor acreditando que, de facto, o ambiente familiar é impeditivo de um bom desenvolvimento e escolaridade, atribui à família incapacidades para colaborar no progresso escolar do menor. Por último, os pais e professores podem coligar-se contra os menores. Assumem que fazem tudo por eles, mas a verdade é que eles não são capazes de corresponder de forma positiva aos esforços, pelo que aqui, quem é desqualificado e responsabilizado é o menor.

As coligações disfuncionais podem surgir em qualquer outro triângulo, onde se conjuguem diferentes protagonistas. Importa é realçar que, a forma de anular esta forma disfuncional de comunicação e relação, é deixar de procurar culpados e vítimas, o que só conduzirá ao surgimento de novas formas de coligações.

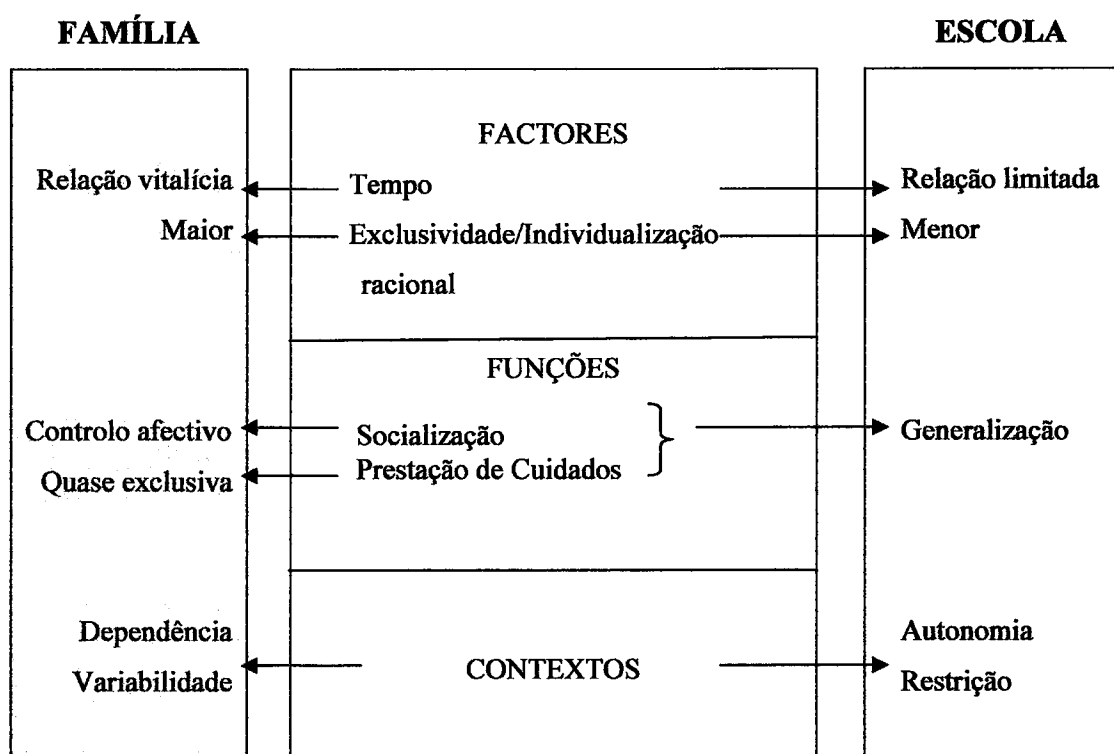
Do exposto ressalta a ideia de que a família e a escola estabelecem uma relação de vigilância e controlo. Relvas (1996) refere alguns estudos empíricos acerca do tema, que confirmam claramente esta relação, como seja um estudo efectuado pela Comissão das Comunidades Europeias em 1984 e o estudo realizado por Davies e colaboradores em 1989, intitulado *As escolas e as famílias em Portugal*.

Face ao que até aqui foi dito, nada invalida que as funções da família e da escola não se sobreponham e interpenetrem, na medida em que as suas finalidades primeiras, junto do menor, são idênticas, mas não são coincidentes.

Na família, “a aprendizagem tem como referente de maior peso a gestão afectivo-emocional. A escola cumprirá as mesmas funções (promoção do desenvolvimento do indivíduo e da sua adequada socialização), colocando a ênfase na aquisição de competências específicas relacionadas com a aprendizagem de conteúdos mais intelectualizados, baseados no conhecimento sistemático da realidade em termos de carácter científico.” (Relvas 1996: 141)

A colaboração entre escola e família é algo que não se pode minimizar ou desprezar, face à indiscutível importância e complementaridade entre estes dois sistemas. Nenhum deles poderá facultar uma resposta positiva, sem o apoio e cumprimento das funções do outro sistema. No entanto ao nível da socialização os papéis da família e da escola são completamente distintos: na família a vertente afectiva e pessoal é fortemente valorizada, enquanto a escola aposta na generalização das aprendizagens. No que respeita à prestação de cuidados a responsabilidade da família é amplamente maior comparativamente à da escola.

Figura 2 – Complementaridade entre o sistema Família e Escola



Fonte: Relvas (1996) - *O ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*

2.2 - As Causas e Consequências do Abandono Escolar

Existe uma constelação de factores que se podem apontar como factores ou causas que podem conduzir os menores ao abandono escolar: elevado número de reprovações; idade superior à maioria dos colegas da turma, potencializando sentimentos de desintegração; dificuldades financeiras das famílias e alguma falta de conhecimento da forma como podem solicitar os subsídios escolares; ausência de empatia com os professores; falta de confiança no sistema escolar; falta de apoio dos pais, que, regra geral, também tiveram pouca instrução; existência de condições propícias à entrada precoce para o mercado de trabalho... (Pinto 1998).

A decisão de abandonar os estudos é, quase sempre dos menores, não merecendo grande objecção por parte dos pais ou encarregados de educação, graças ao fosso que existe entre a escola e o mundo do trabalho, entendendo-se que na escola não se aprende a trabalhar (Pinto 1998).

Para alguns menores, a escola é preterida não pelo trabalho em si, mas por tudo o que o trabalho representa: dinheiro, acesso a bens e serviços, autonomia, independência.

Em Portugal o fenómeno do abandono escolar e da inserção precoce de menores no mercado de trabalho, apesar de ter vindo a diminuir ao longo das últimas décadas, continua a constituir um problema social, que se reflecte nas consequências quer ao nível do percurso pessoal e profissional do indivíduo, quer ao nível do próprio mercado de trabalho, comprometendo fortemente a integração social dos mesmos.

Com o aumento da escolaridade obrigatória, reforçada pela crescente valorização das habilitações escolares, das qualificações e competências dos indivíduos, em virtude de uma sociedade de informação e das novas tecnologias, o abandono escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória, sem qualquer diploma escolar ou qualificação profissional, amplia as desigualdades e assimetrias sociais (Azevedo 1999).

Estudos e reflexões bastante recentes sobre as desigualdades sociais e o papel da educação na sua produção ou superação destacam as consequências económicas, culturais, cívicas e pessoais dos fracos níveis de escolaridade e de saber de muitos cidadãos.

Todo e qualquer menor, com idade inferior a 16 anos, portanto em período de escolaridade obrigatória, que se inicie numa actividade económica, para além de

comprometer as suas qualificações e competências, a sua futura carreira profissional e mobilidade socioprofissional, penhora a sua motivação, a auto-estima e a satisfação e gosto pelo trabalho.

Uma escolaridade mal vivida constitui uma pesada experiência de frustração e fracasso, tornando-se um legado negativo para as gerações futuras.

Os menores que actualmente entram no mercado de trabalho sem, pelo menos, completarem a escolaridade obrigatória serão adultos com menor capacidade de adaptação e aquisição de novas competências, na medida em que estão menos motivados para frequentar acções de formação, limitando assim a sua reconversão profissional, fundamental, numa sociedade cada vez mais tecnológica, como aquela em que vivemos.

Tudo isto tem repercussões graves na competitividade das empresas e, conseqüentemente na produtividade do país, traduzindo-se na precaridade dos empregos (com actividades profissionais desqualificadas e precárias) e, fomentando igualmente os níveis e índices de delinquência.

Refira-se que, no entanto, que é completamente errado assumir que educação/formação são sinónimos de sucesso profissional.

2.3 – O Percurso Escolar e o Futuro

Há uma década atrás, o insucesso escolar era até certo ponto entendido como consequência da qualidade/exigência do sistema, da escola ou de um determinado professor. Hoje, as taxas de insucesso e abandono escolar, são entendidas como factores reveladores da má relação e do desencontro entre escola/aluno. Ao contrário da escola, cuja base do conhecimento assenta "... na escrita, na capacidade de generalização e na manipulação de símbolos" (Pinto 1998: 117), no contexto familiar as aprendizagens assentam na observação, na acção e na transmissão oral. No meio desta ruptura – aprendizagens escolares vs aprendizagens anteriores ou paralelas às escolares – estão os menores.

Com a saída precoce do contexto escolar, não é só a escola que é posta em causa, novos problemas emergem, nomeadamente de âmbito social, económico, familiar e de desenvolvimento dos próprios jovens.

Urge uma escola com importância para o presente e não apenas como uma mais valia para o futuro. Afinal o futuro passa pelo hoje e, o hoje é o presente. Disto depende o sucesso dos alunos.

A busca de afirmação da sua identidade, a aquisição de estatuto de adulto, a vontade de ganhar dinheiro aliado ao forte desejo de se libertar da tutela familiar, constituem um peso proeminente na decisão da criança/jovem se afastar da escola.

Segundo R. Boudon (Pinto 1998), a decisão de seguir ou não com os estudos está fortemente associada a uma relação de custo/benefício, que obviamente difere em função da posição social. Na sequência desta linha de pensamento, quanto mais baixa for a posição social da família, maior o custo associado à obtenção de um determinado nível escolar, e menor o benefício imediato que se pode retirar desse tipo de "investimento".

No entanto, tal facto não significa que, os pais, ainda que pouco escolarizados, não tenham consciência ou não reconheçam a importância da escola numa sociedade cada vez mais competitiva.

Por outro lado, a percepção que algumas crianças /jovens têm do seu futuro está intimamente associada ao grupo que lhes serve de referência, e é com o estilo de vida desse grupo que eles se identificam. Facto este que sustenta a sobejamente conhecida e

muito falada - reprodução de modelos - sejam eles de índole comportamental ou de definição de um projecto de vida.

3 - Como Definir Trabalho Infantil

Qualquer tentativa de simplificar ou reduzir o fenómeno do trabalho infantil é totalmente inviável, na medida em que, se está perante um fenómeno multifacetado e extremamente complexo. Importa desde já clarificar que trabalho executado pelas crianças deverá ser considerado “trabalho infantil”: todas as formas de actividade económica e emprego remunerado, ou, o trabalho remunerado e não remunerado, incluindo as actividades nas empresas agrícolas familiares e noutras empresas familiares? E as tarefas domésticas realizadas nos domicílios dos pais ou responsáveis? Ou, todas as actividades nocivas à saúde, educação e desenvolvimento do menor?

Não existe, na verdade, uma definição única e inequívoca, quer ao nível da legislação quer ao nível da comunidade científica nacional e/ou internacional sobre trabalho infantil, para efeitos de protecção dos menores ou para efeitos de investigação.

A noção de trabalho infantil surge, a maioria das vezes, associado à exploração e violação dos direitos da crianças, afastando-se assim da noção de trabalho, isto é, o exercício de uma actividade lícita, com valor económico e que pode ser ou não remunerada. (MSST/SIETI, 2003)

A protecção dos direitos das crianças e do seu harmonioso desenvolvimento físico e mental apresenta-se como a plataforma base para as definições de trabalho infantil produzidas pelas instâncias internacionais, tais como a das Nações Unidas (Declaração dos Direitos da Criança, 1989), a da UNICEF e a da Conferência de Amsterdão sobre o Trabalho Infantil, organizada em conjunto pela OIT e o Governo Holandês em 1997.

Estas definições, evidenciam as formas mais graves e intoleráveis de violação e exploração dos direitos das crianças, como seja o caso do: trabalho forçado, servidão, escravatura, prostituição infantil, o uso de crianças na pornografia, o uso de crianças como correios de droga e como soldados ¹

A definição de trabalho infantil, decorrente das orientações internacionais, designadamente da OIT, deve contemplar as seguintes vertentes:

- É o que é desenvolvido por menores que não tenham atingido uma determinada idade;
- É o que prejudica a sua saúde e/ou o desenvolvimento físico, mental, intelectual, moral e social;

¹ Com o objectivo de proteger as crianças deste tipo de exploração, adoptou-se a Convenção 182/99 e a Recomendação 190/99 da OIT

- É o que prejudica a sua educação escolar.

Normalmente, o trabalho infantil, refere-se a todo e qualquer tipo de actividade produtiva desenvolvida por crianças fora do sistema educativo, independentemente da sua natureza, duração e condições em que se verifica.

Numa perspectiva mais sociológica, o conceito de trabalho infantil é mais abrangente, na medida em que contempla não apenas o trabalho realizado pela criança na empresa, mas também as tarefas domésticas e todos os tipos de trabalho que envolvam mão-de-obra infantil, quer sejam por conta da família ou por conta de outrem.

Toda e qualquer actividade doméstica que tenha uma incidência menos positiva no desenvolvimento da criança, tem consequências equivalentes à do trabalho infantil.

A aprovação, em 1999, de uma nova Convenção Internacional do Trabalho, constituiu um avanço significativo na luta contra o trabalho infantil, sendo a Convenção n.º 182 uma das convenções mais rapidamente ratificadas e com um maior número de países a aderirem. A referida Convenção, visa eliminar as piores formas de trabalho infantil. Prova da franca acção que está a ser desenvolvida contra o trabalho infantil, é o facto de em finais de 2001, serem 115, os Estados-membros da OIT, nomeadamente Portugal, que tinham ratificado a Convenção.

3.1- Idade mínima de admissão ao trabalho

Em Outubro de 1919 e com o título “*Convenção para Estabelecer a Idade Mínima de Admissão de Menores no Emprego Industrial*” a OIT proíbe a contratação de crianças com idade inferior a 14 anos para, entre outras, áreas como a extracção mineira, pedreiras, construção civil, alguns tipos de indústria transformadora, transporte de pessoas ou mercadorias por rede viária, ferroviária ou fluvial. Esta convenção foi por duas vezes revista, em 1921 e 1973, “tendo em ambos os casos, alargado a idade mínima e também as disposições estabelecidas, de modo a abrangerem outros tipos de emprego.” (MSST/SIETI, 2003: 31)

Em 1973, Portugal adoptou a *Convenção da idade Mínima* (n.º 138)¹ e a concomitante *Recomendação da Idade Mínima* (n.º 146). Estes dois documentos exigem aos países a fixação de uma idade mínima, abaixo da qual os indivíduos estão proibidos de trabalhar. Esse limite deverá ser igual ou superior a 15 anos. Há uma excepção, que prevê a possibilidade de serem admitidos menores com idades entre os 12 e os 14 anos, desde que os empregos sejam considerados “leves” em termos de horas de trabalho e estejam devidamente assegurados os factores de segurança, protecção e saúde.

Deste modo, só aos 18 anos os menores deixam de ser objecto de protecção. Esta idade é na verdade, a que limita o conceito de criança no quadro normativo internacional.²

O regime jurídico português do contrato individual de trabalho prevê o quadro normativo essencial do trabalho de menores em que: a idade mínima de admissão para prestar trabalho é de 16 anos; os menores com idade inferior a 16 anos que tenham concluído a escolaridade obrigatória podem prestar trabalhos leves e os menores com 16 anos, que não tenham concluído a escolaridade obrigatória, podem prestar trabalho em condições que não prejudiquem a conclusão da referida escolaridade.

No entanto, a fixação da idade mínima de trabalho colide, em muitos países, com a impossibilidade de serem assegurados os meios de ensino para todas as crianças até àquela idade.

É por isso necessário, que os dois limites legais: escolaridade obrigatória e idade mínima de trabalho, sejam compatíveis. Cada uma destas medidas reforça a outra. Caso

¹ Foi rectificada por Portugal em 1998

² Veja-se a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Convenção 182/99 da OIT

contrário, se a idade mínima de trabalho não tiver em conta a estrutura e capacidade do aparelho escolar deixa-se, paradoxalmente, um maior número de crianças fora da escola, à mercê do sector informal, do trabalho clandestino, ou ainda de delinquência e outras situações de marginalidade.

Mas, é ainda necessário ter em linha de conta que, as condições sócio económicas das famílias, a sua evolução em termos culturais e de sistema de valores, não está certamente em todas as regiões, sectores e categorias da população, a caminhar a par das exigências legais. Situação essa que, na prática, faz com que o trabalho infantil continue a praticar-se em actividades menos visíveis, uma vez que a legislação se aplica fundamentalmente à relação contratual de trabalho.

Mas a crescente preocupação com as questões ligadas ao trabalho infantil, tem conduzido à elaboração de documentos sobre a forma de declarações e recomendações. Prova disso é a *Declaração dos Direitos da Criança*, das Nações Unidas de 1989, a *Cimeira Mundial da Criança* de 1990 e a *Cimeira Social na Dinamarca* em 1995. Também teve lugar em Amesterdão em 1997, a *Conferência sobre o Trabalho Infantil* e na qual se condenou todas as formas abusivas de trabalho infantil, apelando à suprema urgência de se erradicar a exploração infantil.

Cada país rege-se pelas suas próprias leis laborais, no âmbito das quais se favorece a educação das crianças e o seu desenvolvimento até à idade adulta, através de regulamentação sobre a escolaridade obrigatória.

São parte integrante da ordem jurídica portuguesa as Convenções das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989), as Convenções da OIT n.º 138 (idade mínima de admissão ao emprego) e n.º 182 (proibição e eliminação das piores formas de trabalho das crianças) bem como a Carta Social Europeia, incluindo o seu artigo 7º e ainda a Carta Social Europeia Revista, nomeadamente no seu artigo 17º sobre direitos das crianças e adolescentes a uma protecção social, jurídica e económica. Em finais de 2001, Portugal pertencia aos 115 Estados Membros da OIT, que ratificaram a Convenção Internacional do Trabalho n.º 182.

3.2 – As causas do trabalho infantil

Quando se tentam conhecer as causas para o trabalho infantil, algumas ideias até então consideradas “(...) pacíficas revelam-se menos firmes. É o caso da relação entre trabalho infantil e o nível de desenvolvimento ou as crises económicas, não sendo muitas vezes estes factores os mais decisivos para a ocorrência do fenómeno.” (MTS/PEETI 2000: 41). O trabalho infantil parece depender, isolada ou conjuntamente, de outros factores como seja: a pobreza, razões socioculturais, procura de trabalho infantil, fragilidades do sistema de educação e a globalização.

A pobreza reúne em seu redor maior consenso, por parte de todos os observadores do fenómeno do trabalho infantil, até pela evidência empírica.

Para complementar ou suprir as deficiências dos ganhos dos restantes membros das famílias, o trabalho infantil é importantíssimo, nos grupos sociais mais pobres, contribuindo assim para a sobrevivência dos colectivos familiares. As crianças trabalhadoras são em regra, pouco escolarizadas e mal qualificadas, perpetuando assim as fileiras de trabalhadores pobres, vindo os seus futuros filhos, engrossar igualmente a oferta de mão-de-obra infantil. (MTS/PEETI 2000).

A existência de padrões sociais e culturais diferentes surge, igualmente, como justificação para o trabalho infantil. Veja-se, a título de exemplo, o caso de grupos sociais economicamente bem sucedidos, pelo exercício de determinada actividade, nomeadamente as prosseguidas por empresas familiares, em que os menores são iniciados na rotina laboral familiar, por forma a aprenderem, quanto antes, e assegurarem a continuidade do sucesso do negócio, contribuindo igualmente para a economia familiar. Se os pais, sem nenhuns ou poucos estudos, conseguiram o sucesso profissional, parece que esse será o caminho mais seguro para os seus filhos.

O IPEC aponta como outro factor para a existência e até crescimento do trabalho infantil, a procura de mão-de-obra infantil. As entidades patronais, justificam-se alegando que as crianças são mais hábeis, aprendem melhor e mais rapidamente certas e determinadas tarefas, comparativamente a um adulto não treinado ou até mesmo, que não há adultos para fazer aquele trabalho. Certo é que as crianças são mal pagas, e em geral, são as mais prejudicadas ao nível dos direitos, por estarem menos esclarecidas e possuírem menor capacidade de defesa que os adultos.

A fragilidade do sistema de educação e em alguns casos a própria ausência dos aparelhos escolares, é outra das fortes razões para a existência do trabalho infantil. A percentagem de crianças em idade escolar que frequentam a escola, é de 98% nos países industrializados, de apenas 68% na Ásia do Sul e 57% na África Subsariana, (MTS/PEETI 2000).

A maior circulação de capitais, mercadorias, pessoas e tecnologias, parece ser igualmente considerada como um factor de crescimento do trabalho infantil, embora seja difícil avaliar a sua real influência.

Quanto menores os custos de produção, maiores as possibilidades de exportação. O recurso ao trabalho infantil em larga escala permitirá essa redução de custo, que não sendo assumida pelas próprias empresas, é-o por empresas subcontratadas ou familiares de trabalho no domicílio. A OIT atribui esta prática em especial nos países de Leste Asiático.

3.3 – O Trabalho Infantil em Portugal

Sobre a dimensão e a natureza do trabalho infantil em Portugal, muito se tem falado e algumas dúvidas têm surgido neste últimos anos. A discussão em torno do problema tem sido focalizada em alguns temas importantes, nomeadamente no âmbito das políticas e medidas de prevenção e erradicação e na eficácia da acção da Inspeção do Trabalho.

Em 1998, a OIT divulga que cerca de 200 mil crianças, até aos 19 anos, trabalhavam em Portugal. A partir dos números fornecidos pela inspecção, procurou-se deduzir o volume de trabalho infantil e as suas tendências de evolução em Portugal. Concluiu-se que, a mão-de-obra infantil em Portugal no domínio da relação subordinada, estava a diminuir, em oposição à crescente participação infantil no sector dos ganhos de natureza familiar ou no domicílio, o que para além de reforçar o carácter clandestino do trabalho infantil, o torna mais difícil de detectar.

3.3.1 – Enquadramento Legal e Legislativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), alterou a escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, tornando obrigatório a permanência dos alunos no sistema educativo, até aos 15 anos, caso não tenham concluído a escolaridade obrigatória antes.

Entende-se que, até aos 15 anos, os menores devem frequentar a escola, sendo proibido, até essa idade, que estes trabalhem.

A Lei 42/91 de 27 de Julho permitiu ao Governo legislar sobre o trabalho de menores, por forma a assegurar “(...) um equilibrado desenvolvimento físico, mental e moral, lhes salvaguardem a segurança e saúde e lhes garantam a educação escolar, a formação profissional e a protecção social.” (MSST/SIETI 2003: 41)

Com a alteração do articulado do Decreto Lei 49408 de 24 de Setembro, o Decreto Lei 396/91 de 16 de Outubro veio regular o contrato individual de trabalho, introduzindo assim, a nova idade mínima de admissão ao trabalho, fixando-a em 16 anos (Art.º 122 do DL 49408, com a nova redacção) e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo. (MSST/SIETI 2003).

O Art.º 123 do DL 49408, refere claramente que só os menores que tenham atingido a idade mínima de admissão, concluído a escolaridade obrigatória e apresentem capacidades físicas e psíquicas adequadas às tarefas a desempenhar, podem prestar trabalho, qualquer que seja a espécie e modalidade de pagamento.

Devem, portanto, as entidades patronais prover à realização de exames médicos que atestem as capacidades físicas e psíquicas dos jovens que pretendem contratar, mesmo que tenham mais de 16 e menos de 18 anos, se a duração do trabalho ascender os 3 meses. Em caso da actividade profissional ultrapassar esse limite, é necessário proceder a exames médicos com uma periodicidade anual.

Mas, o Art.º 122 do DL 49408, ainda admite duas excepções no que concerne ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à idade mínima de admissão ao trabalho.

A primeira refere-se à possibilidade de se admitirem menores ao trabalho, sem que tenham concluído a escolaridade obrigatória, devendo para tal frequentar um estabelecimento de ensino ou de formação profissional, por forma a permitir-lhe a conclusão da escolaridade, que o horário seja compatível com a frequência das aulas e com a devida autorização dos pais, por escrito.

A segunda prevê a possibilidade de menores entre os 14 e os 16 anos poderem trabalhar, desde que as actividades realizadas por estes, sejam consideradas “leves”.

A Portaria 714/93 de 3 de Agosto define como actividades leves «tarefas simples e definidas que pressuponham conhecimentos elementares e não exijam esforços físicos ou mentais que ponham em risco a saúde e o desenvolvimento global do menor.» (MSST/SIETI 2003: 43)

Esta Portaria já distingue o trabalho assalariado por conta de outrem do prestado pelo menor no âmbito das empresas familiares, determinando que a actividade do menor seja exercida sob a responsabilidade ou orientação directa de membros do agregado familiar.

Em suma, salvo casos excepcionais, só podem prestar trabalho os menores que tenham completado 16 anos, concluído a escolaridade obrigatória e após realização de exames médicos, sejam considerados aptos para realizar determinada tarefa.

3.3.2 – Trabalhos Condicionados a Menores

A legalidade do trabalho de menores é uma questão complexa, até porque não existe, de facto, uma idade mínima de trabalho de aplicação universal. A possibilidade

de menores que tenham completado 16 anos poderem prestar algum tipo de trabalho, já vimos, que obedece a uma grelha de critérios bastante apertada, e igualmente rigorosa para as idades seguintes.

Posto isto, e a título de exemplo, eis alguns trabalhos proibidos a menores de 18 anos, proibidos a menores de 16 anos e condicionados a menores de 16 e 17 anos: nos proibidos a menores de 18 anos destacam-se o fabrico de explosivos, transporte, condução ou operação com veículos, sopro de vidro, vazamento de metais em fusão, trabalhos subterrâneos, trabalhos em pistas de aeroportos; nos trabalhos proibidos a menores de 16 e condicionados a menores de 16 e 17 anos encontramos: movimentação de cargas que provoquem riscos dorso-lombares, trabalhos de demolição, trabalhos que impliquem riscos eléctricos, actividades realizadas em hospitais, centros de saúde, etc., actividades em matadouros, talhos, peixarias, aviários...e trabalhos que impliquem constrangimentos ligados à cadência, nomeadamente quando remunerados em função do resultado. (MSST/SIETI 2003).

4 - Família, Escola e Trabalho: Da Especificidade dos Contextos ao Quotidiano das Crianças

Acerca da relação do menor com a família a escola e o trabalho, os sociólogos ou outros cientistas sociais terão muito a dizer do que se tem passado ao longo do tempo. Mas cabe a Philippe Ariés, na sua obra “A criança e a família no Antigo Regime”, aprofundar esta perspectiva, segundo a qual, o período da infância estava reduzido ao seu momento mais frágil, isto é, ao momento em que as crianças não podiam subsistir por si só. Depois eram integradas no mundo dos adultos, onde participavam quer nos seus trabalhos, quer nos seus momentos de lazer (Pimentel s.d).

Até ao século XV a família era vista como uma realidade moral e social, mais do que como uma realidade sentimental, cuja principal preocupação era a de formar adultos capazes de constituir novas famílias. No começo do século XVI, a educação passa a ser da responsabilidade da escola. Pela primeira vez há uma procura no sentido de proteger a infância do mundo adulto, conservando desta forma a sua inocência. Com o alargamento da escolaridade, a realidade e os sentimentos da família sofrem várias transformações. Vive-se um período de aproximação familiar. A passagem da família “tradicional” para a família “moderna” opera-se através de uma mudança na forma de relacionamento com a criança. Começa-se a educar os jovens para uma sociedade mais profissionalizada, em que o estatuto em vez de ser conferido pela herança, passará a sê-lo pelo exercício duma profissão. (Leandro 2000). “Com efeito, há crianças que não chegam a viver e saborear a alegria de um período irrepetível da vida, tornando-se adultos antes do tempo, ficando muitas vezes incapacitadas para enfrentar o futuro em igualdade de condições com as restantes, ou mesmo tornando-se fisicamente deficientes e psicologicamente marcadas para toda a vida” (Nota Pastoral sobre o trabalho infantil 1993: 2).

Nos nossos dias, a relação da família com a escola não se limita à infância, indo para lá da adolescência até á juventude, na medida em que a escolarização tende, hoje, a prolongar-se na idade e no tempo.

Daqui decorre, que muitos jovens ingressam no mercado de trabalho, conseqüentemente na vida activa profissional, muito tarde. O que não é de admirar, em virtude da valorização do diploma escolar.

No entanto, muitas famílias, designadamente as de condição social modesta, vêm-se na contingência de se orientar por outras condutas, que se inscrevem na lógica do abandono escolar, para ingressar precocemente no mercado de trabalho, de forma clandestina ou mais ou menos dissimulada.

CAPÍTULO III

QUESTÕES METODOLÓGICAS

1 - Delineamento do Estudo

Atendendo à temática em estudo e definidos que estavam os objectivos, tornou-se imprescindível clarificar qual o método mais adequado a utilizar no âmbito do estudo.

Os objectivos desta investigação direccionaram-na para um estudo descritivo. De acordo com Triviños, estes estudos assentam fundamentalmente “(...) *no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, (...) etc.*” (Triviños 1995:110). No caso concreto estudou-se a trilogia Família, escola e trabalho infantil – no caso dos menores integrados em PIEF.

Um estudo descritivo requer que o pesquisador obtenha um leque de informações acerca do que quer pesquisar. “A descrição é um dos objectivos dos estudos qualitativos. O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana.” (Correia 2005: 52)

Segundo Triviños, “(...) *o estudo descritivo pretende descrever «com exactidão» os fatos e fenómenos de determinada realidade*” (Triviños 1995:110).

O tipo de estudo descritivo que melhor se adequou à presente investigação foi o «estudo de caso», por permitir analisar a forma como se manifesta determinado fenómeno (Creswell 1994) e por permitir tratá-lo como um sistema integrado (Ramos 2001), fazendo parte de um contexto mais alargado, permitindo assim, uma descrição mais profunda de determinada realidade.

Contudo, os estudos descritivos não se limitam a recolher, ordenar, e classificar dados, podendo estabelecer relações entre variáveis.

A colecta dos dados fez-se a partir da aplicação de uma ficha-inquérito (refira-se que a análise que foi efectuada não tem validade estatística, dada a exiguidade da população inquirida, não se podendo generalizar os resultados obtidos. O interesse dos resultados coloca-se sim, a nível teórico), cuja administração ficou a cargo do inquiridor, facto a que Quivy (1998) chama de administração indirecta e que, merece maior credibilidade ao nível dos resultados, em virtude de o inquiridor poder esclarecer algumas dúvidas que se coloquem nas interpretações das perguntas.

2 - Campo de Análise

Segundo Quivy (1998), não é somente essencial saber que tipo de dados se pretende recolher é necessário também limitar o campo de análise em termos de espaço geográfico, social e no tempo. O espaço geográfico, segundo o mesmo autor, corresponde à definição espacial do campo de análise. Nesta investigação, o campo de análise começou por ser o conselho de Évora, uma vez que os PIEF'S, de 2º e 3º ciclo, no âmbito do projecto PETI, a funcionar na cidade, abrangem, em termos geográficos o conselho. Mas, após a aplicação dos inquéritos concluiu-se que, todos os menores residem na cidade de Évora, pelo que se redefiniu em termos geográficos a unidade de análise, passando a ser a cidade de Évora.

Em relação ao país, o peso demográfico de Évora mantém-se estacionário, embora com uma tendência para um ligeiro reforço.

A cidade tem crescido continuamente, sobretudo no exterior das muralhas, já que intramuros (Centro Histórico) se verificou um decréscimo acentuado na última década.

A cidade possui 7 freguesias urbanas e 12 rurais.

De realçar a crescente urbanização do concelho: em 1960, as freguesias urbanas concentravam 68,25 da população; em 1991, esse valor era de 82,5%.

A população está a envelhecer. “Observa-se um aumento da representatividade dos grupos etários mais idosos e uma diminuição acentuada dos mais jovens. Este fenómeno deve-se a decréscimos simultâneos da natalidade e da mortalidade. Há indícios de que na década de 80 o fenómeno começou a sofrer alterações, devido à capacidade de Évora para atrair novos residentes (Universidade, Serviços Regionais da Administração, entre outros factores de atracção).” (http://www.cm-evora.pt/zc_municipio.htm) (disponível em 05.11.2005).

Ao nível da actividade económica, no comércio a retalho, predominam os estabelecimentos de produtos alimentares e bebidas.

Em termos de saúde, a oferta está muito centralizada em Évora, pela via da localização do hospital regional

Évora tem uma boa cobertura de estabelecimentos de ensino básico e secundário. A rede de Escolas Profissionais em Évora é a garantia da formação de quadros de nível intermédio. A Universidade, com cerca de 8500 alunos e uma grande

diversidade de cursos nas áreas técnicas e humanísticas, representa um pólo de desenvolvimento da cidade e a formação de importante faixa de recursos humanos.

No entanto o absentismo e abandono escolar ainda é um fenómeno de alguma consistência nesta região. Facto pelo qual o campo social, que segundo Quivy (1998) incide sobre a definição da população alvo do estudo a observar e os fenómenos sociais a investigar, desta investigação consiste no entendimento da relação que os menores integrados em PIEF, no âmbito do projecto PETI, têm com a família, a escola e o trabalho infantil.

O espaço temporal, de acordo com Quivy (1998), refere-se aos limites temporais, ou seja, define o período em que o fenómeno é estudado. A presente investigação decorreu entre os meses de Maio a Novembro de 2005.

3 - Unidades de Análise

A unidade de análise deste estudo, foram os alunos de PIEF do 2º e 3º ciclo da cidade de Évora. São 18 alunos no total, distribuídos da seguinte forma: 6 do 2º ciclo e 12 do 3º ciclo.

Após o contacto com a EMM do PETI e com a TIL do 2º e 3º ciclo foi possível agendar uma data para o início da aplicação dos inquéritos, (7, 10 e 12 de Outubro de 2005). A aplicação das fichas-inquérito decorreu no espaço da Associação Juvenil 4ª Dimensão, onde decorrem as aulas dos PIEF'S. Os menores dirigiam-se um a um, a uma sala à parte onde se encontrava a inquiridora, regressando posteriormente à sala de aulas.

A possibilidade de aplicar as fichas-inquérito durante os intervalos, não registou a anuência de professores e TIL, na medida em que, o intervalo é um período fundamental para os menores descomprimirem, facilitando assim a sua manutenção no espaço da sala de aula, durante a exposição da matéria, o que nem sempre é conseguido, havendo necessidade de antecipar a saída de alguns alunos ou em concordância, da turma toda.

A recolha efectuou-se durante três dias, porque, estando ainda no início do PIEF (tinha começado na semana de 3 de Outubro), alguns alunos não compareceram à primeira semana, pelo que a inquiridora necessitou de se deslocar por três vezes ao espaço da 4ª Dimensão.

Importante é também o impacto que o investigador causa na unidade de análise. Deste modo, foi fundamental a articulação com as TIL e os professores, que facilitaram a integração de um elemento estranho ao PIEF, diminuindo assim as tensões e desconfianças, facilitando a aproximação e até a comunicação.

4 - Instrumento de Avaliação

A técnica de recolha de dados, como refere Quivy (1998), é a operação básica do processo de observação, consistindo a mesma em criar um instrumento que reproduza todas as informações convenientes e fundamentais para testar as hipóteses. Considerando o mesmo autor, para “(...) *que este instrumento seja capaz de produzir a informação adequada, deverá conter perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos e formulá-las com um máximo de precisão. (...) A exigência de precisão varia consoante se trate de um questionário ou de um guião de entrevista.*” (Quivy 1998: 181).

Neste estudo, foi elaborado uma ficha-inquérito que foi devidamente codificada e redigida sob a sua forma final (anexo 2), para seguidamente ser aplicada.

Optou-se pela administração indirecta, ou seja, foi a própria inquiridora que o aplicou, obtendo as respostas através dos inquiridos. Reforça-se a opção pela administração indirecta, pois, segundo Quivy (1998), a administração directa é um processo que “(...) *merece pouca confiança e só excepcionalmente é utilizado na investigação social, dado que as perguntas são muitas vezes mal interpretadas e o número de respostas é geralmente demasiado fraco.*” (Quivy 1998: 189). Deste modo, estabeleceu-se uma relação empática com os inquiridos, havendo por parte destes disponibilidade para ajudar a completar a realização do estudo. A confiança estabelecida superou as expectativas da inquirida, uma vez que o “(...) *papel do inquiridor é, neste caso, o de criar, nas pessoas interrogadas, uma atitude favorável, a disposição para responder francamente às perguntas ...*” (Quivy 1998: 184) e, tendo em consideração a população estudada, a tarefa parecia não ser fácil.

Para Ilhéu (1997), o teor do instrumento de análise, neste caso a ficha-inquérito é estabelecido pelos objectivos da investigação, enquanto que a forma incide sobre a clareza da informação, isto é, ao colocarem-se questões estas deverão sempre incitar respostas em relação ao que se pretende concluir, mas devem ainda demonstrar a atitude do inquirido.

A ficha-inquérito utilizada para a recolha de dados foi elaborado com perguntas fechadas, que segundo Foddy, permitem “(...) *que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si.*” (Foddy, 1996: 143) e perguntas abertas, com o intuito de adornar o estudo, obtendo-se

informações complementares e permitindo “(...) *aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras.*” (Foddy, 1996: 143).

Consoante o descrito, a ficha-inquérito foi dividida em quatro partes. A primeira incidiu sobre a caracterização dos menores, a segunda sobre a caracterização escolar, a terceira sobre a caracterização do agregado familiar e a quarta e última sobre a caracterização das actividades desenvolvidas pelos menores.

Pretendeu-se assim recolher a informação necessária para responder às questões de partida que nortearam este estudo.

5 - Procedimentos para a Análise dos Dados

Após a aplicação do instrumento de avaliação, procedeu-se à análise dos dados recolhidos através do mesmo.

Para a análise dos dados, ou seja, para o tratamento da ficha-inquérito recorreu-se ao programa informático SPSS, versão 13.0. O procedimento foi efectuado através de três etapas, a saber: introdução da estrutura da ficha no programa; introdução dos dados, isto é, das respostas dos questionários; análise frequencial das variáveis (univariada).

Como o questionário aplicado contemplou perguntas abertas exigiu a análise de conteúdo das mesmas. Esta passou por três fases: constituição de um “*corpus*”, ou seja, transcrição das respostas recolhidas através das questões abertas, agrupando-as segundo os indicadores do modelo de análise (anexo 3); definição de categorias, que também partiram do modelo de análise (anexo 5); e, finalmente, quantificação que permitiu tratar e interpretar os dados previamente recolhidos, estabelecendo redes de inter-relações entre eles.

6 - Construção do Modelo de Análise

A construção do modelo de análise fez-se a partir dos objectivos definidos para este trabalho, tendo-se elaborado uma grelha de análise com as áreas temáticas subjacentes a cada objectivo definido (anexo 3). A categorização das questões abertas, que “Constitui uma das dimensões principais da construção do modelo de análise. (...) sem ela é impossível imaginar um trabalho que não se torne vago, impreciso e arbitrário.” (Quivy 1998:111), foi feito à posteriori, através de um trabalho exploratório sobre o corpus.

Depois de transcritas as respostas, foram agrupadas em categorias e subcategorias (anexo 5). Vala diz-nos que “a categoria é habitualmente composta por um termo chave que Correia indica o significado central do conceito, que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Correia 2005: 69)”

As categorias foram encontradas nas respostas dos inquiridos. Em alguns casos utilizaram-se os conceitos referidos pelos próprios, noutros, recorreu-se à conceitualização a partir do discurso, com a ajuda do enquadramento teórico.

7 - Considerações Éticas

A ética que deve estar sempre presente em todo e qualquer desafio diário a que o ser humano se proponha, não é excepção no que se refere a uma investigação.

O respeito pelo Homem passa, neste caso, pelo consentimento dado pelos visados para a realização deste estudo. Assim, a sua participação traduz-se de forma consciente e livre, estando garantido o anonimato. Para Bogdan e Bicklen “Conduzir a investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que a um contracto...os sujeitos tomam decisões constantes relativamente à sua participação” (Correia 2005: 66)

Os menores foram informados sobre o tema e os objectivos do estudo, bem como a utilidade do mesmo. Ainda de acordo com Bogdan e Bicklen “O investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão dos dados” (Correia 2005: 66)

8 - Validação dos Resultados

A validade e fidelidade são essenciais para a averiguação da qualidade e veracidade dos dados recolhidos. “a validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar” (Lessard et al 1994: 68).

Relativamente à análise de conteúdo das questões abertas, e sendo certo que qualquer conteúdo é susceptível de diferentes interpretações, tentei justificar a indução feita, através de literatura existente ou pelos discursos dos próprios inquiridos apelando a este a um maior esclarecimento do que pretendia dizer. Depois de recolhida a informação, nas questões abertas, a resposta dada era lida e o inquirido confirmava ou corrigia se entendesse que era necessário.

Para a validação da categorização recorri à colaboração de algumas pessoas com experiência na área, submetendo à apreciação destas a grelha de análise, verificando assim a concordância ou divergência relativa aos temas, categorias e subcategorias.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1 - Introdução

Os dados apresentados e analisados neste capítulo, resultam da ficha-inquérito aplicado aos alunos dos PIEF'S do 2º e 3º ciclo, no âmbito do projecto PETI.

A apresentação dos resultados não coincide com a ordem e sequência das questões da ficha-inquérito (anexo 2), por uma questão de organização na apresentação dos resultados. Por forma a ser clara e objectiva, os resultados serão apresentados através de quadros e gráficos.

A análise inicia-se com uma breve caracterização dos menores, quanto à distribuição por género, idade e freguesia de residência; segue-se a caracterização dos agregados familiares através da sua dimensão e especificação, as habilitações da mãe e do pai, as respectivas profissões e a natureza da casa do agregado. A caracterização do percurso escolar é o que se segue, com a distribuição frequencial pela turma PIEF, segue-se a questão relacionada com o facto de já ter abandonado a escola e porquê, como se classificam como alunos, onde preferem estar mais tempo e porquê, qual a opinião sobre a escola, porque reprovou e que perspectivas tem em relação ao futuro.

Na caracterização das actividades desenvolvidas pelos menores, destaca-se o sentimento subjacente à participação/colaboração nas actividades e respectivo grau de satisfação. Na implicação das actividades laborais nas actividades escolares, aborda-se a assiduidade e a influência da participação nas actividades no rendimento escolar.

Finalmente surgem as perspectivas futuras dos menores, onde para além de identificarem a profissão que gostariam de exercer, também justificam a sua opção.

2 - Breve Caracterização dos Inquiridos

A população alvo do presente estudo é constituída por 5 raparigas e 13 rapazes, perfazendo um total de 18 inquiridos, como nos é permitido constatar no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição por género

Género		Frequências	Percentagem
Valid	Masculino	13	72,2
	Feminino	5	27,8
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

A faixa etária dos menores situa-se entre os 14 e os 17 anos, registando-se uma maior predominância de menores com 16 anos (7 no total), sendo a média das idades de 15,39 anos.

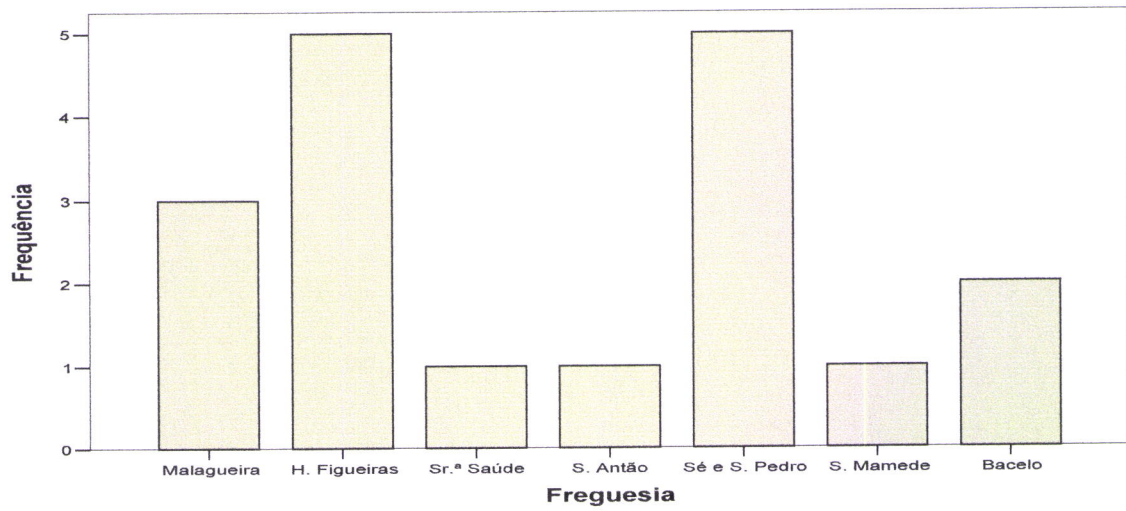
Quadro 2 - Idade

Idades		Frequências	Percentagem
Valid	14	4	22,2
	15	5	27,8
	16	7	38,9
	17	2	11,1
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Relativamente à freguesia de residência, e abrangendo o estudo em termo geográficos o conselho de Évora, na medida em que na cidade se congregam alunos de várias zonas do conselho, verificou-se que ao alunos do PIEF se distribuem todos pelas freguesias da cidade. Destacam-se de entre as sete freguesias a freguesia da Horta das Figueiras e da freguesia da Sé e S. Pedro, como as freguesias de residência de maior número dos menores (cinco menores cada), seguindo-se a Malagueira com três e o Bacelo com duas. As restantes são residência se apenas um menor (gráfico 1).

Gráfico 1 - Freguesia de residência



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

3 - Caracterização dos Agregados Familiares

Impõe-se aqui uma ressalva que resulta do facto de cinco dos menores inquiridos estarem institucionalizados. No entanto, qualquer um deles mantém contacto regular com a família, passando férias escolares e alguns fins-de-semana com os familiares, pelo que as questões que se colocaram relativas ao agregado familiar, os menores responderam tendo como referência a sua família e não a instituição. Três deles inclusivamente fizeram questão de reforçar, imediatamente, que a instituição não é a sua família.

Face ao exposto apurou-se que a dimensão dos agregados familiares situa-se entre os 2 e os 7 elementos, sendo que 27,8% dos inquiridos, ou seja 5, tem o seu agregado constituído por 3 elementos (incluindo o próprio inquirido). Apenas 1 tem um agregado familiar constituído por 7 pessoas. (quadro 3)

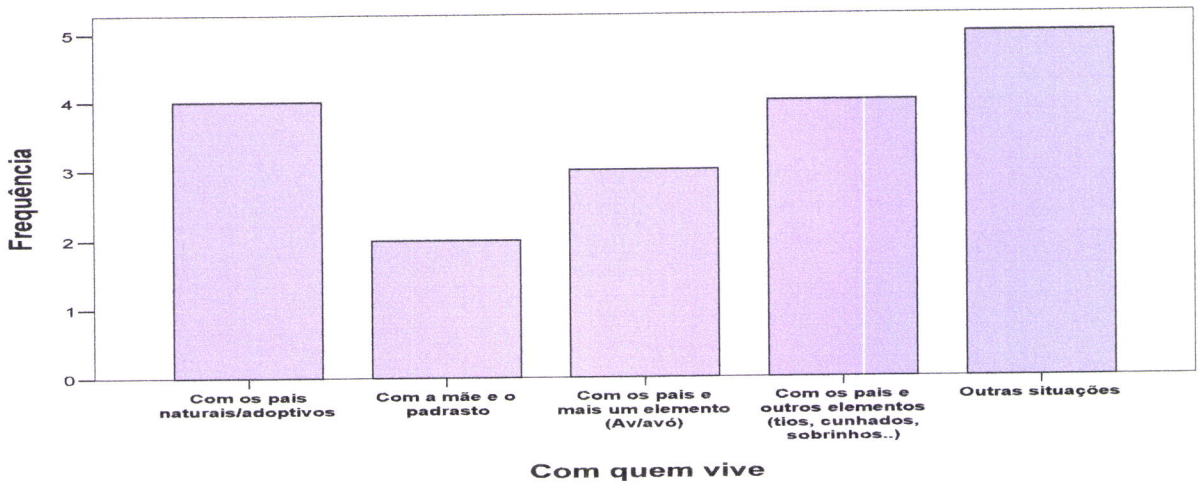
Quadro 3 - Dimensão do Agregado Familiar

Dimensão	Frequências	Percentagem
Valid 2	2	11,1
3	5	27,8
4	3	16,7
5	4	22,2
6	3	16,7
7	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Quanto à constituição do agregado familiar, foi possível identificar que, há excepção de outras situações, com 5 menores a darem esta resposta, 4 referiram viver com os pais naturais/adoptivos e outros 4 que vivem com os pais e outros elementos (cunhados, sobrinhos...). Apenas 2 responderam viver com a mãe e o padrasto, como é possível constatar pela leitura do gráfico 2.

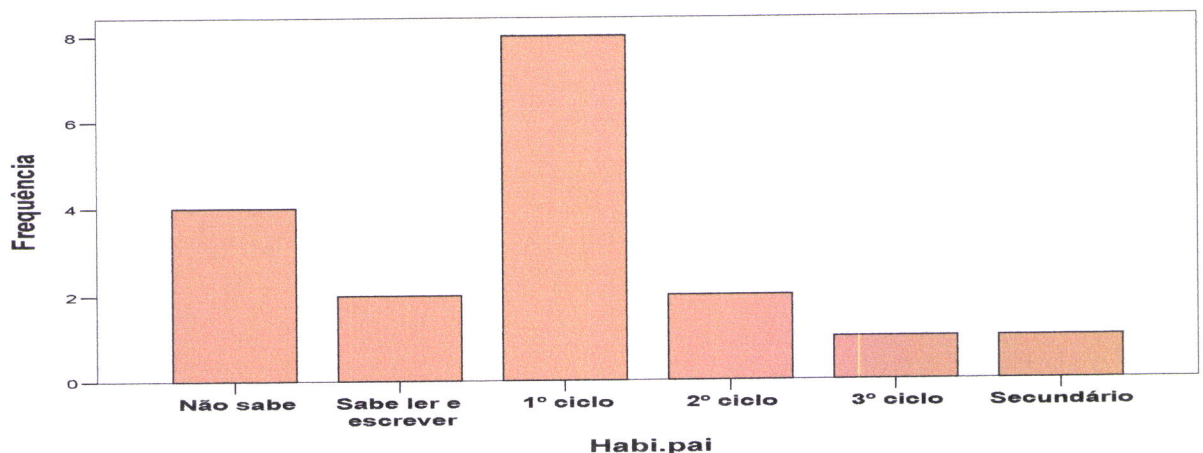
Gráfico 2 - Com quem vive



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

No que concerne às habilitações literárias (grau de ensino completo) dos progenitores, os gráficos. 3 e 4 revelam que o nível global de instrução, quer para o pai como para a mãe é muito reduzido. Apenas 1 pai e 1 mãe concluíram o secundário. Concentrando-se a maioria, ao nível dos pais, no 1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe). Nas mulheres, a conclusão do 2º e 3º ciclo (6º e 9º ano respectivamente), surge com algum destaque, face às restantes opções. A distribuição é de 5 e 4 mulheres respectivamente.

Gráfico 3 - Habilitações do pai



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Gráfico 4 - Habilitações da mãe



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

A fraca qualificação dos progenitores traduz-se ao nível da profissão exercida pelos mesmo. Não se pretende aqui diminuir a importância e relevância de cada uma das profissões que surgem neste estudo, nem questionar minimamente a dignidade subjacente a cada uma delas. Pretende-se apenas estabelecer alguma relação entre a fraca qualificação em termos académicos e profissionais e a integração no mercado de trabalho. Assim sendo, e face ao número de inquiridos – 18 – surgem várias opções ao nível das profissões: 3 dos inquiridos revelaram não saber qual a actividade profissional do pai; em seguida surge como as alternativas com mais respostas dadas a profissão de pedreiro, de comerciante e a situação de desempregado, todas com 2 respostas. As restantes alternativas apresentam apenas uma única resposta cada, como é possível de constatar através da análise do quadro 4

Quadro 4 - Profissão do Pai

Profissão		Frequências	Percentagem
Valid	Não sabe/faleceu	3	16,7
	Manobrador	1	5,6
	Campino	1	5,6
	Mecânico	1	5,6
	Vendedor ambulante	1	5,6
	Trabalhador rural	1	5,6
	Empresário	1	5,6
	Comerciante	2	11,1
	Desempregado	2	11,1
	Pedreiro	2	11,1

	Vigilante nocturno	1	5,6
	Segurança	1	5,6
	Pintor auto	1	5,6
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Quanto às mães, e apesar de no global as habilitações literárias serem ligeiramente superiores às dos pais, tal não se reflecte a nível profissional. 38,9% dos inquiridos, ou seja 7, respondeu que a mãe é doméstica. Registam-se 2 situações em que a mãe é empregada de balcão e outras 2 em que é empregada fabril, as restantes comportam uma resposta cada uma, tal como nos revela a informação contida no quadro n.º 7

Quadro 5 - Profissão da Mãe

	Profissão	Frequências	Percentagem
Valid	Não sabe/faleceu	1	5,6
	Vendedora ambulante	1	5,6
	Empregada de balcão	2	11,1
	Empregada fabril	2	11,1
	Empregada de lavandaria	1	5,6
	Doméstica	7	38,9
	Recepcionista	1	5,6
	Cozinheira	1	5,6
	Desempregada	1	5,6
	Trabalhadora rural	1	5,6
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Quanto à natureza da habitação do agregado familiar, a maioria vive em casas arrendadas. Mais precisamente 9 dos 18 inquiridos. Depois, 8 vivem em casa própria e regista-se uma situação em que a casa está cedida por outro membro da família ao agregado. Confira-se o quadro 6

Quadro 6 – Natureza da Casa do Agregado Familiar

Natureza		Frequências	Percentagem
Valid	Própria	8	44,4
	Arrendada	9	50,0
	Cedida	1	5,6
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

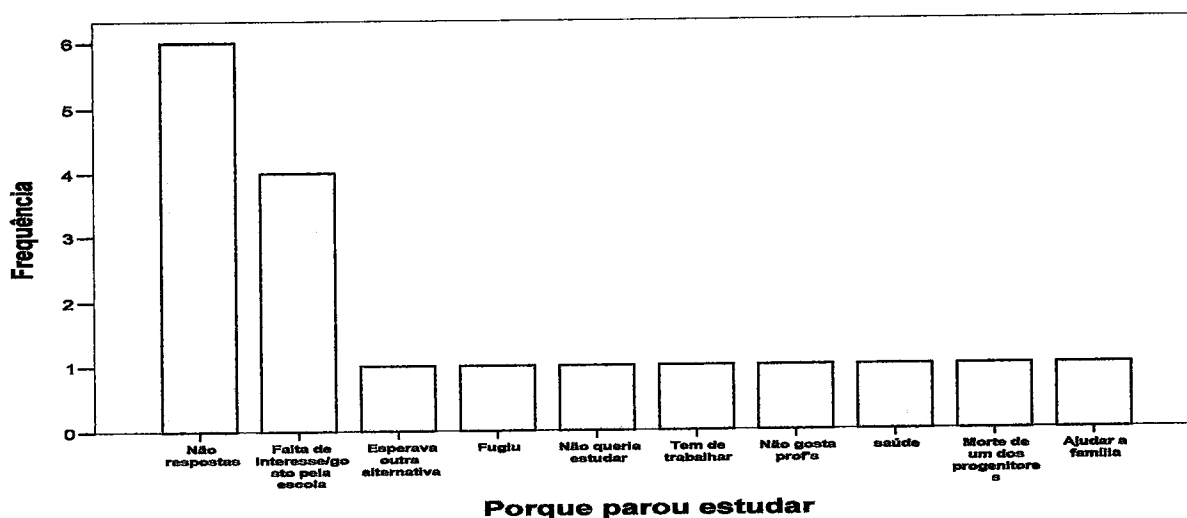
4 - Caracterização do Percurso Escolar

Os menores inquiridos estão distribuídos da seguinte forma: 6 frequentam a turma do 2º ciclo e 12 frequentam a turma do 3º ciclo do PIEF.

Quando questionados se alguma vez tinham abandonado a escola, isto porque o PIEF também integra miúdos com elevado absentismo escolar, ou sem aproveitamento, as respostas dos menores revelam que 66,7%, ou seja, 12 menores abandonaram a escola antes de integrar o PIEF. Apenas 6, metade, não chegaram a abandonar definitivamente a escola.

Igualmente interessante de analisar é a justificação que os 12 inquiridos dão para o facto de terem abandonado a escola. A maioria, 4 no total, justifica-se com a falta de interesse/gosto pela escola. As restantes alternativas apresentadas assumem uma resposta cada. Conferir no gráfico n.º 5

Gráfico 5 - Porque parou de estudar



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Mas perante este cenário, como se auto-avaliam estes menores quanto às suas capacidades? Por forma a esclarecer esta questão foi colocada uma questão que visava conhecer a opinião que cada um tem de si próprio a este respeito. Nenhum dos inquiridos se considera um péssimo ou mau aluno. A maioria, (10) considera-se um aluno razoável e 7 consideram-se bons alunos, considerando-se apenas 1 menor como muito bom aluno.

Não deixa no entanto de ser interessante verificarmos que, e apesar de a maioria ter abandonado a escola, por a considerar pouco interessante, não se consideram maus alunos, e inclusivamente, estão divididos percentualmente da mesma forma, 50% para cada lado, no que se refere ao sítio onde prefere estar mais tempo: casa ou escola.

Da análise de conteúdo resultante da justificação apresentada pelo menor para a opção que fez de preferir estar mais tempo em casa ou na escola, surgem como resposta para o primeiro caso: **fazer o que quer, tem mais coisa para fazer e diverte-se mais**. No segundo caso, a escola, é preferida como local para passar mais tempo, por ser um espaço onde se **divertem mais e onde têm mais coisas para fazer**.

Quadro n 7 - Quotidiano

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Inquérito
Q U O T I D I A N O	Em casa	Faz o que quer	1, 11, 12, 16,
		Tem mais coisas para fazer	2, 9, 17
		Diverte-se mais	8, 15
	Na escola	Tem mais coisas para fazer	5, 10,
		Diverte-se mais	3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 18

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

A opção por uma alternativa em detrimento de outra pressupõe, como nos é dado a observar no quadro n 7, maior liberdade de acção, mais dinâmica e actividade e consequentemente mais diversão. Por forma a facilitar ao leitor uma melhor compreensão do exposto, apresenta-se o excerto de algumas das respostas dadas pelos menores inquiridos:

Em casa

Faz o que quer

“Posso jogar playstation, ouvir música e ver televisão sempre que me apetece.” (ficha-inquérito1), *“Porque posso fazer o que quero.”* (ficha-inquérito 11), *“Porque faço o que quero, posso ver televisão, jogar, dormir.”* (inquérito 12) e *“Para ver televisão e ficar deitado até mais tarde.”* (ficha-inquérito 16).

Tem mais coisas para fazer

“Posso estar com a minha namorada, jogar playstation, jogar futebol e ver televisão.” (ficha-inquérito 2), *“Porque tenho um filho”* (inquérito 9), e *“Porque posso ver televisão, ouvir música e estar com os amigos.”* (ficha-inquérito 17).

Diverte-se mais

“Não gosto muito de sair e em casa estou mais à vontade.” (ficha-inquérito 8) e *“Porque gosto de estar com os meus irmãos e ver televisão.”* (ficha-inquérito 15).

Na escola

Tem mais coisas para fazer

“Porque há mais movimento, há mais coisas para fazer e mais malta com que me divertir.” (ficha-inquérito 5) e *“Porque em casa não tenho nada para fazer.”* (ficha-inquérito 10).

Diverte-se mais

“Distraio-me mais. O clima é mais relaxado e divertido.” (ficha-inquérito3), *“Porque em casa não faço nada e na escola tenho os amigos com quem brinco e me divirto.”* (ficha-inquérito 4), *“Porque há mais movimento, há mais coisas para fazer e mais malta com que me divertir.”* (ficha-inquérito 5), *“Não gosto de ficar em casa. Falta-me o ar se lá fico muito tempo.”* (ficha-inquérito 6), *“Porque na escola convivo com os colegas e em casa tinha que estar sempre a fazer qualquer coisa.”* (ficha-inquérito 7), *“Porque em casa não faço nada e na escola tenho os meus amigos com quem me posso divertir.”* (ficha-inquérito 13), *“Porque tenho mais oportunidade de me divertir.”* (ficha-inquérito 14) e *“Porque estou com os amigos.”* (ficha-inquérito 18).

Com o objectivo de conhecer o que cada um destes menores pensa sobre a escola, “olhando-a pelos seus olhos”, colocou-se uma questão de resposta aberta que inquiria nesse mesmo sentido. O facto de a questão ser aberta, permitiu uma recolha de informação mais ampla, possibilitando inferir acerca do grau de satisfação dos menores.

Quadro n 8 - Escola

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Ficha-inquérito
E S C O L A	Professores	Chatos	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14,
		Desmotivantes	3, 9, 12,
		Pouco acessíveis	1
	Matérias	Interessantes	9, 10, 18
		Pouco interessantes	3, 4, 5, 6, 8, 11,
		Cansativas	7
	Futuro	Maior facilidade de ingresso no mercado de trabalho	10, 12, 14
	Aulas	Longas/Cansativas	4, 6, 13, 17, 18

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Veja-se as respostas dadas pelos menores:

Professores

Chatos

“Acho uma seca porque os professores chateiam. “ (ficha-inquérito 1), “...os prof's a meio do ano já chateiam mais e começam a gritar com o pessoal.” (ficha-inquérito 2), “...os prof's gritam muito...” (ficha-inquérito 4), “Não gosto dos professores porque são chatos e chateiam a cabeça.” (ficha-inquérito 5), “Os professores implicam muito...” (ficha-inquérito 6), “A forma como davam as aulas é que era uma seca.” (ficha-inquérito 7), “Os professores não tornavam as matérias interessantes, eram muito chatos.” (ficha-inquérito 8), “...as matérias tornavam-se mais interessantes se os professores não fossem tão secas. Assim é uma chatice.” (ficha-inquérito 10), “...os professores só o que fazem é falar e não fazemos nada de interessante.” (ficha-inquérito 11), “Os professores tornam-se cansativos...” (ficha-inquérito 13) e “Os professores às vezes conseguem cativar-nos mas, outras vezes, a maioria, nem por isso.” (ficha-inquérito 14).

Desmotivantes

“...alguns professores são muito teóricos e pouco práticos, o que me desmotiva.” (ficha-inquérito 3), *“...os professores não motivam muito o pessoal.”* (inquérito 9) e *“Os professores nem sempre explicam bem a matéria e depois como não percebemos desmotivamo-nos.”* (ficha-inquérito 12).

Pouco acessíveis

“... os professores chateiam e não são muito acessíveis.” (ficha-inquérito 1)

Matérias

Interessantes

“...a matéria até era interessante...” (ficha-inquérito 9), *“... as matérias tornavam-se mais interessantes se os professores não fossem tão secas.”* (ficha-inquérito 10) e *“...as matérias até são interessantes”* (ficha-inquérito 18).

Pouco interessantes

“Por vezes as matérias nem sempre são muito interessantes ...” (ficha-inquérito 3), *“...as matérias nem todas são interessantes.”* (ficha-inquérito 4), *“...não interessa nada saber aquelas matérias.”* (ficha-inquérito 5), *“...as matérias não são nada interessantes...”* (ficha-inquérito 6), *“...não tornavam as matérias interessantes”* (ficha-inquérito 8) e *“...há matérias que damos que não interessam nada...”* (ficha-inquérito 11).

Cansativas

“...as matérias eram uma seca...” (ficha-inquérito 7)

Futuro

Maior facilidade de ingresso no mercado de trabalho

“A escola é importante para mais tarde não andar nas obras e ter um emprego mais ou menos...” (ficha-inquérito 10), *“...sem estudos, pelo menos o 9º ano, não se consegue arranjar um emprego decente.”* (ficha-inquérito 12) e *“A escola é muito importante para podermos arranjar um bom emprego.”* (ficha-inquérito 14).

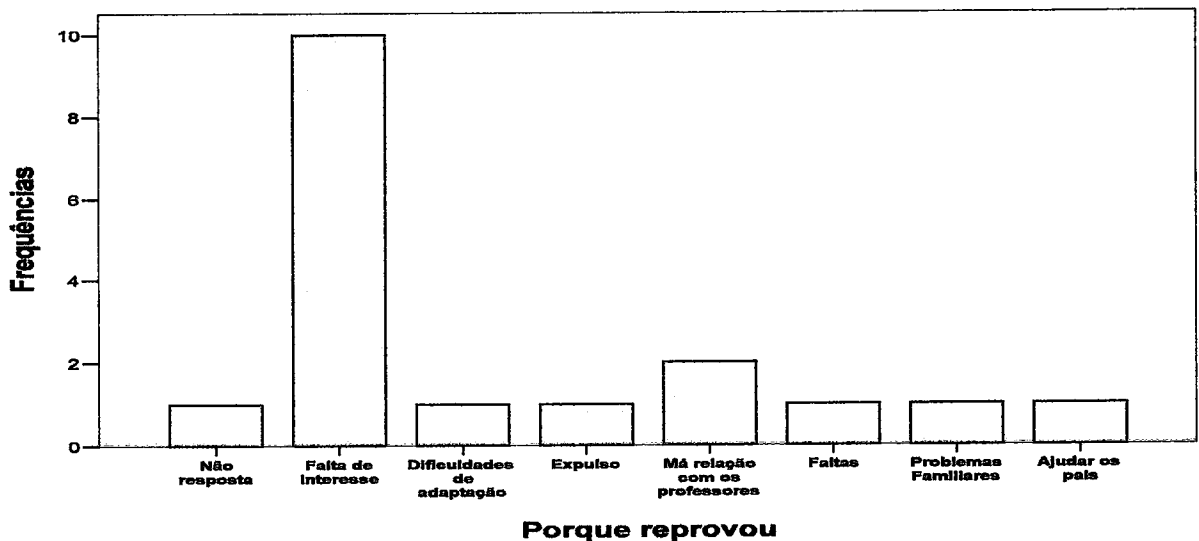
Aulas

Longas/Cansativas

“...ficamos muito tempo sentados numa sala...” (ficha-inquérito 4), *“...passamos muito tempo fechados numa sala.”* (ficha-inquérito 6), *“...estamos muito tempo fechados numa sala.”* (ficha-inquérito 13), *“...estar uma hora e tal dentro de uma sala de aulas é uma grande seca...”* (ficha-inquérito 17) e *“...cansa estar tanto tempo fechado numa sala de aulas...”* (ficha-inquérito 18).

Se reparar-mos, 11 dos 18 inquiridos, identificam o professor “chato”, como um dos elementos altamente condicionantes do seu sucesso escolar, (quadro 8) ao não conseguirem atrair e conquistar a atenção e interesse destes menores pelas matérias por eles ministradas, originando uma total falta de interesse que surge como o principal motivo do insucesso escolar deste menores (10 num total de 18), conforme os resultados constantes no gráfico 6

Gráfico 6 - Porque reprovou



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

No entanto, e apesar de um passado recente marcado pelo insucesso escolar, os inquiridos revelaram desejo de realizar um percurso escolar que, lhe permitisse arranjar um emprego melhor (7 inquiridos), poder tirar a carta de condução (4 inquiridos), sentir-se realizado, concluir a escolaridade obrigatória e aprender um ofício (3 inquiridos), ingressar mais rápido no mercado de trabalho e ganhar dinheiro (1 inquirido). Um outro inquirido disse não ter pensado ainda muito acerca do assunto e por último, 2 inquiridos, afirmaram não querer estudar mais. (quadro 9).

Quadro 9 – Perspectivas Futuras

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Ficha-inquérito
F U T U R O	Perspectivas futuras	Emprego melhor	1, 5, 9, 10, 13, 17, 18
		Sentir-se realizado	2, 14, 15
		Ingressar mais rápido no Mercado de trabalho	3
		Ganhar dinheiro	4
		Aprender um ofício	3, 7, 17
		Tirar carta de condução	5, 8, 16, 18
		Escolaridade obrigatória	8, 11, 12
		Não pensou bem	6
		Não quer estudar mais	4, 12

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

5 - Caracterização das Actividades Desenvolvidas Pelos Menores

O envolvimento dos menores em actividades laborais, é entendido e justificado, principalmente em zonas rurais, como fundamental para a formação integral do menor, aprendendo assim a «fazer-se Homem/Mulher», para além de ajudar a família nos seus afazeres diários.

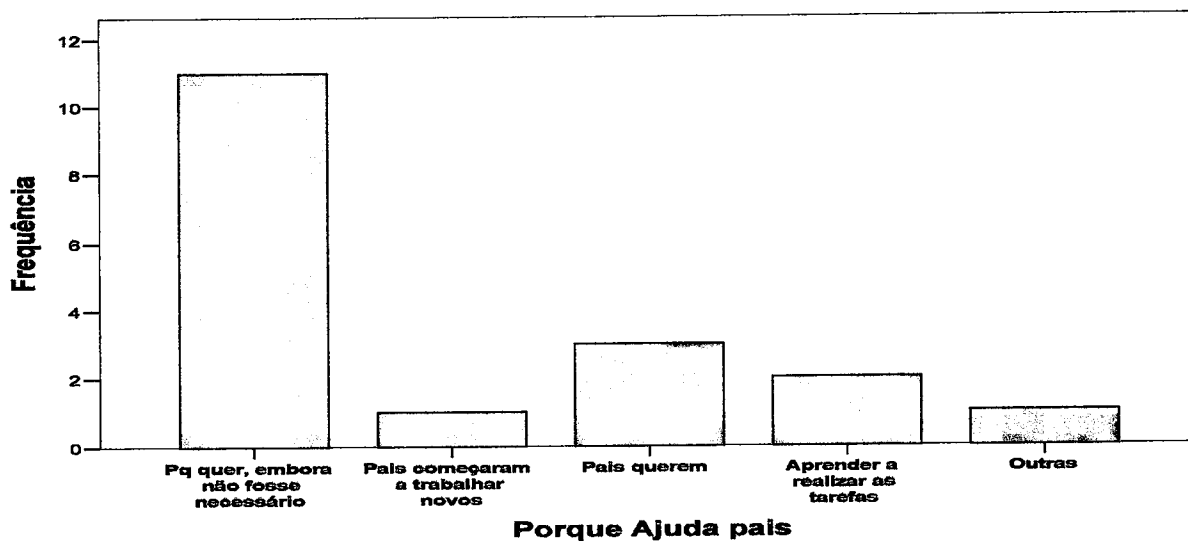
A participação dos inquiridos em actividades distintas, assume igualmente frequências de realização distintas.

Da leitura dos quadros constantes no anexo 4, e resultantes da ficha-inquérito aplicado aos 18 menores, soube-se que: 12 fazem recados às vezes; 9 vão às compras com a família ao fim-de-semana; 7 alimentam os animais domésticos diariamente; 12 nunca tiveram necessidade de ir à fonte buscar água, fazendo-o apenas 3 dos inquiridos, às vezes; 14 nunca acenderam o lume; 11 arrumam o quarto diariamente; 7 arrumam a casa às vezes; a loiça só é lavada às vezes por 5; a roupa nunca a lavaram, quanto a engomar, apenas 4 o fazem às vezes; ajudar na cozinha também é tarefa que é desempenhada por 6 só às vezes; tomar conta dos irmãos/sobrinhos também só é desempenhada por 4 às vezes; apoiar idosos doentes á assumido por 4 às vezes; relativamente a actividades mais relacionadas com os afazeres agrícolas; a participação é muito reduzida, registando-se 15 que nunca cavaram; nenhum deles lavrou ou gradou a terra; 16 responderam nunca ter aberto regos, cultivado e regado; 15 nunca foram à vindima; 10 carregam sacos às vezes e 6 referiram exercer outro tipo de actividades.

A colaboração dos menores nas actividades é na sua maioria (11 menores), porque querem, não sendo, segundo os mesmos, necessária a sua participação; apenas 3 referem colaborar porque os pais querem. (gráfico 6).

Relativamente ao sentimento subjacente à participação e colaboração das actividades, a maioria (11), afirma sentir-se satisfeito por ajudar.

Gráfico 6 - Ajuda Pais



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

6 - Implicação Das Actividades Laborais Nas Actividades Escolares

Embora seja no seio da família que é mais intensa a participação dos menores em actividades laborais, não são raras as vezes em que a frequência escolar e o seu contributo laboral, abrem algumas vertentes de conflito, no seio desta.

Tentar perceber as implicações da participação destes menores em algumas actividades, sobre o seu rendimento escolar, por forma a obter dados que permitam esclarecer de que forma o trabalho exercido por estes menores surge como factor impeditivo da sua formação integral, constitui um dos objectivos deste estudo.

A resposta à questão se já alguma vez faltou às aulas para ajudar os pais foi maioritariamente negativa para 14 menores. (quadro 10)

Quadro 10 - Assiduidade

Assiduidade		Frequências	Percentagem
Valid	Sim	4	22,2
	Não	14	77,8
	Total	18	100,0

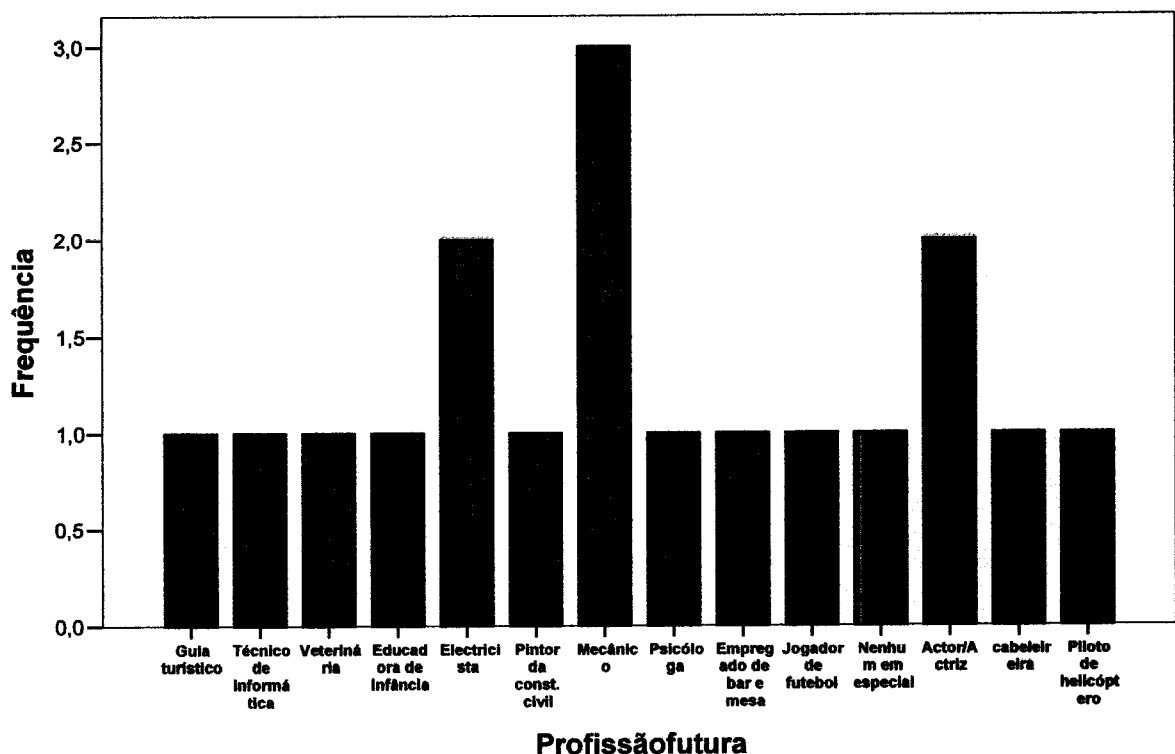
Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Independentemente de terem faltado ou não às aulas para ajudar em casa, tentou-se perceber que influência teve essa «ajuda prestada» no rendimento escolar. Tendo 83,3%, correspondente a 15 dos 18 inquiridos, respondido não ter tido qualquer tipo de influência.

7 - Perspectivas Futuras dos Menores

Quanto à profissão que cada um deles gostaria de exercer no futuro, podendo-se vislumbrar os sonhos e expectativas que estes menores têm para as suas vidas, o resultado contido no gráfico 8 revela-nos um leque bastante alargado de opções, reunindo maior consenso a profissão de mecânico, com 3 respostas. Apenas 1 menor não têm definido que profissão gostaria de exercer no futuro, tendo respondido, “nenhuma em especial”.

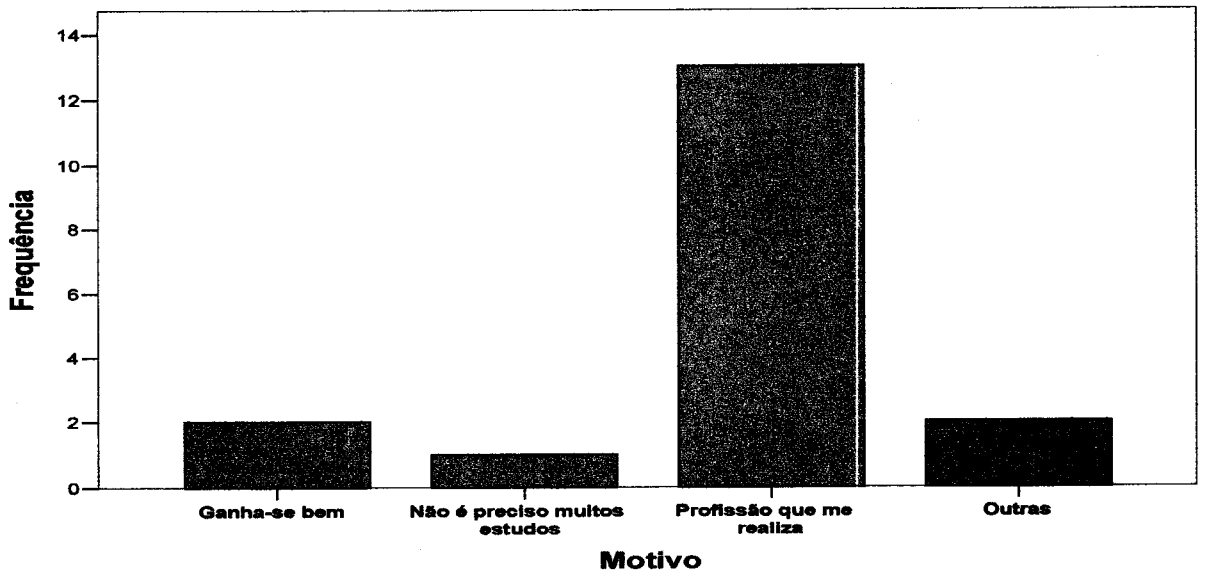
Gráfico 8 - Profissão futura



Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Quanto aos motivos para fundamentar a opção tomada, ao nível da profissão que gostaria de ter no futuro, 13 refere ser porque é a profissão que o realizará profissionalmente, 2 alegaram ser porque é uma profissão onde se ganha bem, apenas 1 se justificou com o facto de ser uma profissão que não necessita de muitos estudos e finalmente 2 alegaram outros motivos. (gráfico n 9).

Gráfico 9 - Escolha da Profissão



Fonte: Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusões e Sugestões

Por questões que se prendem com a concepção global da pesquisa, procurou-se conhecer e entender as clivagens mais significativas no que diz respeito à escolaridade e trabalho destes menores.

Impõe-se agora um último esforço de síntese para realçar os aspectos mais relevantes que emergem deste estudo.

As alterações ocorridas na estrutura familiar e, conseqüentemente na sua dinâmica (interna e externa), são um constante teste à capacidade de sobrevivência e adaptação da família, mas, principalmente, à sua capacidade de organização, com vista à protecção e formação dos seus membros.

A família é o espaço por excelência, de desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, cívicos, espirituais e educacionais.

Os pais, primeiros educadores, repartem hoje a responsabilidade de educar e informar os seus filhos com a escola, a imprensa, os meios de comunicação audiovisuais e as redes de telecomunicações (Félix 1994), no entanto, a família continua a desempenhar a sua função educativa.

Das três funções que Osório (1996) identificou para a família: biológica, psicológica e social; a última tem sido reportada para a esfera pedagógica, porque diz respeito à transmissão de normas e à preparação para um exercício pleno de cidadania.

Aceitando-se que a educação é um pilar indissociável do desenvolvimento da pessoa humana e, que a família e a escola são os dois espaços privilegiados para a prossecução do direito à educação, consagrados nos termos da Constituição da República Portuguesa (art. 74 n.º1), de que forma se processa a dinâmica família/escola?

A família na luta entre a tradição e a modernidade (Giddens 2001) vai-se, autónoma e espontaneamente modificando, por forma a sobreviver e responder às suas necessidades básicas (Alarcão 2000). A escola, por seu lado, luta desesperadamente por debelar as suas fragilidades, como seja a incapacidade para antecipar cenários, estando sistematicamente a “reboque” dos acontecimentos e, a rigidez curricular que faz com que as reformas não acompanhem os problemas, por serem incorporadas demasiado tarde.

Mas, favorecerá a escola a mobilidade social? Ele tem igual acesso à educação e, é respeitado na sua individualidade?

Não obstante as alterações ocorridas no sistema educativo no início da década de oitenta, com a criação de cursos técnico-profissionais e profissionais, a ministrar após o 9º ano de escolaridade, em virtude da necessidade que o país apresentava de mão-de-obra qualificada, valorizando uma política de emprego para os jovens e preconizando uma maior interacção entre a escola e o mundo do trabalho, a realidade revela-nos que a escola continua a ser um “agente de reprodução” de desigualdades sociais. Por outras palavras, os resultados escolares são um decalque, das deficientes condições de vida e de instrução da população portuguesa.

A falta de aproveitamento ou o mau aproveitamento dos alunos, constitui um dos primeiros entraves ao percurso escolar ascendente dos mesmos. Daí à insatisfação e desencanto é um passo. Mas, não menos relevante é, por um lado, o facto de as instituições escolares não corresponderem às expectativas dos alunos que acolhem, à sua herança cultural e às múltiplas solicitações que os atraem fora do meio escolar que frequentam e, por outro, a família não reconhecer a importância da escola, não incentivando nem estimulando os seus membros à frequência e ao sucesso escolar. Até porque, como nos é revelado pela análise dos dados deste estudo, o nível global de instrução dos pais é muito baixo, concentrando-se maioritariamente no 1º ciclo do ensino básico (gráfico 3 e 4), o que e, de acordo com a leitura dos dados, os remete para actividades profissionais precárias (quadro 4 e 5).

A escola está largamente inadaptada às necessidades e interesses dos menores. As matérias, a duração das aulas e a metodologia de exposição da matéria são pontos fortemente criticados pelos alunos e apresentados como causa da sua desmotivação, desinteresse e conseqüente insucesso escolar, como nos é confirmado pelos resultados das ficha-inquérito.

Analisando globalmente os dados recolhidos, conclui-se que o insucesso escolar destes menores, chegando mesmo alguns a abandonar a escola, não se deve primordialmente à necessidade de ir trabalhar, para contribuir para o equilíbrio do orçamento familiar, mas sim, principalmente, pela falta de interesse/gosto pela escola e pelo que ela oferece. Revelando, clara e inequivocamente, a ruptura entre a escola e os menores., Não quer isto dizer que, a situação de abandono escolar não potencie fortemente o ingresso precoce no mercado de trabalho, como muitas vezes acontece, com a anuência total da família, que entende que se o filho não quer estudar, tem

obrigatoriamente que começar a trabalhar. Esta preocupação, no entanto, não deixa de ser legítima, pois, a ociosidade atenta contra a dignidade do homem.

Interessante é o facto de, e apesar de terem abandonado ou de terem insucesso escolar, 12 dos 18 inquiridos não se consideram maus alunos.

A função da escola tem sido largamente debatida, não se pretendendo fazê-la aqui, até por uma questão de respeito por quem tem, de facto e de direito, condições para a fazer. Mas, quando confrontados com a questão: onde prefere estar mais tempo: em casa ou na escola? A escola quando escolhida, é-o não pelo facto de ser um espaço privilegiado para a formação, mas por ser um espaço onde se está com os amigos e onde se pode “passar bem o tempo” e onde se podem fazer mais coisas. Face ao exposto é, imprescindível adaptar a escola a novas funções e objectivos que, não os de mero lugar de transmissor de conhecimentos e instrução, mas sim num espaço de formação e preparação para as transformações sociais, económicas e tecnológicas que a sociedade diariamente vai experimentando, privilegiando assim a formação nos domínios cognitivo, afectivo, moral e social.

A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a necessidade da escola se organizar por forma a “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.”¹

O preço que se paga por cada aluno que abandona a escola sem completar a sua formação e sem ter qualquer alternativa para o fazer num outro registo, é muito alto para o menor, mas igualmente alto para o país e para a sua produtividade.

O abandono escolar precoce “evidencia o desenho de um projecto de vida, de autoria pessoal ou de autoria familiar (não importa) em que a escola é irrelevante.” (Carneiro 1999: 68).

O desafio que se coloca à escola é o desafio da diversidade. Isto porque o conhecimento tem uma forte componente subjectiva, onde é possível incorporar a “moderna teoria pedagógica da tese da posicionalidade”, [onde] “a posição de cada um – a base étnica, o género, o escalão etário, a origem rural ou urbana, a história de vida – é essencial para o processo de construção do seu próprio conhecimento”². Se por um lado a escola deve garantir a igualdade de oportunidades, nomeadamente no nível do

¹ cf. Lei 46/86, art.º3º al. f)

² CARNEIRO, Roberto, s.d – *A Escola: uma ponte entre o Estado e a Sociedade Civil*, disponível online em <http://www.PresidenciaRepublica.pt> (04.11.2005)

sucesso educativo, da qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento de competências, por outro, tem que perspectivar de que forma essa igualdade se pode expressar na diversidade, na medida em que, cada menor (criança ou jovem) que chega à escola, tem necessidades educativas especiais. Esta é a consequência de uma educação para a diversidade – *The new knowledge* - ³ onde a herança cultural das pessoas é valorizada, até porque, se o processo educativo se inicia a partir do nascimento, os alunos aos ingressarem no sistema educativo oficial, já estão dotados de conhecimento, resultado do seu, ainda curto, percurso de vida (Grande 2005).

São vários os estudos que revelam que são cada vez mais as famílias que adoptam uma postura de indiferença ou passividade face ao desenvolvimento da personalidade e da estruturação do carácter das suas crianças.

Impõe-se, por isso, um forte investimento pessoal, profissional, estatal e institucional no desenvolvimento de uma relação abrangente entre a sociedade e a escola, para fazer face aos desafios que se impõem.

A figura do educador tradicional, assumida pelos professores, está cada vez mais comprometida perante a diversidade de padrões de vida que constituem a nossa sociedade (Grande 2005).

Urge encontrar estratégias inovadoras de combate ao abandono escolar, que poderão passar por uma estratégia de marketing da própria escola, da educação, reforçando a importância da escola na definição do projecto de vida do aluno e por uma política que privilegie a inovação, actualização de conhecimentos dos docentes e a estabilidade salarial, por forma a estimular e reforçar o compromisso com a actividade pedagógica.

Sendo certo que o abandono escolar efectivo poderá ser o primeiro passo para uma empregabilidade precoce, não é menos verdade que a prevenção ao trabalho infantil não pode ser única e exclusivamente da competência da escola. Até porque a escola não tem definida como função combater a empregabilidade precoce, mas pode dar resposta aos desejos e vocações dos que cedo começam a trabalhar. Como? Se há um menor que apesar de não ter a escolaridade obrigatória, nem idade para poder começar a trabalhar e já deu provas que o seu futuro não passa por uma consolidação em termos de instrução, não deverá a escola contemplar as opções deste menor? Dotá-lo de competências e de conhecimentos de empregabilidade que o protejam de uma

³ O novo conhecimento

possível exploração não será o mais adequado? E não será a melhor forma de conseguir atrair a atenção do menor, de forma a fortalecer e garantir a sua formação integral? Insistir inexoravelmente num currículo desajustado às necessidades deste jovem, em nome de uma qualquer igualdade, é completamente contraproducente.

Só assim, se conseguirá fazer face ao facto do trabalho infantil surgir como factor impeditivo da formação integral dos menores.

Os ventos da mudança chegaram ao campo educativo. É impreterível ampliar o espectro de actuação da escola, capacitando-a para atender às experiências, potencialidades e motivações de cada aluno.

Ao terminar e confrontados com a imperfeição do estudo, constatamos que há aspectos que poderiam ser melhorados e que limitam a leitura que se pode fazer dos resultados obtidos, nomeadamente o facto da população inquirida ser exígua, não se podendo generalizar os resultados obtidos.

Parece-me que em termos de investigações futuras seria interessante alargar o estudo a amostras de maior dimensão e mais representativas em termos das características dos menores (nível de escolaridade, classe social, existência de factores de risco).

Tal como escreveu Thomas Jefferson não há, não houve e não haverá países ignorantes e livres.⁴

⁴ Informação oral

BIBLIOGRAFIA

☐ ACTAS CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

2001 – **Políticas de Combate à Exploração do Trabalho Infantil na Europa,**
Lisboa, MTS/PEETI

☐ ALMEIDA, Ana Nunes et. all.

1998 – *Relações Familiares: Mudanças e Diversidade* in Costa, António
Firmino da e Viegas, José (Org.), **Portugal, que Modernidade?**,
Oeiras, Celta Editora, s.e

☐ ALARCÃO, Madalena

2000 – **(Des)Equilíbrios Familiares: Uma Visão Sistémica,** Coimbra, Quarteto
Editora, 1ª Edição, pp. 33-61

☐ ANDERSON, Michael

1984 – **Elementos Para a História da Família Ocidental 1500-1914,** Lisboa,
Editorial Querco

☐ AZEVEDO, Joaquim

1999 – **Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho,** Lisboa, PEETI
/ MTS

☐ BARBALET, J. M.

1989 - **A Cidadania,** Lisboa, Editorial Estampa

☐ BELL, Judith

1997 – **Como Realizar Um Projecto de Investigação,** Lisboa, Gradiva,

☐ BIROU, Alain

1988 – **Dicionário de Ciências Sociais,** Lisboa, Circulo de Leitores, edição n.º
2305

☐ BRANCO, Francisco

1996 – *“A Nova Centralidade dos Direitos Sociais e os Desafios à Formação e Intervenção em Serviço Social”* in *Intervenção Social*, n.º 13/14, pp. 41-53.

☐ CABRAL, Rita

2001 – **Políticas de Protecção À Infância: Esboçar um futuro!** – [on-line] disponível em [http:// www.cnasti.pt](http://www.cnasti.pt) (03.05.2005)

☐ CALISTO, Gracinda Rosa Canhão

sd – **Práticas e Comportamentos no Sistema Educativo – Uma Realidade Estrutural Emergente Da Participação nos Agrupamentos Educacionais**, Évora, Universidade de Évora

☐ CARDOSO, Pereira

1999 – **Trabalho Infantil na Ordem do Dia** – [on-line] disponível em <http://www.apagina.pt> (20.07.2005)

☐ CARMO, Hermano et all

1998 – **Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição

☐ CARNEIRO, Roberto

s.d – **A Escola: uma ponte entre o Estado e a Sociedade Civil** – [on-line] disponível em [http://www. Presidenciarepublica.pt](http://www.Presidenciarepublica.pt) (04.11.2005)

1999 – **Medidas de Combate à exploração do Trabalho Infantil**, Comunicação apresentada no âmbito do Seminário das Exploração do Trabalho Infantil, em Braga e Matosinhos a 5 e 6 de Maio, pp. 63-73

☐ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

1996 , Coimbra, Livraria Almedina

☐ CORREIA, Isabel

2005 – **A família, a morte e o luto – o caso dos familiares que acompanham o doente oncológico em fase terminal no HOS**, Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora

☐ CRESWELL, J.W

1994 – **Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches**, Thousand Oaks, Sage publications (Policopiado)

☐ FELIX, António Bagão et all

1994 – **Traços da Família Portuguesa**, Lisboa, Ministério do Emprego e da Segurança Social, pp.13 –25

☐ FODDY, William

1996 – **Como Perguntar – Teoria e Prática de Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários**, Oeiras, Celta Editora, 3ª edição

☐ FONSECA, António Manuel

2000 – **Educar Para a Cidadania: Motivações, princípios e metodologias**, Colecção Educação, Porto, Porto Editora

☐ GAMEIRO, José

1999 (1998) – **Os Meus , os Teus e os Nossos – Novas formas de família**, Lisboa, Terramar, 3ª edição

☐ GEMITO, Maria Laurência Parreirinha

2004 – **O quotidiano Familiar do Idoso numa Freguesia Rural do Alentejo**, Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora

☐ GIDDENS, Anthony

2001 – **O mundo na era da globalização**, Lisboa, Editorial Presença, 3ª edição

1997 (1993) – **Sociologia**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição

☐ GODINHO, Paula e tal

2001 – **No Jogo da Vida Todos Repararam...Só Alguns Vivenciam**, Trabalho de fim de curso, Instituto Superior de Serviço Social

☐ GONÇALVES, Pedro

1980 – **Introdução ao Estudo da Família Numa Perspectiva Sistémica**, Porto, s.l, s.e

☐ GRANDE, Nuno

2005 – **Carta aos professores** – [on-line] disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?Id=1679> (21.03.06)

☐ GRUPO DE TRABALHO NOMEADO PELO MTS

1999 – **Guia de Legislação e Recursos Sobre Trabalho Infantil**, Lisboa, MTS/PETI

☐ GUIMARÃES, Paula

1999 – “*Direito, direitos e idades da vida*”, **Intervenção Social**, n.º 20, pp. 79-88.

☐ HORTON, Paul et. all.

1980 – **Sociologia**, São Paulo, McGraw-Hill, s.e..

☐ HESPANHA, Pedro

1997 – “*Novas Perspectivas sobre os Direitos Sociais*”, **Intervenção Social**, n.º 15/16, pp. 121-129.

☐ ILHÉU, José

1997 – **Do Tema Ao Modelo de Investigação**, Évora

☐ KELLERHALS, Jean e Montadon, Cléopâtre

1991 – **Les Stratégies Éducatives des Familles – milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents**, Paris, Delachaux et Niestlé, s.e, pp 38-50, 235-239

☐ LAROUSSE

2001 (1994) – **Nova Enciclopédia Larousse, Rio de Mouro, Circulo de Leitores, edição 4478, vol. XX e XXI**

☐ LEANDRO, Maria Engrácia

2000 – **O trabalho Infantil na –Interconexão de Três Vectores Sociais: A Família, a Escola e o Profissional**, in Actas do Seminário “Exploração do Trabalho Infantil – Conhecer - Intervir”, PEETI

☐ LESSARD et al

1994 – **Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas**, Lisboa, Instituto Piaget

☐ LIMA, Augusto Mesquitela

1992 – **Introdução à Sociologia**, Lisboa, Editorial Presença, 3ª Edição

☐ LOURENÇO, Maria Madalena de Carvalho

1998 – **Adolescência e Maternidade – a adolescente, a família e a escola**, Lisboa, Fim de Século, s.e.

☐ MTS/PEETI

2000 - **Trabalho Infantil em Portugal - Caracterização Social dos menores em idade escolar e suas famílias - Grupo de Trabalho Nomeado**, Cadernos PEETI n.º 3

☐ MSST/SIETI

2003 – **Trabalho Infantil em Portugal 2001 – Caracterização Social dos Agregados Familiares Portugueses com Menores em Idade Escolar – Grupo de Trabalho Nomeado**, IEFP

☐ MSST/SIETI

2004 – **Inserção Precoce no Mercado de Trabalho – Um estudo de casos** Lisboa, Grupo de Trabalho Nomeado, IEFP

☐ NEVES, Elina Morais

1996 – **Temas da Família**, Lisboa, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – Direcção Geral da Família

☐ OSÓRIO, Luiz Carlos

1996 – **Família Hoje**, Porto Alegre – Brasil, Artes Médicas, 1ª edição

☐ PEREIRA, Dora

2003 – **Factores Que Influenciam O Comportamento Parental – Percepções dos pais e filhos em situações de maus tratos**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

☐ PEREIRINHA, José

1997 – “*A (Re) Definição dos Direitos Sociais Face À crise do Estado Providência e ao Fenómeno da Exclusão Social*”, **Intervenção Social**, n.º 15/16, pp. 131-141.

☐ PATRÍCIO, Luís D.

1995 – **Droga de Vida, Vidas de Droga: Não seja Cúmplice!**, Venda Nova, Bertrand Editora,

☐ PINTO, Graça Alves

2003 – **O Trabalho e a Escola no Quotidiano das Crianças dos Meios Rurais**, Lisboa, MSST, Cadernos PEETI

1998 – **O Trabalho das Crianças – De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)**, Oeiras, Celta Editora

☐ PODGÓRECKI, Adam et all

1984 – **Sociologia Multidimensional**, Porto, Rés-editora, pp. 23-38.

☐ RELVAS, Ana Paula

1996 – **O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica**, Porto, Edições Afrontamento

☐ SAMPAIO, Daniel

1999 – **Que família?**, IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais, vol.4, pp.103 – 114

☐ SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela

2003 (1992) – **Sociologia da Família**, Lisboa, Editorial Estampa, 2ª ed.

☐ SEGALEN, Martine

1999 a – **Sociologia da Família**, Lisboa, Terramar

1999 b – “A revolução industrial: do proletário ao burguês” in André Burguière et al (dir.), **História da Família – O ocidente: Industrialização e Urbanização**, Lisboa, editora Terramar, vol.4

☐ SILVA, Carlos Alberto da

2003 – **ABC do SPSS for Windows – Introdução ao Tratamento de Dados em Ciências Sociais**, Monsaraz, ADIM

☐ SLEPOJ, Vera

1998 – **Compreender os Sentimentos**, Lisboa, Editorial Presença, 1ª ed.

☐ TROST, Jan

1995 – “*O Processo de Formação da Família*” in Gomes Pedro, João Patrício, Madalena Folque (org.), “**BEBÉ XXI – Criança e família na viragem do século**” Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 55-298

Documentos

Convenção Sobre os Direitos da Criança, [on-line] disponível em <http://www.unice.pt> (15.09.2005)

Convenção 138 – Idade Mínima Para Admissão de Emprego [on-line] disponível em <http://www.peti.gov.pt> (031.05.2005)

Convenção 182 – Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças [on-line] disponível em <http://www.peti.gov.pt> (31.05.2005)

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Nota Pastoral sobre trabalho infantil, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade

PIMENTEL, Sara Mendes

s.d – Resumo capítulo “Da Família Medieval à Família Moderna” in **L’enfant et la vie familiale sous l’ancien regime**, doc. Policopiado

RAMOS, Francisco Martins

2001 – Apontamentos da Disciplina de **Métodos de Investigação para as Ciências Sociais** do VII curso de Mestrado em Sociologia

Sites na Internet

<http://www.peeti.idict.gov.pt> (03.05.2005)

<http://www.dgert.msst.gov.pt> (31.05.2005)

<http://www.gddc.pt> (31.05.2005)

<http://www.cnasti.pt> (03.05.2005)

<http://www.peti.gov.pt> (31.05.2005 e 01.06.2005)

<http://www.apagina.pt> (27.07.2005)

<http://www.unicef.pt> (15.09.2005)

<http://www.jornal.publico>(15.09.2005)

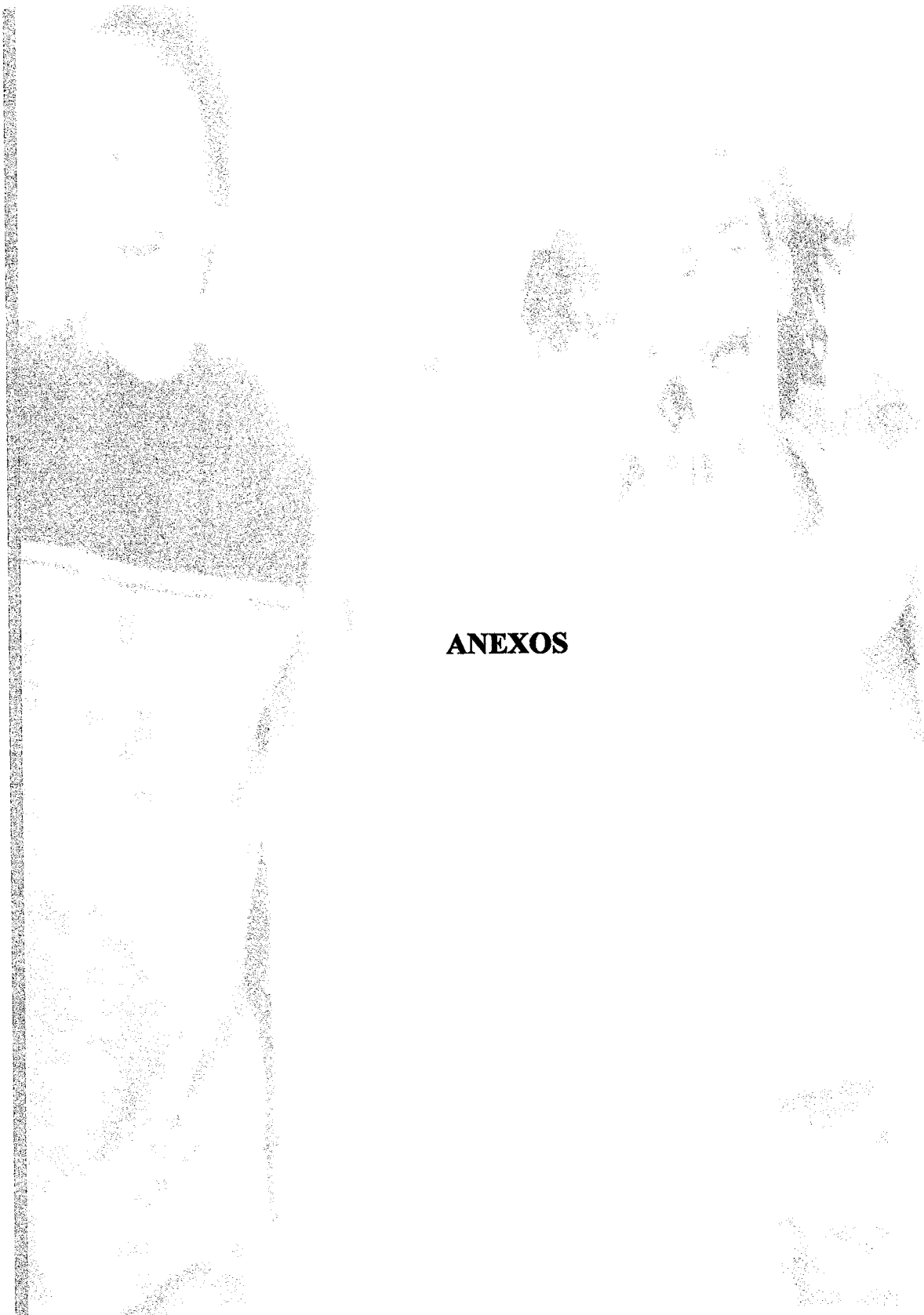
<http://www.educar.no.sapo.pt/insucesso> (31.10.2005)

<http://www.prof.2000.pt/agora> (01.11.2005)

<http://www.iol.org/public/portugue> (04.11.2005)

<http://www.presidencia-republica.pt> (04.11.2005)

http://www.cm-evora.pt/zc_municipio.htm (05.11.2005)



ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INSTITUTO DE ECONOMIA - AV. AVENIDA PASTOR LUIZ CARLOS DE BRAGA, 262 - MARACÃS - RJ - CEP: 21241-910 - FONE: (21) 251-8000 - FAX: (21) 251-8001 - E-MAIL: BIBLIOTECA@ECONOMIA.FAPERJ.RJ



ANEXO I

fessores desta Escola a lista de antiguidade do pessoal docente da mesma com referência a 31 de Agosto de 2003.

Os docentes dispõem de 30 dias a contar da publicação deste aviso para reclamação, nos termos do artigo 96.º do citado diploma.

12 de Setembro de 2003. — O Presidente do Conselho Executivo, José Joaquim de Pinho Vargas e Pires.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO

Despacho conjunto n.º 948/2003. — Nos termos do disposto no despacho conjunto n.º 9/2003, de 6 de Dezembro de 2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, de 9 de Janeiro de 2003, foi reconhecida a necessidade de revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.

As avaliações realizadas no âmbito do Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil (CNCETI) e pelo grupo de trabalho criado pelo referido despacho conjunto n.º 9/2003 apontam para a necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT, privilegiando e reforçando o papel da escola, dado ser nesta que convergem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e ser aí que essas intervenções se transformam em serviços educativos. Importa ainda reforçar a dupla vertente do PIEF: a vertente educativa e ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar.

Na revisão do presente despacho conjunto, foi dado especial enfoque ao estabelecimento de uma política integrada de infância e juventude, o que, em concreto, se traduz na promoção e protecção dos direitos de todos os menores, na promoção de respostas integradas e adequadas aos menores vítimas ou em risco.

Finalmente, o Programa ora revisto atende, igualmente, ao facto de o PEETI, instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, e posteriormente objecto de revisão pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000, de 13 de Janeiro, ter como horizonte temporal 31 de Dezembro de 2003, reunindo o PIEF as condições necessárias para continuar a existir após aquela data.

Assim, os Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho determinam:

1 — O presente despacho revê e reformula o Programa Integrado de Educação e Formação, abreviadamente designado por PIEF, criado pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.

2 — O PIEF tem como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT.

2.1 — O PIEF tem ainda como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.

3 — O PIEF integra um conjunto diversificado de medidas e acções prioritariamente orientadas para a reinserção escolar, através da integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e ou formação, incluindo actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

4 — O PIEF concretiza-se, relativamente a cada menor, mediante a elaboração de um plano de educação e formação (PEF) com subordinação aos seguintes princípios:

- Individualização, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em avaliação diagnóstica inicial;
- Acessibilidade, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo;

- Flexibilidade, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente em acções susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;
- Continuidade, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.º ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;
- Faseamento da execução, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;
- Celeridade, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respectivamente;
- Actualização, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.

5 — O PEF é assumido como forma de intervenção para a promoção dos direitos e para a protecção da criança e do jovem em perigo, no âmbito do previsto no artigo 7.º da lei de protecção de crianças e jovens em perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

5.1 — O PEF pode ainda ser disponibilizado como vista a integrar acordos de promoção e protecção, nos termos previstos nos artigos 56.º, n.º 1, alínea c), 98.º, n.º 3, e 113.º, n.º 1, da lei de protecção de crianças e jovens em perigo.

5.2 — Quando relativamente a um mesmo menor exista processo tutelar educativo, o PEF pode também ser apresentado como plano de conduta, para efeito do disposto no artigo 84.º da Lei Tutelar Educativa, aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro.

6 — O PEF compreende as seguintes fases:

- Preparação, abrangendo a avaliação diagnóstica, tendo por objecto o nível de aquisição de competências, a situação escolar, familiar e social do menor, a sua orientação escolar e profissional, a identificação dos objectivos a atingir e dos recursos a utilizar, bem como a consequente formalização do plano mediante documento escrito;
- Execução, abrangendo a integração do menor, em qualquer momento do ano civil, inclusive em actividades de educação extra-escolar de curta duração, com vista a favorecer a sua inserção em percurso que vise a escolarização ou a dupla certificação, escolar e profissional;
- Avaliação, abrangendo a avaliação da evolução do plano, com vista a assegurar a sua adaptação às necessidades do menor, e a avaliação final.

7 — No quadro estabelecido pelo presente despacho, o PEF obedece, consoante o caso, às orientações definidas pelos serviços competentes dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

8 — O PEF é acompanhado por um professor-tutor ou por um formador-tutor, consoante a respectiva realização ocorra em estabelecimento de ensino, em centros de formação profissional ou em outra entidade formadora acreditada.

8.1 — Compete ao professor-tutor ou ao formador-tutor promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução do plano, manter contacto regular com a família do menor, informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário.

9 — O PEF integra, sempre que necessário e na medida do possível, a intervenção dos serviços de psicologia e orientação escolar e profissional e dos centros de apoio social escolar, no âmbito das direcções regionais de educação, e a intervenção das valências técnicas de orientação profissional, de serviço social e de medicina do trabalho, no âmbito dos serviços locais do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

10 — Os PEF podem ser agrupados em projectos e realizados em estabelecimento de ensino, em centros de formação profissional ou em outra entidade formadora acreditada, devendo incentivar-se e manter-se assegurada a articulação com outras entidades da comunidade local cuja intervenção se repute necessária.

10.1 — A realização de projectos fora de estabelecimento de ensino ou de entidade formadora acreditada não dispensa a matrícula dos destinatários em estabelecimentos de ensino, sempre que seja necessário assegurar as respectivas certificação e futura integração escolares.

10.2 — Os projectos visando a integração no percurso de ensino regular integram obrigatoriamente medidas de apoio educativo, nomeadamente no âmbito da educação extra-escolar, com vista a favorecer a inserção no grupo-turma.

11 — A organização curricular em projectos de percursos diversificados conducentes à conclusão da escolaridade obrigatória e à obtenção de uma qualificação profissional, visando a certificação escolar ou escolar e profissional, obedece ao determinado relativamente a cada ciclo e modalidade de ensino ou de educação e formação, integrando, nomeadamente, as seguintes componentes:

- Formação sócio-cultural, visando a aquisição de competências nas áreas de português, língua estrangeira, matemática, tecnologias da informação e da comunicação e em área que integre conhecimentos das ciências sociais e das ciências naturais;
- Formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, no caso de percursos qualificantes;
- Área de projecto, transversal ao currículo, integrando, sempre que possível, programa de desenvolvimento vocacional.

11.1 — A constituição de grupo-turma subordina-se ao princípio da individualização da aprendizagem, não devendo ser ultrapassado o limite de 15 alunos.

11.2 — São prioritariamente afectos ao desenvolvimento dos projectos professores dos estabelecimentos de ensino em que aqueles se realizam ou em que os alunos estão matriculados, sem prejuízo de serem designados outros docentes pela direcção regional de educação competente, mediante proposta da estrutura de coordenação regional do PIEF.

11.3 — A avaliação dos destinatários obedece aos princípios fixados para cada modalidade e ciclo de ensino e é orientada por critérios de competência.

11.4 — No caso de acções de curta duração, é emitida certidão discriminando as competências adquiridas, permitindo a respectiva capitalização em percursos em que o menor venha a ser inserido.

12 — A promoção e realização de planos e de projectos de educação e formação incumbe ao estabelecimento de ensino ou ao centro de formação profissional mais próximo da residência dos destinatários, sem prejuízo da fixação, pela direcção regional de educação ou delegação regional do IIEFP respectivas, de outro estabelecimento em melhores condições para a realização desses planos e projectos, sob proposta da estrutura de coordenação regional do PIEF.

12.1 — A componente curricular de novos projectos que integrem percursos alternativos de ensino básico, visando a certificação escolar ou escolar e profissional, é aprovada pelos serviços centrais do Ministério da Educação, mediante parecer da direcção regional de educação competente.

12.2 — A componente curricular de novos projectos que integrem percursos alternativos de formação profissional, visando, exclusivamente, a certificação profissional, é aprovada pelo Departamento de Formação Profissional do IIEFP, mediante parecer da delegação regional do IIEFP competente.

13 — No desenvolvimento do PIEF, compete aos Ministérios envolvidos:

13.1 — Ao Ministério da Educação incumbe assegurar a realização das acções de integração em percurso escolar regular ou em percursos de educação e formação profissional inicial, sem prejuízo de, quanto a estas, aquelas acções serem realizadas conjuntamente com entidades tuteladas ou apoiadas pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, relativamente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, se isso se revelar concretamente mais favorável à consecução dos fins visados.

13.2 — Ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, designadamente através dos serviços do IIEFP, incumbe assegurar a realização das acções de integração em percursos formativos ou em percursos de educação e formação profissional inicial, sem prejuízo de as acções serem realizadas conjuntamente com entidades tuteladas ou apoiadas pelo Ministério da Educação ou outros parceiros, relativamente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, se isso se revelar concretamente mais favorável à consecução dos fins visados.

13.3 — Ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, designadamente através do Instituto de Solidariedade e Segurança Social (ISSS), incumbe garantir respostas sociais no âmbito sócio-familiar e em equipamentos e serviços de apoio à família, à infância e juventude em articulação com entidades parceiras e o apoio psicossocial a menores e famílias em situação de carência social, bem como assegurar os apoios necessários que consubstanciem as medidas de promoção e protecção previstas na lei de protecção de crianças e jovens em perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

14 — No desenvolvimento do PIEF, compete ao Ministério da Segurança Social e do Trabalho, através da entidade responsável pelo PEETI:

- Dinamizar e coordenar a sinalização das situações de risco dos destinatários do PIEF e canalizar a informação para as estruturas regionais responsáveis pela execução do Programa;
- Dinamizar e coordenar a nível nacional, em articulação com as estruturas regionais, o desenvolvimento do PIEF;
- Monitorizar a execução do Programa, mediante recolha e sistematização da informação e divulgação dos resultados;
- Divulgar o Programa e estimular o desenvolvimento de experiências locais e o seu intercâmbio, bem como dar visibilidade às boas práticas;
- Gerir um fundo de apoio ao desenvolvimento do Programa.

14.1 — O fundo de apoio ao desenvolvimento do Programa, cujo regulamento será elaborado pela entidade responsável pelo PEETI e homologado pelo Ministro da Segurança Social e do Trabalho, destina-se a suportar financeiramente as componentes do desenvolvimento do PIEF que não sejam da competência de quaisquer outros serviços ou organismos do Estado.

15 — Para a execução do PIEF, são mantidas as estruturas de coordenação regionais existentes em cada uma das áreas das direcções regionais de educação e das delegações regionais do IIEFP, compostas por um representante da entidade responsável pelo PEETI, um representante da direcção regional de educação, um representante do IIEFP e um representante do ISSS.

15.1 — Cabe às estruturas de coordenação regionais promover, dinamizar, acompanhar e avaliar a operacionalização das respostas previstas no presente despacho, com instrumentos, critérios e procedimentos uniformes, tendo em vista, nomeadamente, a optimização das ofertas e a rentabilização dos recursos, competindo-lhes:

- Proceder ao levantamento dos recursos localmente disponíveis;
- Promover as articulações pertinentes com as entidades públicas e privadas a envolver, com vista à criação de respostas integradas;
- Apreciar e aprovar os planos e os projectos de intervenção especificamente dirigidos às situações detectadas, com especial incidência nos domínios da educação, da formação e do apoio social;
- Monitorizar os processos de intervenção na região e divulgar boas práticas.

15.2 — A nomeação dos elementos integrantes das estruturas de coordenação regionais, a fixação das respectivas competências e a definição dos serviços em que aquelas estruturas estão sediadas são efectuados por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, a preferir no prazo de 30 dias a contar da data de publicação do presente despacho conjunto.

16 — As medidas promovidas no âmbito do PIEF desenvolvem-se nas estruturas e serviços dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, com recursos àqueles afectos, sendo asseguradas, nos limites da lei, a gratuidade do cumprimento da escolaridade obrigatória e a aplicação de medidas de acção e apoio social aos destinatários.

16.1 — Os montantes necessários à implementação das medidas são suportados pelos referidos Ministérios, em termos proporcionais à respectiva intervenção.

16.2 — Quando não for possível desenvolver estas medidas nas estruturas e serviços dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, cabe às estruturas de coordenação regionais do PIEF garantir a afectação de recursos.

17 — A execução do PIEF é avaliada anualmente por uma comissão composta por um representante do CNCETI, que preside, por dois representantes do Ministério da Educação, sendo um da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e o outro da Direcção-Geral de Formação Vocacional, e por dois representantes do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, sendo um do IIEFP e o outro do ISSS.

18 — As situações insusceptíveis de resposta através das medidas e acções previstas neste despacho conjunto serão objecto de análise no quadro da entidade responsável pelo PEETI, que apresentará as propostas consideradas adequadas aos Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

19 — É revogado o despacho conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro.

25 de Agosto de 2003. — O Ministro da Educação, José David Gomes Justino. — O Ministro da Segurança Social e do Trabalho, António José de Castro Bagão Félix.

ANEXO II

Ficha Inquérito

Ficha inquérito n.º

Data de aplicação da ficha ____/____/____

I – Identificação dos Menores

1. sexo:

1. Masculino 2. Feminino

2. freguesia:

1. Malagueira 2. H.Figueiras 3. Srª. Saúde 4. S. Antão 5. Sé e S. Pedro 6. S. Mamede 7. Bacelo 3. Idade

II – Caracterização Escolar

4. Qual o grau de ensino que frequentas?

1. 2º ciclo 2. 3º ciclo

5. Já deixaste de estudar? (Abandono escolar)

1. Sim 2. Não

6. Porque deixaste de estudar?

1. Por falta de interesse/gosto pela escola
2. Porque já não queria estudar mais
3. Porque prefiro trabalhar
4. Porque tenho de trabalhar
5. A minha actividade não é conciliável com a escola
6. Outro motivo. Qual? _____

7. Já alguma vez reprovaste?

1. Sim, uma vez
2. Sim, mais do que uma vez
3. Não, nunca Q = 9

8. A última vez que reprovaste porque motivo foi? (Principal motivo)

1. Por falta de interesse
2. Por falta de tempo para estudar
3. Por dificuldades de aprendizagem
4. Por ter má relação com os professores
5. Por má relação com os colegas
6. Por motivos de saúde
7. Outro motivo. Qual? _____

9. Quanto ao teu rendimento escolar, como é que te classificas/classificavas como aluno?

1. Muito bom aluno
2. Bom aluno
3. Aluno razoável
4. Mau aluno

5. Péssimo aluno

10. O que pensas sobre a escola?

11. Preferes estar mais tempo onde?

1. Casa

2. Escola

12. Porquê

13. Que percurso escolar pensas realizar?

1. Sair da escola logo que possível

2. Completar o 9º ano

3. Completar o ensino secundário

4. Realizar curso profissional

5. Realizar curso médio ou superior

6. Não sei/Não faço ideia

7. Outro Qual? _____

14. Porquê?

15. Com que frequência realizas os deveres escolares?

1. Sempre
2. Quase sempre
3. A maior parte das vezes sim
4. A maior parte das vezes não
5. Nunca

16. Se não realizas os deveres regularmente, quais são os motivos?

1. Não me apetece
2. Prefiro brincar/passear
3. Prefiro ver televisão
4. Chego cansado da escola
5. Sinto-me cansado, por trabalhar
6. Não tenho tempo, por trabalhar
7. Não tenho quem me ajude
8. Não tenho condições em casa

17. Quem costuma ajudar-te a estudar/realizar os deveres?

1. Pai
2. Mãe
3. Irmão mais velho
4. Outra pessoa
5. Ninguém

III - Caracterização do Agregado Familiar

18. Quantos elementos constituem o teu agregado familiar?

19. Com quem vives?

1. Só com o pai
2. Só com a mãe
3. Com os pais naturais/adoptivos
4. Com o pai e a madrasta
5. Com a mãe e o padrasto
6. Com os pai e/ou mãe e mais um elemento (avô/avó)
7. Com os pai e/ou mãe e outros elementos (cunhados, sobrinhos...)
8. Outras situações

20. Número de irmãos que vivem contigo? [se não tiver irmãos assinale 00]

21. Habilitações literárias [grau de ensino completo]

1. Pai

2. Mãe

22. Qual é a profissão dos teus pais / Tutores?

1. Pai _____

2. Mãe _____

23. Vives com a tua família numa casa:

1. Própria

2. Arrendada

3. Outra Qual? _____

IV – Caracterização das actividades desenvolvidas pelos menores

24. Em que actividades(domésticas ou não) costumam participar? Com que frequência?

Atividades \ Frequência	Diariamente (Tempo por dia) (1)	Sazonalmente (Dias por ano) (2)	Só ao fim-de-semana (3)	As vezes (4)	Só nas férias (5)	Nunca (6)
1.Fazer recados						
2.Ir às compras						
3.Alimentar animais domésticos						
4.Buscar água à fonte						
5.Acender o lume						
6.Arrumar o quarto						
7.Arrumar a casa						
8.Lavar a loiça						
9.Lavar a Roupa						
10.Engomar a roupa						
11.Cozinhar/ajudar na cozinha						
12.Tomar conta de irmãos/sobrinhos						
13.Dar apoio a idosos doentes						
14.Cavar						
15.Lavrar/Gradar						
16.Abrir regos						
17.Cultivar						
18.Regar						
19.Vindimar						
20. Carregar sacos						
21.Outras						

25. Porque é que trabalhas ou ajudas os teus pais?

1. Porque quero, embora não fosse necessário
2. Para outras pessoas do agregado familiar poderem trabalhar fora
3. Porque os meus pais também começaram a trabalhar muito novos
4. Porque os meus pais querem
5. Para aprender a realizar as tarefas
6. Outras

26. O que é que mudava se tu não ajudasses?

1. Os meus pais tinham de trabalhar mais
2. Vivíamos com mais dificuldades
3. Não se passava nada
4. Outras

27. O que é que sentes quando trabalhas ou ajudas os teus pais?

1. Satisfação
2. Contrariedade
3. Resignação

28. Quais são os aspectos que mais te agradam no trabalho que fazes?

1. Ajudar a família
2. Sentir-me adulto
3. Poder conviver com os mais velhos
4. Obter o reconhecimento dos meus pais
5. Aprender a realizar as tarefas
6. Outro

29. Quais são os aspectos que mais te desagradam nesse trabalho?

1. Ficar com menos tempo para brincar/passear
2. As tarefas serem pesadas/difíceis de realizar
3. Ter que andar ao frio e ao calor
4. Os meus pais não reconhecerem o meu trabalho
5. Ter que fazer certas tarefas sozinho(a)
6. Não receber nenhuma compensação
7. Outros

30. . Já alguma vez faltastes às aulas para ajudares os teus pais?

1. Sim
2. Não

31. Que influência te parece ter (ter tido) a participação laboral no teu rendimento escolar?

1. Prejudica (prejudicou) o desempenho escolar Q = 31
2. Beneficia (beneficiou) o desempenho escolar Q = 32
3. Não tem (não teve) influência no desempenho escolar Q = 33

32. De que modo se reflecte (reflectiu) a influência prejudicial da participação laboral no desempenho escolar?

1. Não tenho (tinha) ânimo para nada
2. Não tenho (tinha) tempo para estudar
3. Não tenho (tinha) atenção nas aulas por estar cansado
4. Tenho (tinha) de faltar às aulas
5. Outras

33. De que modo se reflecte (reflectiu) a influência benéfica da participação laboral no teu rendimento escolar?

1. Dou (dava) mais valor aos estudos
2. Aproveito (aproveitava melhor o tempo
3. Aprendo (aprendia) coisas úteis para a escola
4. Outros

34. Já alguma vez foste assalariado?

1. Sim
2. Não Q = 36

35. Se sim, em que sectores?

1. Construção Civil
2. Trabalho industrial domiciliário
3. Trabalho em fábricas
4. Limpeza e serviços domésticos
5. Tomar conta de crianças pequenas
6. Comércio
7. Restauração
8. Agricultura
9. Outros

36. Como é repartido o dinheiro que ganhas?

1. A maior parte para mim
2. A maior parte para os meus pais
3. Todo para mim
4. Todo para os meus pais

37. Que profissão queres ter quando fores adulto? _____

38. Porquê?

1. Ganha-se bem
2. É um trabalho leve
3. É um trabalho limpo
4. É fácil arranjar emprego
5. Não é preciso muitos estudos
6. É uma profissão com prestígio
7. Acho que é a profissão onde me sentirei realizado
8. Outras

Observações:

ANEXO III

MODELO DE ANÁLISE

Objectivos	Áreas Temáticas
Caracterizar o agregado familiar dos menores	<ul style="list-style-type: none">- Composição agregado familiar- Habilitações literárias pai/mãe- Profissão pai/mãe- Natureza do espaço de habitação.
Descrever o papel da escola na formação, actuação e exclusão dos jovens	<ul style="list-style-type: none">- Caracterização do percurso escolar.- Opinião acerca da escola- Percurso escolar que pensa realizar- Expectativas futuras
Abordar a problemática do trabalho infantil enquanto factor impeditivo da formação integral dos menores	<ul style="list-style-type: none">- Caracterização das actividades desenvolvidas pelos menores- Grau de satisfação na realização das tarefas- Consequências da realização de tarefas no percurso escolar dos menores.

Fonte: Ficha-Inquérito aplicada aos menores do PIEF

ANEXO IV

Questão N.º ficha-inq.	Porque deixaste de estudar? Outro motivo. Qual?
1	_____
2	Não gostava dos professores.
3	_____
4	_____
5	_____
6	Fiquei à espera de um curso de formação um ano e meio.
7	_____
8	Por motivos de saúde.
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	A minha mãe precisava de mim.
14	O meu pai faleceu.
15	Fugui da instituição onde estava.
16	_____
17	_____
18	_____

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

Questão N.º ficha-inq.	A última vez que reprovaste porque motivo foi? Outro motivo. Qual?
1	Faltas.
2	_____
3	Problemas familiares.
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	Dificuldades de adaptação à escola.
15	_____
16	_____
17	Ajudar pais.
18	Expulso.

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

Questão N.º ficha-inq.	O que pensas sobre a escola?
1	Acho uma seca porque os professores chateiam e não são muito acessíveis. Aqui no PIEF é melhor porque estão sempre dois professores na sala e as turmas são mais pequenas.
2	É uma seca...além disso fica longe da minha casa e tenho de me levantar cedo para apanhar o autocarro. Depois os prof's a meio do ano já chateiam mais e começam a gritar com o pessoal.
3	A escola às vezes torna-se chata porque alguns professores são muito teóricos e pouco práticos, o que me desmotiva. Por vezes as matérias nem sempre são muito interessantes para o nosso futuro e nem sempre se percebem para que servem.
4	É chata porque os prof's gritam muito e as matérias nem todas são interessantes. Depois também ficamos muito tempo sentados numa sala a ouvir falar o professor.
5	É uma seca. Não gosto dos professores porque são chatos e chateiam a cabeça. Para a minha futura profissão não interessa nada saber aquelas matérias.
6	É uma porcaria autêntica. Os professores implicam muito, as matérias não são nada interessantes e passamos muito tempo fechados numa sala.
7	Não gosto. Os professores até eram fixes mas, as matérias eram uma seca, apesar de ser importante aprender. A forma como davam as aulas é que era uma seca.
8	É uma seca. Os professores não tornavam as matérias interessantes, eram muito chatos. Além disso não percebo porque é que tenho de saber o que eles dizem. Para ser actor não é preciso saber aquilo tudo.
9	Apesar de faltar muito até gosto. Os professores eram

	porreiros e a matéria até era interessante, o pior é que os professores não motivam muito o pessoal.
10	A escola é importante para mais tarde não andar nas obras e ter um emprego mais ou menos mas, as matérias tornavam-se mais interessantes se os professores não fossem tão secas. Assim é uma chatice.
11	Uma seca porque os professores só o que fazem é falar e não fazemos nada de interessante. Depois também há matérias que damos que não interessam nada para a minha futura profissão (mecânico), como por exemplo história.
12	É importante porque sem estudos, pelo menos o 9º ano, não se consegue arranjar um emprego decente. Os professores nem sempre explicam bem a matéria e depois como não percebemos desmotivamo-nos.
13	A escola é importante mas às vezes é uma seca. Os professores tornam-se cansativos e estamos muito tempo fechados numa sala.
14	A escola é muito importante para podermos arranjar um bom emprego. Os professores às vezes conseguem cativar-nos mas, outras vezes, a maioria, nem por isso.
15	É importante mas às vezes é uma seca porque os professores falam muito e cansam-nos.
16	A escola é importante mas devia haver mais professores na escola a dar a matéria para a malta perceber melhor.
17	A escola faz bem a todos mas, estar uma hora e tal dentro de uma sala de aulas é uma grande seca e depois não há paciência.
18	É uma seca...as matérias até são interessantes mas, cansa estar tanto tempo fechado numa sala de aulas a ouvir os professores.

Questão N.ºficha-inq.	Prefere estar mais tempo onde. Porquê?
1	Posso jogar playstation, ouvir música e ver televisão sempre que me apetece.
2	Posso estar com a minha namorada, jogar playstation, jogar futebol e ver televisão.
3	Distraio-me mais. O clima é mais relaxado e divertido.
4	Porque em casa não faço nada e na escola tenho os amigos com quem brinco e me divirto.
5	Porque há mais movimento, há mais coisas para fazer e mais malta com que me divertir.
6	Não gosto de ficar em casa. Falta-me o ar se lá fico muito tempo.
7	Porque na escola convivo com os colegas e em casa tinha que estar sempre a fazer qualquer coisa.
8	Não gosto muito de sair e em casa estou mais à vontade.
9	Porque tenho um filho
10	Porque em casa não tenho nada para fazer.
11	Porque posso fazer o que quero. Posso ver televisão mais tempo e estar deitado mais tempo.
12	Porque faço o que quero, posso ver televisão, jogar, dormir.
13	Porque em casa não faço nada e na escola tenho os meus amigos com quem me posso divertir.
14	Porque tenho mais oportunidade de me divertir.
15	Porque gosto de estar com os meus irmãos e ver televisão.
16	Para ver televisão e ficar deitado até mais tarde.
17	Porque posso ver televisão, ouvir música e estar com os amigos.
18	Porque estou com os amigos.

N.º ficha-inq. / Questão	Que percurso escolar pensas realizar? Outro. Qual?
1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

Questão N.ºficha-inq.	Que percurso escolar pensas realizar? Porquê?
1	Para conseguir arranjar um emprego melhor.
2	Gostava de tirar mecânica auto para poder ter uma profissão que me realizasse.
3	Para aprender uma profissão e ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho.
4	Não me apetece estudar mais. Quero é trabalhar para ganhar dinheiro e comparar as minhas coisas
5	Porque quero tirar a carta de condução e arranjar um emprego.
6	Porque ainda não pensei bem. Uma coisa de cada vez. Depois logo se vê.
7	Para aprender um ofício e começar a trabalhar.
8	Porque é a escolaridade obrigatória e porque só assim é que consigo tirar a carta de condução.
9	Para arranjar um trabalho melhor.
10	Porque sem o 12º ano não se consegue arranjar um emprego de jeito.
11	Porque é a escolaridade obrigatória.
12	Porque estou farto da escola e só me obrigam a andar até ao 9º ano.
13	Para poder arranjar um emprego que me dê estabilidade.
14	Para poder vir a realizar o meu sonho de ser actriz.
15	Para poder ter a profissão que quero.
16	Para tirar a carta de condução.
17	Para poder aprender uma profissão e arranjar um emprego.
18	Para tirar a carta e arranjar um trabalho.

N.º ficha-inq.	Questão	Qual a profissão pais/Tutores?	
		Pai	Mãe
1		Comerciante	Empregada de balcão
2		Vigilante nocturno	Empregada Fabril
3		Pedreiro	Doméstica
4		Desempregado	Doméstica
5		Comerciante	Doméstica
6		Não sabe	Operária Fabril
7		Pintor auto	Doméstica
8		Segurança	Rececionista
9		Manobrador	Doméstica
10		Campino	Empregada de balcão
11		Mecânico	Não sabe
12		Empresário	Cozinheira
13		Desempregado	Desempregada
14		Faleceu	Trabalhadora rural
15		Pedreiro	Doméstica
16		Faleceu	Empregada de lavandaria
17		Vendedor Ambulante	Vendedora Ambulante
18		Trabalhador Rural	Doméstica

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

Questão N.º ficha-inq.	Vives com a tua família numa casa: Outro. Qual?
1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	Cedida pela avó.
18	_____

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

N.º ficha-inq \ Questão	Que profissão queres ter quando fores adulto?
1	Guia Turístico.
2	Mecânico.
3	Psicóloga.
4	Empregado de bar e mesa.
5	Jogador de futebol.
6	Nenhuma em especial.
7	Mecânico.
8	Actor.
9	Cabeleireira.
10	Piloto de helicóptero.
11	Mecânico.
12	Técnico de Informática.
13	Veterinária.
14	Actriz.
15	Educadora de Infância.
16	Electricista.
17	Electricista.
18	Pintor da construção civil.

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

ANEXO V

Categorização das questões abertas da ficha-inquérito

Conceito	Categoria	Sub-categoria	Indicador	Ficha-Inquérito	
S A T I S F A Ç Ã O	E S C O L A	Professores	Chatos	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8,10, 11, 13, 14,	
			Desmotivantes	3, 9, 12,	
			Pouco acessíveis	1	
		Matérias	Interessantes	9, 10, 18	
			Pouco interessantes	3, 4, 5, 6, 8, 11,	
			Cansativas	7	
		Futuro	Maior facilidade de ingresso no mercado de trabalho	10, 12, 14	
		Aulas	Longas/Cansativas	4, 6, 13, 17, 18	
		Q U O T I D I A N O	Em casa	Faz o que quer	1, 11, 12, 16,
				Tem mais coisas para fazer	2, 9,17
	Diverte-se mais			8, 15	
	Na escola		Tem mais coisas para fazer	5, 10,	
			Diverte-se mais	3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 18	
	F U T U R O	Perspectivas futuras	Emprego melhor	1, 5, 9, 10, 13, 17, 18	
			Sentir-se realizado	2, 14, 15	
			Ingressar mais rápido no Mercado de trabalho	3	
			Ganhar dinheiro	4	
			Aprender um ofício	3, 7, 17	
			Tirar carta de condução	5, 8, 16, 18	
			Escolaridade obrigatória	8, 11, 12	
			Não pensou bem	6	
			Não quer estudar mais	4, 12	

Fonte: Ficha-inquérito aplicada aos menores do PIEF

ANEXO VI

Caracterização das Actividades Desenvolvidas Pelos Menores

Recados

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	1	5,6
	Às vezes	12	66,7
	Nunca	5	27,8
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Compras

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	1	5,6
	Sazonalmente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	9	50,0
	Às vezes	3	16,7
	Nunca	4	22,2
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Tratar Animais domésticos

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	7	38,9
	Às vezes	6	33,3
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	4	22,2
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Ir buscar água à fonte

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Sazonalmente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	1	5,6
	Às vezes	3	16,7
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	12	66,7
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Acender Lume

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Sazonalmente	1	5,6
	Às vezes	2	11,1
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	14	77,8
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Arrumar quarto

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	11	61,1
	Sazonalmente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	1	5,6
	Às vezes	3	16,7
	Nunca	2	11,1
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Arruma casa

Periodicidade		Frequência	Porcentagem
Valid	Só aos fins-de-semana	4	22,2
	Às vezes	7	38,9
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	6	33,3
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Lavar a loiça

Periodicidade		Frequência	Porcentagem
Valid	Diariamente	1	5,6
	Sazonalmente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	1	5,6
	Às vezes	5	27,8
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	9	50,0
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Lavar roupa

Periodicidade		Frequência	Porcentagem
Valid	Nunca	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Engomar roupa

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Sazonalmente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	2	11,1
	Às vezes	4	22,2
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	10	55,6
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Ajudar na Cozinha

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	2	11,1
	Sazonalmente	1	5,6
	Às vezes	6	33,3
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	8	44,4
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Cuidar dos Irmãos

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	2	11,1
	Às vezes	4	22,2
	Só nas férias	3	16,7
	Nunca	9	50,0
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Apoia idosos

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Às vezes	4	22,2
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	13	72,2
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Cavar

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Sazonalmente	1	5,6
	Às vezes	1	5,6
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	15	83,3
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Lavrar

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Nunca	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Abrir rêgos

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid	Às vezes	1	5,6
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	16	88,9
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Cultivar

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Às vezes	1	5,6
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	16	88,9
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Regar

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Às vezes	1	5,6
	Só nas férias	1	5,6
	Nunca	16	88,9
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Vindimar

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Sazonalmente	1	5,6
	Só nas férias	2	11,1
	Nunca	15	83,3
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Carregar sacos

Periodicidade		Frequência	Percentagem
Valid	Diariamente	1	5,6
	Só aos fins-de-semana	2	11,1
	Às vezes	10	55,6
	Só nas férias	2	11,1
	Nunca	3	16,7
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF

Outras

	Periodicidade	Frequência	Percentagem
Valid		12	66,7
	Diariamente	2	11,1
	Só aos fins-de-semana	2	11,1
	Às vezes	2	11,1
	Total	18	100,0

Fonte: Ficha-Inquérito aplicado aos menores do PIEF